

Éducation formations



Réformes, sélections et recompositions de l'enseignement supérieur

n° 109
Juin 2026

**Éducation
formations**



Cette revue est co-éditée par :

le ministère de l'Éducation nationale

Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance
61-65, rue Dutot
75 732 Paris Cedex 15

le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Sous-direction des systèmes d'information
et des études statistiques
1, rue Descartes
75231 Paris Cedex 05

Directrices de la publication

Magda Tomasini (directrice de l'évaluation,
de la prospective et de la performance,
service statistique ministériel de l'éducation)
Pierrette Schuhl (sous-directrice des systèmes
d'information et études statistiques,
service statistique ministériel de l'enseignement
supérieur et de la recherche)

Rédactrice en chef

Caroline Simonis-Sueur (DEPP)

Cheffe de projet éditorial

Aurélie Bernardi (DEPP-DVE)

Conception et réalisation graphique

Anthony Fruchart (DEPP-DVE)

Impression

Atelier de reprographie du site Dutot DEPP-MENESR

ISSN 0294-0868 / e-ISSN 1777-5558

ISBN 978-2-11-179476-4 / e-ISBN 978-2-11-179477-1

Dépôt légal : juin 2026

Rôle du comité scientifique

Le comité scientifique de la revue *Éducation & formations* est composé de personnalités scientifiques internationales. Il en définit la ligne éditoriale. Il en décide la programmation. Il en définit les thèmes et adopte le cas échéant les appels à contribution. Il est le garant de la qualité des articles scientifiques publiés, et donc de la revue. En effet, il participe, avec la rédaction en chef, au choix des relecteurs. Enfin, il décide de la publication, ou non, de chaque article sur la base des rapports d'expertise qui lui sont transmis et des retours des auteurs.

Les articles publiés dans la revue *Éducation & formations* sont soumis à l'expertise conjointe d'un comité scientifique et d'un comité de lecture indépendants. Les opinions et interprétations exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.



Comité scientifique

Président

Jean-Richard Cytermann Inspecteur général honoraire

Les directrices de publication (Magda Tomasini et Pierrette Schuhl) et la rédactrice en chef (Caroline Simonis-Sueur) sont membres du comité scientifique.

Membres

Pascal Bressoux Professeur des universités, université Grenoble Alpes

Philippe Cordazzo Professeur de démographie, université de Strasbourg, UMR 7363 SAGE

Jérôme Deauvieu Professeur des universités à l'École normale supérieure, Centre Maurice Halbwachs, UMR 8097 CNRS/ENS/EHESS

Marc Demeuse Professeur, faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, université de Mons (Belgique)

Hugues Draelants Professeur, Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation, UCLouvain (Belgique)

Géraldine Farges Enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation, université de Bourgogne, IREDU

Barbara Fouquet-Chauprade Enseignante-chercheuse, université de Genève, GGAPE

Leïla Frouillou Enseignante-chercheuse en sociologie, université Paris Nanterre, UMR CRESPPA-GTM

Manon Garrouste Professeure des universités en économie, Université Paris-Saclay

Aurélié Goin Directrice de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, service statistique ministériel de la Jeunesse et des Sports

Julien Grenet Directeur de recherche CNRS, professeur associé à l'École d'économie de Paris, directeur adjoint de l'Institut des politiques publiques

Mathieu Ichou Chercheur à l'Institut national d'études démographiques

Hélène Insel Rectrice de l'académie de Rennes

Philippe Lemistre Chercheur Céreq au CERTOP, université Toulouse Jean-Jaurès et CNRS

Olivier Monso Expert à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ; Sciences Po - CRIS et LIEPP

Fabrice Murat Expert à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Marco Oberti Professeur des universités en sociologie, Sciences Po - Centre de Recherche sur les Inégalités Sociales (Sciences Po – CNRS)

Saeed Paivandi Professeur des universités, LISEC, université de Lorraine

Olivier Rey Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

Julien Silhol Expert à la sous-direction des systèmes d'information et études statistiques



Comité de lecture

Le comité de lecture regroupe l'ensemble des chercheurs et des experts, nationaux et internationaux, sollicités par la rédaction en chef pour évaluer les articles scientifiques soumis à la revue. Ce comité n'a pas vocation à se réunir. Chaque chercheur, ou expert, est choisi spécifiquement pour ses compétences et connaissances au regard des caractéristiques de l'article à évaluer.

Il est attendu de ces chercheurs et experts une lecture critique et intègre des articles qui leur sont confiés, dans une procédure d'évaluation en double aveugle. Ces relecteurs doivent veiller à la qualité scientifique des contributions soumises, en particulier en vérifiant la pertinence des choix méthodologiques et la qualité de leur mise en œuvre par les auteurs, ainsi que la nouveauté des résultats et encore la qualité de la démonstration.

Les articles publiés dans la revue *Éducation & formations* sont soumis à l'expertise conjointe d'un comité scientifique et d'un comité de lecture indépendants. Les opinions et interprétations exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni *a fortiori* la DEPP et le SIES.

Sommaire

n° 109, juin 2026

Réformes, sélections et recompositions de l'enseignement supérieur

- 7** **Accélération des réformes (2015-2025) :
vers une segmentation accrue des publics étudiants**
Article introductif
[Fanette Merlin](#), [Mathieu Rossignol-Brunet](#), [Nadine Théophile](#)
-
- 15** **Sélection à l'entrée à l'université**
Quels effets sur la réussite dans les antennes ?
[Valérie Canals](#), [Séverine Groult](#), [Simon Macaire](#)
-
- 41** **Les quotas, Parcoursup et le privé**
La mutation du recrutement en STS à l'origine
de nouvelles segmentations de la filière
[Fanette Merlin](#)
-
- 69** **Recrutement en première année de master**
Le déficit d'attractivité n'explique pas seul les places restées vacantes
[Cécile Legrand](#)
-
- 93** **Quand le projet professionnel vacille**
La vocation à l'épreuve de la sélection-orientation à l'université
[Ambre Guichard](#)

Accélération des réformes (2015-2025) : vers une segmentation accrue des publics étudiants

Article introductif

Fanette Merlin

Céreq, département Entrées et évolutions dans la vie active

Mathieu Rossignol-Brunet

Université Bourgogne Europe, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)

Nadine Théophile

Université Gustave Eiffel, Observatoire des formations et des insertions professionnelles, évaluations (Ofipe)

Mots clés enseignement supérieur, réformes, sélection, segmentation, massification.

Keywords *higher education, reforms, selection, segmentation, massification.*


Citer Merlin, F., Rossignol-Brunet, M., Théophile, N. (2026). Accélération des réformes (2015-2025) : vers une segmentation accrue des publics étudiants. Article introductif. *Éducation & formations*, 109, 7-13. <https://doi.org/10.48464/ef-109-01>

Date de soumission de l'article : 04/11/2025

Date d'acceptation de l'article : 13/03/2026

Correspondance fanette.merlin@cereq.fr

Rappel Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP et le SIES.



La seconde moitié des années 2010 et le début des années 2020 sont marqués par une accélération des réformes affectant tout autant la transition entre enseignement secondaire et supérieur que celle à l'entrée en deuxième cycle d'études, ou encore les possibilités de changements de formation.

Dans le secondaire, les baccalauréats général, technologique (2018) et professionnel (2023) ont connu des changements importants. Au sein de la série générale, parallèlement à l'adoption du contrôle continu, le remplacement des voies ES, L et S par des enseignements de spécialité à choisir en fin de classe de seconde n'a pas modifié la hiérarchie socioscolaire des parcours de formation. Les hiérarchies se maintiennent (Déage, 2022 ; Rossignol-Brunet, 2024), au risque même de se renforcer puisque les élèves d'un moins bon niveau scolaire et ceux d'origine sociale plus modeste, en plus d'une moindre spécialisation en mathématiques, font des choix d'enseignements de spécialité plus atypiques, moins valorisés au moment de l'entrée dans le supérieur (Vallet-Giannini, 2025). Ces réformes sont par ailleurs consécutives à la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE) de 2018 qui a pour objectif affiché d'accroître la réussite des étudiants. Celle-ci s'est traduite d'une part par le remplacement d'Admission Post-Bac (APB) par Parcoursup, et la possibilité désormais offerte à l'ensemble des formations du supérieur de classer les candidatures reçues (Frouillou et al., 2022), non sans effet majeur sur les recrutements dans les établissements universitaires d'Île-de-France (Rossignol-Brunet & Frouillou, 2023a) et dans les disciplines en tension (Rossignol-Brunet & Frouillou, 2023b). D'autre part, elle instaure la mise en place de parcours « oui si » dans les formations de licence et introduit différents quotas, à la fois de boursiers et de bacheliers extra-académiques, mais aussi de bacheliers professionnels en STS et de bacheliers technologiques en IUT. Ces derniers quotas renvoient à la loi de 2013 qui désigne ces publics professionnels et technologiques comme prioritaires dans ces formations, participant à la canalisation de leurs aspirations d'orientation vers ces filières plutôt qu'à l'université.

Plus tardivement dans le parcours d'études, l'arrêté de 2019 relatif à la licence professionnelle transforme ce diplôme en un cursus de trois ans au lieu d'un an initialement, tandis que le diplôme universitaire de technologie (DUT), d'une durée de deux ans, se voit prolonger d'un an pour devenir un bachelor universitaire de technologie (BUT) depuis la rentrée 2021. Ces formations recrutent donc désormais des candidats considérés comme ayant les capacités de suivre des études sur une durée de trois ans.

Enfin, au niveau master, la loi de 2016 introduit une phase de sélection formelle dès l'entrée en première année de master, et non plus de manière informelle au niveau M2 comme cela était le cas auparavant. Cette réforme, longtemps repoussée par les universités au moyen de dérogation, et dont les premiers effets sur la sélection des publics ont commencé à être pointés (Blanchard et al., 2020), se trouve renforcée par la mise en place en 2023 de la plateforme Mon Master, portail rassemblant les candidatures et qui, à l'image de Parcoursup, s'érige également en source d'information susceptible d'influencer les projets étudiants au travers d'indicateurs sur les formations.

À la suite de cette série de réformes, pourtant présentées ici de manière non exhaustive, c'est donc la majeure partie du paysage de l'enseignement supérieur français qui se trouve bouleversée, puisque les licences générales et professionnelles, les STS, les IUT, ainsi que les masters accueillent plus des deux tiers des étudiants français (DEPP, 2023). À cela s'ajoute

la forte expansion de l'enseignement supérieur privé, favorisé entre autres par la loi de 2018 sur l'apprentissage (Pierrel, 2023), mais qui reste encore peu étudiée faute de données disponibles (Eyraud, 2024). Ces mouvements s'opèrent par ailleurs dans un contexte de troisième vague de massification du système d'enseignement supérieur français (Rossignol-Brunet et al., 2022) pouvant s'expliquer par l'augmentation du nombre de bacheliers – notamment professionnels – et par le boom démographique du début des années 2000 (Doisneau, 2001), conjointement à une baisse de la dépense moyenne d'éducation par étudiant sur la période 2010-2020 (SIES, 2025), notamment à l'université. En d'autres termes, le nombre de places dans l'enseignement supérieur public augmente moins vite que la population étudiante, renforçant la sélection à chacun des paliers de formation. Dès lors, les choix effectués en amont, comme ceux des enseignements de spécialité en fin de seconde, s'avèrent souvent déterminants dans l'optique d'admissions futures.

Trois logiques sous-tendent par conséquent ces changements. D'abord, on assiste à l'accélération du mouvement d'individualisation des parcours et du processus d'orientation (Nakhili, 2024), les lycéens généraux choisissant leurs spécialités à la carte, construisant leur projet d'orientation en partie avec les informations diffusées par une plateforme numérique, accédant à un parcours spécifique en cas de « oui si ». Cela contribue à transférer progressivement la responsabilité des « échecs » sur les élèves, et profite par conséquent aux initiés (Draelants, 2014) qui connaissent les choix éducatifs à faire pour continuer d'accéder aux formations les plus prestigieuses, ou tout du moins se laisser le plus de portes ouvertes. De fait, le rôle de l'origine sociale dans les parcours d'études se trouve renforcé.

Parallèlement, la canalisation institutionnelle des aspirations scolaires, déjà importante pour les bacheliers non généraux (Orange, 2018), s'intensifie. Les IUT et les STS ont désormais un public prioritairement désigné. Quant à l'université, les lycéens sont enjoins à présenter un projet d'études (Guichard, 2024) en cohérence avec leur parcours scolaire antérieur, consolidant ainsi la norme de linéarité des parcours (Charles, 2015 ; Van de Velde, 2008). Les candidats en réorientation sont en effet moins bien classés que les néobacheliers sur Parcoursup (Bugeja-Bloch & Couto, 2023 ; Valarcher et al., 2024), tandis que les parcours d'études non linéaires tendent à être désavantagés par les employeurs dès lors que la non-linéarité n'est pas justifiée (Albandea, 2020). De même, les bacheliers professionnels seront bientôt sommés d'affirmer plus tôt leur choix entre poursuite d'études et insertion professionnelle.

Enfin, le renforcement des mécanismes de sélection formelle, à l'entrée de la licence générale et du master à l'université notamment, assortis de dispositifs de régulation (quotas de certains publics dans certaines formations) est de nature à augmenter la séparation des publics (Hugrée & Poullaouec, 2022 ; Rossignol-Brunet, 2022) entre les formations déjà fortement différenciées selon leur profil socioscolaire (Convert, 2010 ; Renisio, 2015 ; Avouac & Harari-Kermadec, 2021).

Assiste-t-on alors au développement, ou plutôt au renforcement, de logiques de marchés au sein de l'enseignement supérieur, comme cela a pu être montré dans le secondaire à travers la notion de « marchés scolaires » (Felouzis et al., 2013) ? Certes, transposer au supérieur ce concept tel qu'il a été théorisé par ces auteurs pour le secondaire n'est pas totalement adapté, ne serait-ce que du fait de l'hétérogénéité plus importante des établissements du

supérieur relativement à ceux du secondaire, de leur maillage territorial moins dense, ou encore de la moindre assignation au territoire des bacheliers, malgré certaines contraintes comme les ressources financières ou encore l'existence de priorités académiques dans certaines formations.

Pour autant, cette transposition apparaît pertinente à plusieurs égards, comme le montrent certains travaux, ainsi que les contributions de ce numéro. En effet, du côté de la « demande », les étudiants sont incités à se comporter comme des acteurs rationnels guidés par les indicateurs mis à leur disposition sur les plateformes (Frouillou et al., 2020) : leurs choix sont alors théoriquement faits en connaissance de cause – ce qui responsabilise leur réussite mais aussi leur échec –, tandis que le projet professionnel, comme le démontre Ambre Guichard, devient moins une boussole d'orientation qu'une narration des expériences mises en cohérence pour ne pas être exclus du marché de la formation.

Surtout, du côté de l'offre, c'est-à-dire des établissements, des logiques de marchés, définies comme « *les nouveaux modes de fonctionnement des institutions universitaires, publiques ou privées, cherchant de façon croissante à adapter leur offre de formation à la "clientèle" et au marché de l'emploi* » (Blanchard, 2012, p.188) et auparavant circonscrites à certains segments du supérieur comme les écoles de commerce (Blanchard, 2012), se diffusent désormais à d'autres types de formation (Frouillou et al., 2020). Les universités entrent ainsi en concurrence, d'une part, pour remplir certaines de leurs formations, comme le montre bien Cécile Legrand dans son article sur les recrutements en master, d'autre part pour attirer les meilleurs étudiants – surtout dans le cas des disciplines en tension (Frouillou, 2017) –, bien que la recherche de Simon Macaire, Séverine Groult et Valérie Canals mette en évidence que les écarts de recrutement social ne se creusent pas systématiquement entre les sites mères et leurs antennes. Enfin, l'arrivée d'acteurs et d'établissements privés, aux fonds souvent plus importants, vient renforcer cette concurrence entre formations et segmentation des publics, comme dans le cas des sections de technicien supérieur qu'étudie Fanette Merlin.

Les présentes contributions, ayant fait l'objet d'une évaluation en double-aveugle par des rapporteurs externes, sont issues des réflexions d'un groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), animé par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). Ce groupe, qui se réunit deux fois par an, est notamment constitué de chargés d'études du Céreq, de chercheurs et enseignants-chercheurs, et de membres des observatoires universitaires et régionaux relatifs aux étudiants. Les travaux qui en sont issus viennent ainsi apporter de premiers éléments de réponse aux effets des récentes réformes sur la sélection, la réussite et la segmentation des publics étudiants, tout en appelant à la poursuite des recherches dans des cursus et formations peu documentés.

Dans le premier article de ce numéro, l'équipe de Valérie Canals, Séverine Groult et Simon Macaire compare les publics inscrits dans les antennes universitaires à ceux inscrits en université mère avant et après la mise en place de Parcoursup. Accueillant historiquement un public moins favorisé socialement et scolairement que les universités mères (Felouzis, 2006), les antennes jouent depuis leur création un rôle essentiel dans l'ouverture sociale et territoriale de l'accès à l'enseignement supérieur. Or, depuis l'instauration de la loi ORE, les auteurs montrent que le profil des inscrits des antennes universitaires s'est rapproché de celui des sites mères. Bien que la réussite en antenne se soit améliorée, les auteurs

soulignent également qu'elle n'atteint toujours pas celle observée en université mère et surtout, que les gains en matière de réussite profitent essentiellement aux étudiants les plus favorisés des antennes.

Le deuxième article du numéro s'intéresse au mouvement de polarisation interne aux sections de technicien supérieur (STS). Sous l'effet notamment de la politique de quotas de places réservées aux bacheliers professionnels, Fanette Merlin montre, via la comparaison de données issues d'APB et de Parcoursup, que le public des STS se recompose progressivement selon deux logiques opposées. D'une part, les STS publiques des spécialités de services accueillent de plus en plus des « nouveaux venus » de la massification scolaire : les bacheliers professionnels, les boursiers, les jeunes issus de milieu défavorisé ou de faible capital scolaire ; d'autre part, les STS privées et/ou des spécialités techniques et industrielles concentrent de plus en plus de bacheliers généraux ainsi que de jeunes d'origine sociale favorisée.

Dans le troisième article, Cécile Legrand s'intéresse, à travers l'exemple des formations de master, à la non-congruence entre l'attractivité et le taux de recrutement d'une formation. En dépit de l'objectif d'optimisation de l'allocation des places assigné à Mon Master, nombre de formations concernées ne parviennent en effet pas à être pleinement remplies alors que le nombre de candidats est supérieur au nombre de places disponibles. Les formations qui tirent leur épingle du jeu, conscientes de la concurrence à l'œuvre, sont alors celles qui mettent en œuvre des stratégies à la fois dans leur processus de sélection (par exemple, surbooking, admissions précoces) et de distinction vis-à-vis des autres formations (par exemple, labels).

Pour clore ce dossier, Ambre Guichard met en question l'injonction à la formulation d'un projet professionnel dans l'enseignement supérieur. Si de ce projet est supposé résulter le choix d'orientation, l'auteurice l'apprehende comme un instrument de sélection-orientation. Agissant comme un cadre implicite qui structure et codifie le parcours et les réorientations des étudiants, le projet professionnel est finalement moins un outil d'accompagnement aux choix d'orientation qu'une narration contrainte et normée, évoluant au gré des expériences et des échecs et tenant pour principal objectif de montrer une cohérence dans un parcours de réorientation. Parce qu'il mesure cette cohérence et par conséquent la légitimité du parcours, le projet professionnel constitue une épreuve de sélection supplémentaire.

Références bibliographiques

Albandea, I. (2020). La perception des parcours d'études non linéaires par les recruteur-euse-s. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 49(1), 37-66. <https://doi.org/10.4000/osp.11687>

Avouac, R., Harari-Kermadec, H. (2021). L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015) / French Universities – A Melting Pot or a Hotbed of Social Segregation? A Measure of Polarisation within the French University System (2007-2015). *Économie et Statistique*, 528(1), 63-84. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2021.528d.2058>

Blanchard, M. (2012). *Socio-histoire d'une entreprise éducative : le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle-2010)*. [Thèse de Doctorat, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS)].

Blanchard, M., Chauvel, S., Harari-Kermadec, H. (2020). La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens. *L'Année sociologique*, 70(2), 423-442. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0423>

Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P. (2023). Les nouvelles formes de sélection des publics. Le cas des candidats en réorientation. In F. Merlin, N. Théophile (dirs.), *De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation* (p. 145-156). Céreq Échanges, 20. Céreq. <https://doi.org/10.4000/books.cereq.3388>

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

Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 15-31.

Déage, M. (2022). *Le baccalauréat par spécialités, vecteur de nouvelles inégalités d'accès aux études scientifiques ?* Céreq (Working Paper), 48 p.

DEPP. (2023). *Repères et références statistiques*. <https://www.education.gouv.fr/media/159894/download>

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

Draelants, H. (2014). Des héritiers aux initiés ? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école. *Social Science Information*, 53(3), 403-432. <https://doi.org/10.1177/0539018414522893>

Eyraud, C. (2024). L'enseignement supérieur privé en France. Analyse socio-historique des données disponibles. Colloque Recherche et Territoires, 2024, Poitiers. <https://shs.hal.science/halshs-05003516v1>

Felouzis, G. (2006). Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine. *Revue française de pédagogie*, 156(3), 101-116. <https://doi.org/10.4000/rfp.598>

Felouzis, G., Maroy, C., van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires. Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.felou.2013.01>

Frouillou, L. (2017). *Ségrégations universitaires en Île-de-France. Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes*. La Documentation française.

Frouillou, L., Pin, C., van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70(2), 337-363. <https://doi.org/10.3917/anso.202.0337>

Frouillou, L., Pin, C., van Zanten, A. (2022). Chapitre 2. D'APB à Parcoursup. Deux conceptions de l'affectation post-bac et leurs effets sur les inégalités. In M. Simioni, P. Steiner (dirs.), *Comment ça matche. Une sociologie de l'appariement* (p. 61-99). Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.simio.2022.01.0061>

Guichard, A. (2024). En quête de projet. L'étudiant-acteur à l'université. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 72. <https://doi.org/10.4000/11w22>

Hugrée, C., Poullaouec, T. (2022). *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*. Raisons d'agir, 180 p.

Nakhili, N. (2024). Entre socialisation à l'individualisation et sélection : expériences de la transition secondaire-supérieur des nouveaux bacheliers généraux. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 72. <https://doi.org/10.4000/11w2a>

Orange, S. (2018). Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, 113-132.

Pierrel, A. (2023). L'apprentissage dans l'enseignement supérieur : une nouvelle donne depuis 2018 ? *Diversité*, 202(1). <http://journals.openedition.org/diversite/3887>

Renisio, Y. (2015). L'origine sociale des disciplines. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 210(5), 10-27. <https://doi.org/10.3917/arss.210.0010>

Rosignol-Brunet, M. (2022). La sélection à l'entrée à l'université, gage de poursuite d'études en Humanités ? Comparaison entre licences sélectives et non sélectives. *Formation emploi*, 158(2), 187-209. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10729>

Rosignol-Brunet, M. (2024). *Poursuite d'études des bacheliers scientifiques toulousains : continuités et ruptures suite à l'introduction du nouveau baccalauréat général*. Céreq (Working Paper). 132 p.

Rosignol-Brunet, M., Frouillou, L. (2023a). La dimension spatiale de l'évolution des publics admis en L1 droit entre Admission Post-Bac (2016) et Parcoursup (2019) en Île-de-France et Occitanie ouest. In F. Merlin, N. Théophile (dirs.), *De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation* (p. 9-26). Céreq Échanges, 20. Céreq. <https://doi.org/10.4000/books.cereq.3335>

Rosignol-Brunet, M., Frouillou, L. (2023b). Une évolution rapide et différenciée de la stratification scolaire. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.21939>

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

SIES. (2025). *État de l'enseignement supérieur et de la recherche et de l'innovation*. 18, 01.04.

Valarcher, M., Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P., Frouillou, L. (2024). Faire avec les normes de Parcoursup : le cas des réorienté-es. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 72. <https://doi.org/10.4000/11w20>

Vallet-Giannini, F. (2025). *La réforme du baccalauréat : quelles incidences sur l'orientation et le parcours scolaire des élèves ?* [Thèse de doctorat. Dijon, Université Bourgogne Europe].

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte, sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Presses universitaires de France.

Sélection à l'entrée à l'université

Quels effets sur la réussite dans les antennes ?

Valérie Canals

Université de Montpellier Paul-Valéry, Direction de l'évaluation et de l'aide au pilotage

Séverine Groult

Université Bordeaux Montaigne, Observatoire des étudiants

Simon Macaire

Université de Bordeaux, Observatoire de la formation et de la vie universitaire

Mots clés parcours universitaire, réussite étudiante, antenne universitaire, néo-bacheliers.

Keywords *university career path, student success, university center, new baccalaureate holders.*

Citer Canals, V., Groult, S., Macaire, S. (2026). Sélection à l'entrée à l'université. Quels effets sur la réussite dans les antennes ? *Éducation & formations*, 109, 15-39. DEPP, SIES. <https://doi.org/10.48464/ef-109-02>

Date de soumission de l'article : 16/04/2024

Date d'acceptation de l'article : 29/07/2025

Correspondance simon.macaire@u-bordeaux.fr

Rappel Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP et le SIES.

Résumé

À la fin des années 1980, la carte universitaire se transforme avec l'apparition des antennes universitaires implantées dans les villes moyennes. Les analyses dédiées aux antennes universitaires qui se développent alors montrent un accueil d'étudiants socialement moins favorisés que ceux des universités mères ou une surreprésentation d'étudiants aux caractéristiques scolaires plus faibles, mais leurs résultats divergent sur la question du rôle de l'antenne sur la réussite universitaire.

Le nouveau dispositif d'affectation dans l'enseignement supérieur *Parcoursup*, développé à la suite de la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE) en 2018 a-t-il des effets sur la population accueillie et leur réussite dans les antennes ? La comparaison des promotions 2015 et 2018 montre une homogénéisation sociale et scolaire des étudiants accueillis dans les antennes et universités mères, même si les antennes continuent globalement à jouer leur rôle de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. En revanche, ce rapprochement des caractéristiques ne semble pas conduire à un effet plus positif des antennes sur la réussite étudiante, mesurée à partir d'un suivi longitudinal des bacheliers entrés en licence.

Abstract

University Admissions Selection: What Effects on Student Success in Satellite Campuses?

In the late 1980s, the French university landscape began to change with the emergence of satellite-university campuses established in medium-sized cities. Early studies on these satellite campuses showed that they tended to enroll students from less advantaged social backgrounds than those attending their parent universities, or students with weaker prior academic achievement. However, the findings diverged regarding the impact of satellite campuses on students' academic success.

Has the new higher education allocation system, *Parcoursup*, introduced following the 2018 ORE law, affected the composition of students admitted to satellite campuses and their academic outcomes? A comparison between the 2015 and 2018 cohorts reveals a social and academic homogenization of students enrolled in satellite campuses and parent universities, even though satellite campuses continue, overall, to play a role in democratizing access to higher education. By contrast, this convergence in student characteristics does not appear to translate into a more positive effect of satellite campuses on student success, as measured through a longitudinal follow-up of high school graduates entering undergraduate programs.

Introduction

À la fin des années 1980, la carte universitaire se transforme avec l'apparition des antennes universitaires implantées dans les villes moyennes. Sous l'impulsion de la croissance des effectifs étudiants, d'une volonté d'équilibrage des pôles d'enseignement supérieur et du soutien des élus locaux soucieux de dynamiser leur territoire, des formations de premier cycle sont ouvertes hors des principaux sites universitaires. Au-delà de l'objectif affiché de désengorgement des universités mères, ces délocalisations s'inscrivent aussi dans une volonté de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur et mettent en avant un objectif de justice sociale (Felouzis, 2001) et de lutte contre les inégalités géographiques (Prieur & Caro, 1999). Le plan Université 2000 renforce ce mouvement de création et de restructuration des campus. Après une concentration dans les capitales régionales, les structures d'enseignement s'implantent dans des villes de taille moyenne et prennent le nom de *délocalisations universitaires* ou *d'antennes* (Lévy & Soldano, 2015 ; Cour des comptes, 2023). Cette nouvelle organisation souligne la volonté publique d'harmoniser, à l'échelle du territoire national, la répartition des villes équipées en structures universitaires. Assez paradoxalement, comme souligné par Lévy et Soldano en 2015, il n'existe toutefois aucune définition officielle permettant de catégoriser les sites universitaires : « *Le champ lexical [est] varié : antennes, centres universitaires, campus, pôles, sites secondaires ou émergents, formations déconcentrées, etc. Ces multiples désignations témoignent cependant des évolutions, dans les représentations de leur place dans les politiques d'enseignement supérieur [...].* » Ainsi, elles peuvent refléter une délocalisation d'une ou plusieurs formations ou se centrer sur l'implantation d'une filière spécifique en lien avec l'économie locale. Face à cette diversité, nous retenons pour cette étude, les universités qui, dans leur offre de formation, proposent des licences dupliquées, c'est-à-dire des filières proposées à la fois dans les universités mères et leurs antennes ■ **ENCADRÉ 1.**

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

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

ENCADRÉ 1 Méthodologie

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

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

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

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

- nouveaux bacheliers hors double inscription en CPGE ;
- inscription dans une université qui dispose d'une antenne au moins (hors IDF¹ et hors DROM). La notion d'antenne repose sur la nomenclature « nature de la composante » dans le fichier SISE « Antenne délocalisée UFR ou autre composante » ;
- sélection des inscrits dans les filières de licence dupliquées : ne sont conservés que les nouveaux bacheliers qui sont inscrits dans une filière présente à la fois dans l'université mère et dans l'antenne. L'échantillon est composé de 28 universités. Ce périmètre a été constitué à partir de la nomenclature des secteurs disciplinaires.

Les analyses issues de Parcoursup reposent sur le même principe :

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

Après l'application de ces paramètres et le retraitement manuel des données des établissements, l'échantillon retenu est composé de 28 869 nouveaux bacheliers en 2015 et de 32 350 en 2018. Dans les disciplines considérées, les antennes universitaires accueillent en moyenne 18 % de la population des nouveaux bacheliers (contre 10 % quand on ne réduit pas le périmètre aux disciplines dupliquées). Les établissements sont localisés dans la quasi-totalité des régions françaises ■ **ANNEXE 1**.

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

plateforme Admission Post-Bac (APB). Ce glissement pousse les universités à mettre en place les modes de recrutement des filières sélectives (Frouillou et *al.*, 2020).

Cette « sélection ² » du public étudiant a-t-elle des effets sur la population accueillie dans les antennes ? Cette question est d'importance puisque, tout comme l'université mère, l'antenne peut dorénavant classer ses candidats par ordre de préférence. Il semble donc probable que la population accueillie dans les antennes soit de plus en plus comparable, scolairement et socialement, à la population des universités mères. En prolongement, il est aisé de questionner une éventuelle modification des effets de cette nouvelle population sur la réussite à l'université. En somme, la réussite a-t-elle évolué dans les antennes à la suite de la mise en place de la loi ORE ?

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

Vers un rapprochement des populations étudiantes ?

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

Une offre de formation en évolution

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

2. Si officiellement il n'y a pas de sélection à l'entrée en licence, le classement des dossiers de candidatures et la mise en place de capacités d'accueil dans certaines filières font que des licences dites « non sélectives » peuvent, parfois, ne pas accueillir tous les candidats qui en ont fait le vœu. En effet, les étudiants les moins bien classés ne recevront une proposition d'affectation que si les capacités d'accueil ne sont pas atteintes.

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

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : en 2015, pour le groupe disciplinaire Droit, 2 261 néo-bacheliers étaient inscrits dans une antenne et 12 748 dans une université mère. La part des néo-bacheliers en Droit inscrits en antenne est de 15 %.

Note : % en ligne.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2015 et 2018 avec retraitements des auteurs.

Au sein de chaque discipline, la part de nouveaux bacheliers accueillis en antenne a peu évolué entre 2015 et 2018 ■ **TABLEAU 1.**

Toutefois, sur cette même période, à périmètre constant, la structure de notre échantillon s'est transformée : la part des effectifs de nouveaux bacheliers inscrits en Droit diminue (-5,8 points) au profit d'une augmentation des inscriptions en Sciences et en Staps (+5 points). Au sein de ce groupe disciplinaire, la progression est plus marquée dans les antennes universitaires (+6,8 points contre +4,5 en université mère) et elle est principalement liée à l'évolution des effectifs inscrits en Staps ■ **FIGURE 1.**

Une sélection différenciée selon les domaines

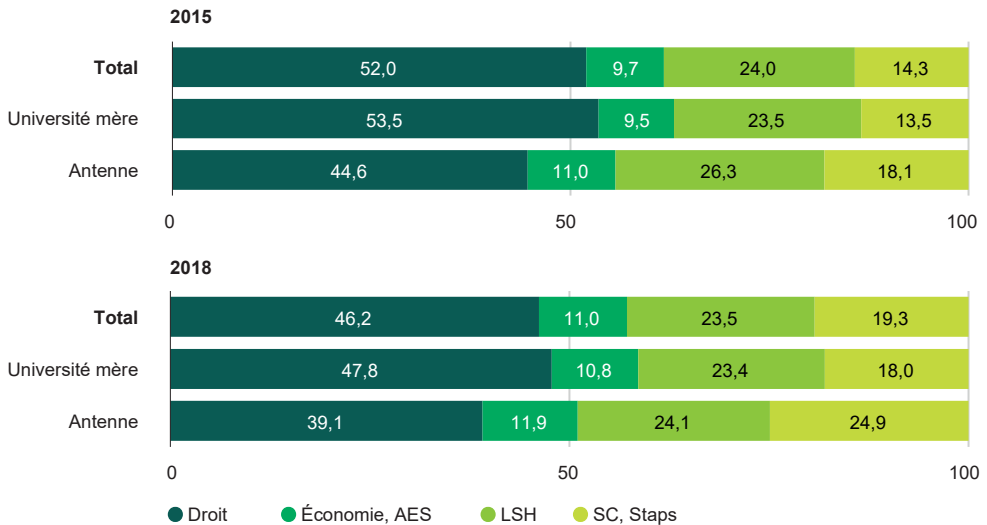
Les indicateurs construits à partir des données de Parcoursup apportent des éléments complémentaires pour caractériser notre échantillon.

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

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

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

■ **FIGURE 1** Évolution de la répartition des nouveaux bacheliers par groupe disciplinaire (promotions 2015 et 2018, en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

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

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SISE 2015 et 2018 avec retraitements des auteurs.

Afin de mieux apprécier la tension existante sur certaines filières et de pouvoir tenir compte de la multiplicité des candidatures émises par un candidat unique, les analyses sont complétées par le taux de sélection⁵. Au fil des jours et face au renoncement des étudiants, l'université descend dans la liste des classés pour les appeler afin de remplir les promotions. S'il n'y a pas d'écarts entre les antennes et les universités mères, avec respectivement des taux de sélection⁶ de 80 % et 81 %, il existe en revanche des différences plus importantes entre les domaines. C'est la filière Économie-gestion qui montre la plus grande sélectivité (62 %) et la filière Sciences et techniques la plus faible (91 %). Par ailleurs, c'est pour AES que l'écart entre antennes et universités mères est le plus grand (10 points), il est beaucoup plus resserré pour les autres domaines ■ **TABLEAU 2.**

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

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

⁶. Le taux de sélection est calculé sur l'ensemble des étudiants de notre échantillon. Il ne s'agit pas ici d'une moyenne des taux de sélection des établissements.

■ **TABLEAU 2** Taux de pression et de sélection par type de site et de domaine (promotion 2018)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

[x] rappel du nombre d'universités.

LLA : Lettres, langues et arts.

ST : Sciences et technologies.

Lecture : le taux de pression est de 5,1 pour le domaine AES en antenne et le taux de sélection pour le même domaine est de 81 % en antenne.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : Parcoursup 2018 ; données retraitées par les auteurs.

Une mobilité géographique moins prononcée dans les antennes

Concernant la mobilité géographique⁷, 40 % des nouveaux bacheliers des deux promotions suivies ont changé de département entre le baccalauréat et leur inscription en première année de licence. Ce taux atteint 28 % pour les effectifs inscrits dans les antennes et 42 % pour ceux qui sont en université mère. Si les antennes jouent pleinement leur rôle de site de proximité en permettant l'accès du plus grand nombre à l'enseignement supérieur, l'écart avec les universités mères se resserre. Le taux de mobilité augmente de 6 points (passant de 25 % à 31 % entre 2015 et 2018) pour les étudiants inscrits dans une antenne, alors qu'il reste relativement stable pour ceux qui sont inscrits dans une université mère (41 %) ■ **FIGURE 2.**

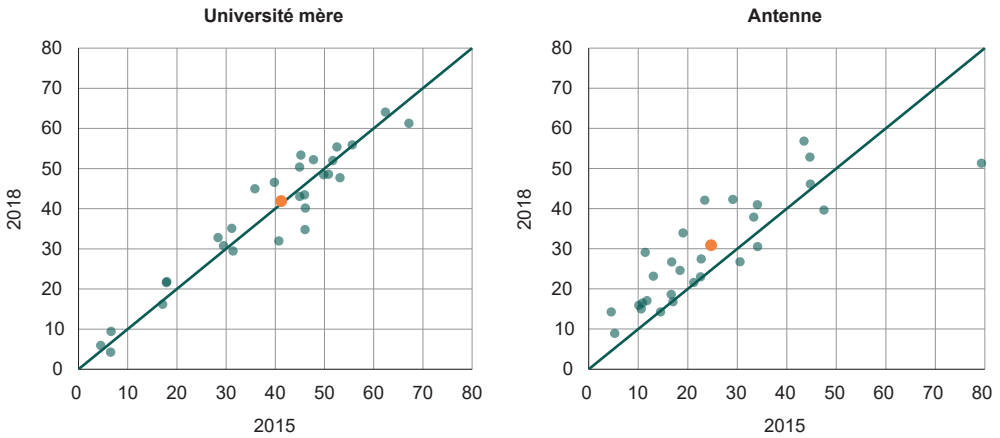
Les nouveaux bacheliers inscrits dans une antenne demeurent significativement moins mobiles lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur (écart de 11 points avec l'université mère).

Ce schéma est dominant dans la majorité des sites universitaires étudiés ; seuls cinq d'entre eux montrent une mobilité nettement plus élevée pour les inscrits en antennes ■ **FIGURE 3.**

La moindre mobilité des étudiants des antennes s'explique de plusieurs façons comme l'illustrent les résultats d'études menées par les universités de Paul-Valéry Montpellier 3, Bordeaux et Bordeaux Montaigne dans le cadre de dialogue de gestion mené avec les composantes de formation. L'existence de cette offre de formation de proximité limite les besoins de migrations vers les métropoles pour s'inscrire dans l'enseignement supérieur. Toutefois, pour l'étudiant, opter pour la proximité peut refléter des appréhensions à poursuivre ses études dans un lieu inconnu ou être le signe d'une forme de renoncement lié à des contraintes financières. En effet, rester au domicile familial

⁷ Dans le cadre de notre étude la mobilité géographique est mesurée à partir des données extraites de SISE : département d'obtention du baccalauréat/département du site d'études en L1. C'est une approche qui reste globale et parfois biaisée compte tenu de certains découpages administratifs.

■ **FIGURE 2** Évolution de la part des bacheliers mobiles entre le département d'obtention du baccalauréat et le département du site d'études par université. Comparaison par promotion et université (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

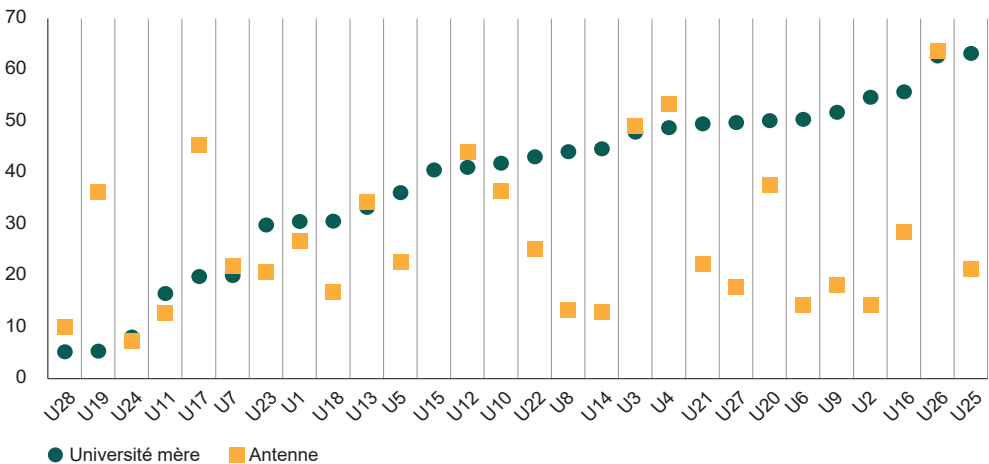
Lecture : le point orange représente la moyenne de l'échantillon pour 2015 et 2018 pour les universités mères (41,2 % et 41,9 %) et les antennes (24,7 % et 30,9 %). Un point à la gauche de la diagonale signifie une augmentation de la mobilité entre 2015 et 2018.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2015 et 2018 avec retraitements par les auteurs.

■ **FIGURE 3** Part des étudiants mobiles entre le département d'obtention du baccalauréat et le département de la première année de licence par université (promotion 2018, en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

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

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2018 avec retraitements par les auteurs.

limite les coûts afférents aux déplacements quotidiens, moyens de transport ou logement. Cependant, l'offre de formation de proximité étant assez restreinte, il est fréquent que l'orientation vers ces filières se fasse par défaut. Ce choix contraint pèse sur les motivations et en prolongement sur la réussite universitaire.

Des inscrits dans les antennes au capital scolaire et social plus favorable

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

Des bacheliers mieux armés pour réussir à l'université

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

En 2018, 81 % des nouveaux bacheliers de notre échantillon ont obtenu leur baccalauréat en avance ou « à l'heure », soit 6,6 points de plus qu'en 2015. Ce rajeunissement, signe d'un moindre redoublement dans le primaire et le secondaire, est légèrement plus marqué dans les antennes ■ **TABLEAU 3**.

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

■ **TABLEAU 3** Évolution de la répartition des bacheliers selon l'âge au baccalauréat (promotions 2015 et 2018, en %)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %. Le signe indique si la relation est positive ou négative.

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

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1**.

Source : SIES, système d'information SISE 2015 et 2018 avec retraitements par les auteurs.

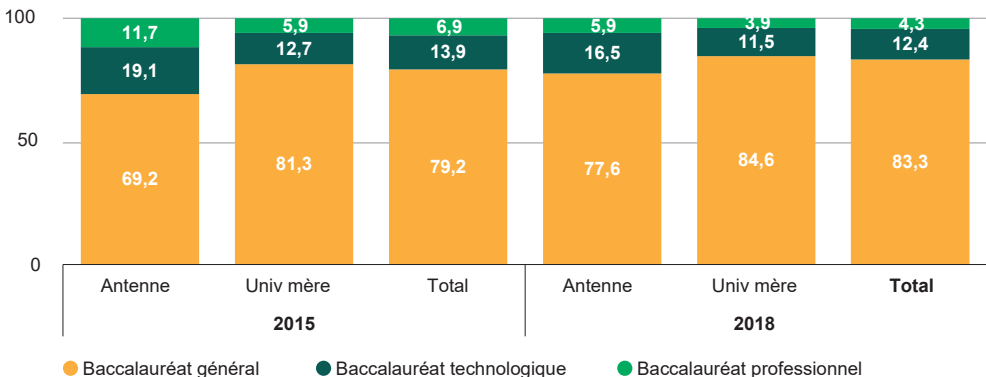
Rosignol-Brunet et Frouillou (2023) ciblés sur la licence non sélective de Droit en Occitanie et en Île-de-France montrent aussi cette tendance. Au niveau national, la part des bacheliers professionnels qui s'inscrivent à l'université baisse progressivement entre 2015 et 2018 (passant de 8,3 à 5,9 %) et se poursuit au-delà malgré l'augmentation de leur taux de poursuite d'études qui atteint 39,5 % de la cohorte en 2018 sous l'effet principalement du développement de quotas d'admission en STS (DEPP, 2022).

La diminution de l'accès des bacheliers technologiques et professionnels à l'université apparaît comme l'une des conséquences de l'instauration de capacités d'accueil en première année de licence et la mise en place dans Parcoursup d'« attendus ». Ces réformes portées par la loi ORE dissuaderaient un certain nombre de lycéens, tout particulièrement les moins dotés en capital scolaire, de s'inscrire dans des cursus dans lesquels ils ont peu de chance de réussir⁸. Lors des phases d'admission, les bacheliers dont le projet de formation, les acquis ou les compétences ne correspondent pas aux caractéristiques de la formation demandée sont relégués en fin de classement. Enfin, certains critères d'appréciation des dossiers matérialisés par les notes de premières, de terminale ou par des lettres de motivation sont susceptibles de favoriser une forme d'autosélection des candidats.

Malgré cette évolution, en 2018 :

- la part des nouveaux bacheliers titulaires de baccalauréat technologique (principalement STMG) ou professionnel reste plus élevée chez les étudiants des antennes avec respectivement un écart de + 5 points et + 2 points ;
- à l'inverse, la part des bacheliers généraux est inférieure de 7 points. À l'intérieur de cette catégorie, ce sont principalement les bacheliers ES (économique et social) qui sont moins présents dans les antennes ■ **FIGURE 4.**

■ **FIGURE 4** Évolution de la répartition des promotions selon le groupe de baccalauréats (promotions 2015 et 2018, en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

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

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2015 et 2018 avec retraitements.

⁸ Pour rappel, le taux de passage de L1 en L2 pour la cohorte 2018 atteint 6,8 % pour les bacheliers professionnels contre 50 % pour les bacheliers généraux (Bonnevialle *et al.*, 2020).

En complément du groupe de bacheliers, la mention obtenue au baccalauréat est aussi un signal de hiérarchisation universitaire. Pour la promotion 2018, la part des néo-bacheliers (tous baccalauréats confondus) ayant accepté la proposition de l'établissement avec une mention bien ou très bien atteint en moyenne 21 %. Elle est plus faible dans les antennes (18 % contre 22 % dans les sites principaux). Cette hiérarchie se vérifie pour tous les groupes disciplinaires, excepté le groupe Économie-gestion. Par ailleurs, sur l'ensemble de notre échantillon, la part des nouveaux bacheliers avec mention très bien ou bien est plus élevée que celle de l'université mère dans seulement quatre antennes ■ **TABLEAU 4**.

Des caractéristiques sociales plus favorables

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

La répartition des néo-bacheliers de notre échantillon montre que la part des enfants d'agriculteurs, d'employés, d'ouvriers est très significativement plus élevée dans les antennes et cela pour les deux promotions ; à l'inverse, on y accueille moins d'enfants de cadres. Une situation qui, à sa manière, illustre leur rôle d'ouverture sociale de l'enseignement supérieur. L'utilisation de l'indice de position sociale (IPS) complète ces données, calculé à partir des profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) individuelles des deux parents ■ **ENCADRÉ 2**. Il permet de prendre en compte le capital (économique, éducatif,

■ **TABLEAU 4** Taux de bacheliers admis en L1 avec mention bien ou très bien (promotion 2018, en %)

	AES [7]	Droit [20]	Éco-gestion [5]	LLA [12]	SHS [9]	Staps [8]	ST [4]	Total
Antenne	4,8	19,1	27,2	16,6	15,0	8,0	11,4	17,9
Université mère	8,9	27,1	23,0	19,4	19,4	13,4	21,7	21,7
Total	7,8	25,8	23,6	18,9	18,4	11,9	19,7	20,9

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

[x] rappel du nombre d'universités.

Lecture : 4,8 % des bacheliers inscrits en L1 AES en antenne ont obtenu une mention bien ou très bien au baccalauréat.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon ■ **ENCADRÉ 1**.

Source : SIES, Parcoursup 2018, données retraitées par les auteurs.

ENCADRÉ 2 L'indice de position sociale (IPS)

L'indice de position sociale (IPS) a été développé par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère chargé de l'éducation nationale afin de renforcer les données relatives au statut social de l'élève (Rocher, 2016). Cet indice permet d'attribuer une valeur quantitative à chaque profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) et résume le capital social, économique et culturel de la famille dans le rapport de l'élève à l'école. La valeur de l'IPS est d'autant plus élevée que la PCS est considérée comme favorable à la réussite scolaire de l'élève ■ **TABLEAU 5**.

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

La répartition des différents sites universitaires, selon l'évolution de leur IPS entre 2015 et 2018, montre :

- d'une part, une forte hétérogénéité de l'échantillon ;
- d'autre part, une faible diminution de l'écart entre université mère et antenne, ce qui confirmerait toutefois le rôle positif des antennes dans la lutte contre la ségrégation sociale (Avouac & Harari-Kermadec, 2021) ;

■ TABLEAU 5 Évolution de l'indice de position sociale individuel moyen (promotions 2015 et 2018)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

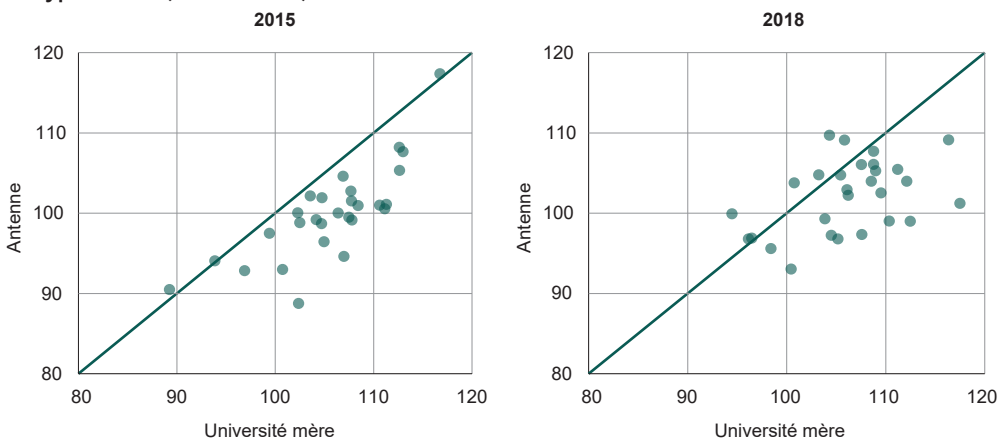
Valeur de l'IPS Min : 48/Max : 159.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2015 et 2018 avec retraitements par les auteurs.

■ FIGURE 5 Évolution de l'indice de position sociale individuel moyen par université et type de site (2015 et 2018)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : quelle que soit l'année observée, un point à la droite de la diagonale signifie pour un site universitaire un IPS individuel moyen supérieur pour l'université mère sur notre périmètre des néo-bacheliers.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SISE 2015 et 2018 avec retraitements par les auteurs.

– enfin, un IPS des universités mères toujours supérieur à celui des antennes sauf pour trois universités en 2015 et sept universités en 2018. Par ailleurs, appliqué à chaque type de baccalauréats, l'IPS des étudiants inscrits en université mère est aussi toujours supérieur à celui des antennes, excepté pour les baccalauréats professionnels ■ **FIGURE 5.**

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

Les antennes comme aide à la réussite ?

Tenter de mesurer l'effet propre de l'antenne sur la réussite en comparant plusieurs années pour éventuellement observer un impact de l'homogénéisation de la population entre les antennes et universités mères revient à étudier l'antenne comme l'un des facteurs explicatifs de la réussite. Néanmoins, il n'existe pas de définition unanimement reconnue de la réussite universitaire et les indicateurs utilisés sont nombreux. Le débat oscille entre réussite académique entendue comme réussite aux examens, validation d'une année ou obtention d'un diplôme et réussite étudiante qui « *peut tout à la fois reposer sur la diplomation, sur les compétences acquises durant le cursus universitaire même si elles n'aboutissent pas à une qualification de niveau identique, ou encore sur la seule satisfaction d'avoir suivi une formation* » (Michaut, 2023, p. 180). En outre, depuis la loi ORE et la volonté d'instaurer des parcours de formation individualisés en licence, mesurer la réussite académique conduit à étudier le rythme d'acquisition de crédits ECTS (*European Credits Tranfert System*) sur plusieurs inscriptions (Aimé et al., 2021 a, 2021b). Mais les données disponibles pour mesurer la progression de l'étudiant dans un diplôme sont encore à améliorer. Aussi, dans la suite de notre étude, nous utiliserons trois indicateurs permettant d'estimer la réussite académique en licence des néo-bacheliers en antenne et en université mère : l'accès en deuxième année de licence (L2) en un ou deux ans, l'accès en troisième année de licence (L3) en deux ans et la sortie de l'université après un an.

La comparaison de ces différents indicateurs dans le temps montre un effet limité de l'antenne sur la réussite académique que ce soit par une analyse descriptive ou par des régressions logistiques. Ce faible effet nous a amenés à faire l'hypothèse qu'il existait différents types d'antennes, aussi bien par leur offre de formation que de profil des étudiants qu'elles accueillent. C'est pourquoi nous avons réalisé une typologie des étudiants inscrits qui montre que l'antenne a un effet positif pour les étudiants les mieux dotés scolairement et socialement.

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

Globalement, à périmètre constant, les taux d'accès en L2 des néo-bacheliers entrés en première année de licence (L1) sont plus faibles pour les étudiants inscrits dans les antennes que ceux inscrits en université mère ■ **TABLEAU 6.** Même si nous constatons une

■ **TABLEAU 6** Évolution des taux d'accès et taux de sortie par promotion et composante (en %)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon
 ■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2015 à 2020 avec retraitements par les auteurs.

augmentation de l'accès en L2 en un an, l'écart entre les antennes et l'université mère reste le même. En affinant l'analyse, sur les parcours au sein de la licence, le taux d'accès en L3 en deux ans couplé au taux de sortie de l'université au terme d'un an montre que les antennes ne participent pas davantage à la réussite des étudiants que les universités mères. Alors qu'il n'existait pas de différence en 2015 (31 %), l'accès en L3 en deux ans a globalement progressé, mais davantage en universités mères (38 % vs 36 %). De plus, les néo-bacheliers des antennes sont systématiquement et proportionnellement plus nombreux à sortir de l'université au bout d'un an, et ce, quelle que soit la promotion.

Contrairement aux résultats généraux, les taux d'accès en L3 divergent pour certains types de baccalauréat et certaines disciplines. En 2015, les antennes semblent plus efficaces à faire réussir les bacheliers généraux que les bacheliers technologiques ou professionnels

■ **TABLEAU 7.** C'est moins le cas pour la promotion 2018, promotion pour laquelle le rôle positif de l'antenne semble se réduire. Concernant la discipline d'entrée en licence, le rôle positif de l'antenne s'observe en Staps et, dans une moindre mesure, en Sciences humaines et sociales (SHS) pour les deux promotions. Pour les néo-bacheliers inscrits en Arts, lettres et langues (ALL) en 2015, l'effet positif de l'antenne ne perdure pas pour les néo-bacheliers 2018.

Afin de vérifier un éventuel effet des antennes sur les deux périodes d'observation sur le parcours et la réussite des étudiants, nous avons réalisé des régressions logistiques avec les variables explicatives suivantes : le sexe, l'âge au baccalauréat, le type de baccalauréat, l'origine sociale, le type de composante combiné avec l'année d'observation, la mobilité post-bac et la discipline ■ **TABLEAU 8.** Les données disponibles ne permettent malheureusement pas de disposer de la mention au baccalauréat.

Globalement, il apparaît que l'antenne n'a qu'un effet limité sur la réussite des étudiants en licence par rapport à ceux de l'université mère (à périmètre constant). En effet, en 2015, le fait d'étudier dans une antenne plutôt que dans une université mère réduit la probabilité d'accéder à la deuxième année de licence. Étudier en antenne trois ans plus tard augmente cette probabilité, bien que l'effet soit moindre que d'étudier dans une université mère en 2018. Concernant la probabilité d'accéder à une L3, il n'y a pas d'effet significatif de l'antenne en 2015. En revanche, il existe bien un effet positif sur l'accès à la L3 quand on étudie en antenne en 2018, tout comme en université mère. Enfin, étudier en antenne en 2018 augmente la probabilité de sortir de l'université au bout d'un an (pas d'effet significatif

■ **TABLEAU 7** Évolution du taux d'accès en L3 en deux ans par discipline universitaire et type de baccalauréat (en %)

		2015	2018
Selon la discipline universitaire			
AES	Université mère	21	28
	Antenne	18	29
ALL	Université mère	31	37
	Antenne	34	35
Droit	Université mère	30	38
	Antenne	29	33
Éco-gestion	Université mère	37	44
	Antenne	29	35
SHS	Université mère	41	43
	Antenne	42	44
Staps	Université mère	30	41
	Antenne	38	44
STS	Université mère	33	38
	Antenne	20	28
Selon le type de baccalauréat			
ES	Université mère	36	43
	Antenne	41	43
Littéraire	Université mère	30	35
	Antenne	34	32
Scientifique	Université mère	46	52
	Antenne	50	53
Technologique	Université mère	6	9
	Antenne	7	11
Professionnel	Université mère	2	4
	Antenne	3	4

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : 21 % des inscrits en L1 AES en 2015 en université mère ont accédé en L3 en deux ans contre 18 % pour ceux en antenne.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon ■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2015 à 2020 avec retraitements par les auteurs.

pour l'antenne 2015) alors qu'être étudiant dans une université mère en 2018 diminue cette probabilité toutes choses égales par ailleurs⁹.

Ces résultats globaux montrent que l'antenne universitaire n'a pas d'effet positif significatif sur la réussite académique en licence, que ce soit avant ou après Parcoursup et l'homogénéisation des populations accueillies. Les effets positifs de 2018 des antennes sur l'accès en L2 et en L3 se retrouvent également pour l'université mère. Pourtant, les conditions d'études favorables (proximité avec les enseignants, encadrement plus important, accès facilité à l'information et à l'administration, etc.), proches d'une « logique

⁹. Lorsque les estimations sont réalisées séparément selon l'année – l'une pour 2015, l'autre pour 2018 –, le seul effet positif porte sur l'accès en L3 en deux ans pour la promotion 2015, effet qui ne perdure pas pour la cohorte 2018. En revanche, être inscrit en première année en antenne augmente la probabilité de quitter l'université au bout d'une année pour les deux cohortes, le risque étant plus fort en 2018 qu'en 2015 ■ **Annexe 2.**

■ **TABLEAU 8** Probabilité d'accéder à une L2 en un ou deux ans, à une L3 en deux ans et de quitter l'université au bout d'un an

		Probabilité d'accéder à une L2	Probabilité d'accéder à une L3	Probabilité de sortir au bout d'un an
Sexe	Homme	Réf.		
	Femme	0,190 (***)	0,246 (***)	- 0,098 (***)
Âge au baccalauréat	« À l'heure »	Réf.		
	En avance	0,321 (***)	0,415 (***)	- 0,289 (***)
	En retard	- 0,533 (***)	- 0,687 (***)	0,370 (***)
Type de baccalauréat	S	1,230 (***)	1,385 (***)	- 0,904 (***)
	ES	0,828 (***)	0,893 (***)	- 0,558 (***)
	L	Réf.		
	Baccalauréat technologique	- 0,862 (***)	- 0,944 (***)	0,751 (***)
	Baccalauréat professionnel	- 1,693 (***)	- 1,787 (***)	1,074 (***)
Profession et catégorie socioprofessionnelle	Très favorisée	0,203 (***)	0,231 (***)	- 0,099 (***)
	Favorisée	Réf.		
	Moyenne	- 0,023 (n.s.)	- 0,024 (n.s.)	0,095 (***)
	Modeste	- 0,225 (***)	- 0,308 (***)	- 0,022 (n.s.)
Composante1 année	Université mère 2015	Réf.		
	Université mère 2018	0,075 (***)	0,054 (***)	- 0,083 (***)
	Antenne 2015	- 0,054 (**)	0,031 (n.s.)	0,036 (n.s.)
	Antenne 2018	0,048 (**)	0,089 (***)	0,083 (***)
Mobilité post-bac	Non	Réf.		
	Oui	0,005 (n.s.)	- 0,025 (***)	- 0,080 (***)
Discipline	AES	- 0,296 (***)	- 0,119 (***)	0,271 (***)
	ALL	Réf.		
	Droit	- 0,100 (***)	- 0,205 (***)	- 0,130 (***)
	SHS	0,425 (***)	0,603 (***)	- 0,162 (***)
	Économie-gestion	0,242 (***)	0,149 (***)	- 0,001 (n.s.)
	Staps	0,079 (**)	0,023 (n.s.)	- 0,189 (***)
	ST	- 0,410 (***)	- 0,592 (***)	0,168 (***)

Education & formations n° 109, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

n.s. : non-significatif.

Lecture : les femmes ont significativement une probabilité plus importante que les hommes d'accéder à une L2 en un ou deux ans toutes choses égales par ailleurs.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2015 à 2020 avec retraitements par les auteurs.

de lycée » (Felouzis, 2001), devraient aider la réussite des étudiants dans les antennes. La dernière étude de D'Évrard et Guégnard en 2018 sur les étudiants de Staps au Creusot, dans une logique de non-sélection, atteste de l'importance de ces conditions d'études dans les sites délocalisés. Notre étude corrobore d'ailleurs cette spécificité de Staps dans la réussite des antennes.

Les conclusions des différentes études menées depuis le début des années 2000 ne démontraient pas toujours un effet positif de l'antenne universitaire et dépendaient beaucoup des disciplines ou des sites observés. La prise en compte dans cette étude de l'ensemble des disciplines permet une généralisation.

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

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

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

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

- la première classe d'étudiants, représentant 44 % de l'effectif du périmètre, est très féminine (90 %), composée de bacheliers littéraires (40 %) et de la série économiques et sociales (53 %) ayant obtenu leur baccalauréat « à l'heure » (83 %), inscrits majoritairement en première année de licence de Droit (63 %) et d'Arts, lettres et langues (22 %). Ce sont des étudiants qui se répartissent de manière égale dans les quatre catégories sociales (modeste, moyenne, favorisée et très favorisée).
- la deuxième classe d'étudiants (22 %) est majoritairement masculine (55 %), regroupant des bacheliers de la série économiques et sociales (51 %) et scientifique (37 %), ayant obtenu leur baccalauréat « à l'heure » (83 %) inscrits majoritairement en L1 de Droit (61 %) et d'Économie (11 %). Ils sont d'origine très favorisée ou favorisée (69 %).
- la troisième classe (16 %) est très masculine (69 %). Les étudiants sont titulaires d'un baccalauréat scientifique (83 %) obtenu « à l'heure » (88 %), inscrits en L1 Staps (42 %) et L1 STS (29 %). Ils sont d'origine sociale très favorisée (44 %) et favorisée (30 %).
- la quatrième classe (8 %) est très masculine (62 %). Les étudiants sont titulaires d'un baccalauréat technologique (45 %) ou professionnel (29 %), obtenu en retard (70 %). Ils sont surreprésentés en L1 de Staps (21 %) et d'AES (16 %). Leur origine sociale est modeste (43 %) et moyenne (29 %). Ils sont caractérisés par une surreprésentation dans l'absence de mobilité entre le département du baccalauréat et de la L1 (69 %).

Au regard de la promotion et de la composante, la répartition par classe d'étudiants montre globalement une diminution, entre 2015 et 2018, de la proportion d'étudiants de la classe 4 à l'université mère et en antenne au profit du groupe des bacheliers scientifiques favorisés inscrits en L1 Staps et STS. Cette baisse est plus importante en antenne attestant de cette homogénéisation des populations accueillies. Ces deux résultats confirment, d'une part, la sélectivité accrue en première année de licence, et d'autre part, l'accentuation de ce mouvement dans les antennes par rapport aux universités mères depuis la mise en place de Parcoursup. La répartition des deux autres groupes n'évolue que faiblement entre les deux promotions ■ **TABLEAU 9.**

Quelle que soit la population accueillie dans les antennes, le taux d'accès en L2 en un ou deux ans est inférieur à celui des universités mères à l'exception de celui des bacheliers scientifiques favorisés inscrits en L1 Staps ou STS en 2015. Au regard du taux d'accès en L3

■ **TABLEAU 9** Indicateurs de réussite par type d'étudiants accueillis (en %)

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

Education & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : 60 % de la classe « bachelières L et ES inscrites en L1 de Droit et ALL » en université mère en 2015 ont accédé à une L2 en un ou deux ans. Cette proportion est également de 60 % en antenne pour cette même population.

Note : des tests du Khi2 ont été réalisés et montrent la significativité à 0,01 de tous les croisements.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2015 à 2020 avec retraitements par les auteurs.

en deux ans, les antennes jouent un rôle positif pour la même catégorie de population, mais principalement en 2015. Énard et Guégnard (2018) avaient déjà constaté que « les enfants de cadres sont donc les premiers à bénéficier des modalités d'encadrements spécifiques à l'antenne, même si cette logique de proximité facilitant la transition entre le lycée et l'université profite aussi aux étudiants d'origine moins favorisée » (p. 51). Enfin, la proportion d'étudiants des antennes qui quittent l'université au bout d'un an est systématiquement supérieure à celle des universités mères à l'exception de la même catégorie d'étudiants pour laquelle les taux sont identiques entre l'antenne et l'université mère. Il existe bien des populations qui bénéficient de l'apport des conditions d'études dans les antennes, mais il s'agit d'étudiants disposant d'un capital social et scolaire favorable ou inscrits dans des disciplines spécifiques comme Staps.

Ainsi, l'homogénéisation scolaire et sociale des populations accueillies, renforcée par des profils étudiants mieux dotés, conduit à une amélioration de la réussite académique dans les antennes. Néanmoins les écarts de réussite se maintiennent au profit des universités mères. Un des éléments explicatifs est que l'antenne accueille toujours davantage de public moins favorisé scolairement pour lequel la réussite académique s'avère plus difficile (Michaut, 2023). La part des bacheliers professionnels et technologiques est encore

de 7 points supérieure en antenne et la part des mentions bien et très bien est de 5 points inférieure. Une autre explication réside dans le nombre plus élevé de sorties dans les antennes à l'issue d'une année d'enseignement supérieur. L'offre de formation y est plus réduite et les possibilités de réorientation en interne ou en externe sont plus limitées au niveau local. Les étudiants des universités mères ont davantage tendance à se réorienter ou à redoubler, l'université mère leur ouvrant davantage le champ des possibles.

Conclusion

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

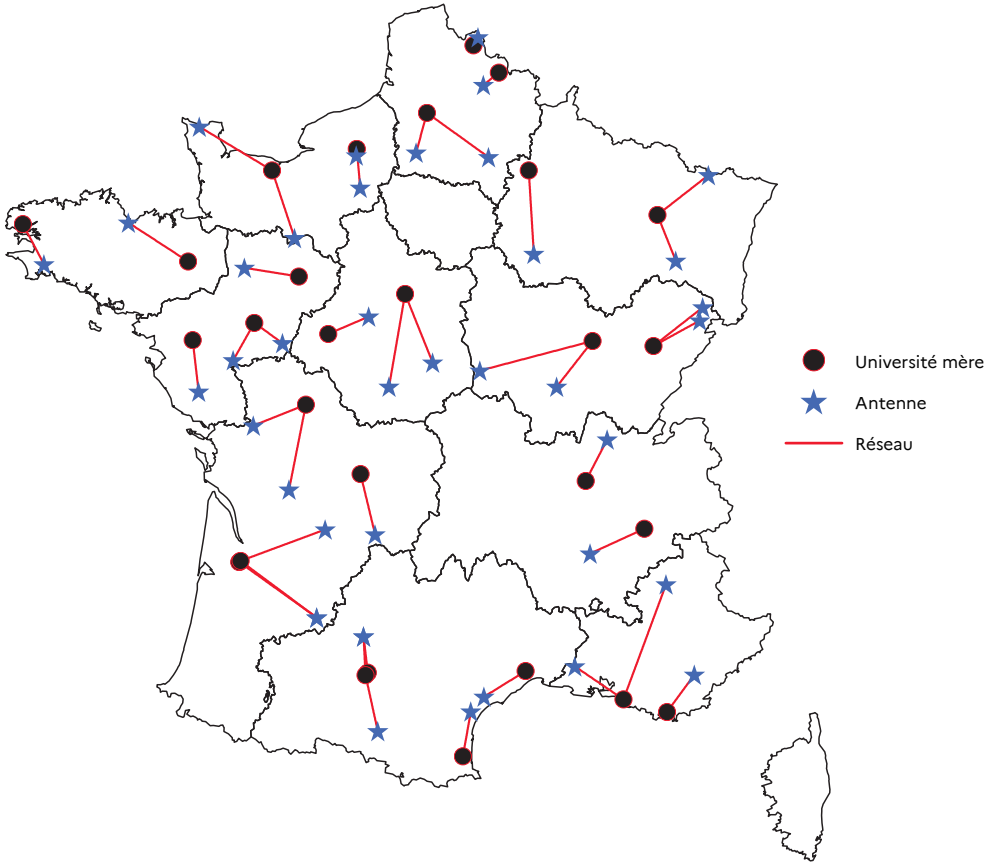
Cette homogénéisation des étudiants ne semble pas avoir plus d'effet qu'auparavant sur la réussite des étudiants en antenne si ce n'est sur le public très spécifique des bacheliers scientifiques d'origine favorisée inscrits en L1 Staps et STS qui bénéficient de modalités pédagogiques propres à ces sites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

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

La hausse de la pression immobilière dans les métropoles et ses effets sur la précarité étudiante, les nouvelles pédagogies portées par le développement du numérique ou encore les questions environnementales sont autant d'atouts pour renforcer les sites délocalisés dans les villes moyennes. Dans ce contexte, de nombreuses antennes se sont

saisies de la mise en place de la labellisation « campus connecté » depuis 2019. Ce nouveau dispositif doit permettre l'accès à l'enseignement supérieur à un nouveau public en offrant des formations à distance pas nécessairement universitaires, des lieux d'accueil et un tutorat. Sera-t-il un moyen pour redynamiser les antennes universitaires ? Les travaux à venir devraient nous permettre d'élaborer des éléments de réponse en ce sens.

ANNEXE 1 Implantation des universités et des antennes universitaires



ANNEXE 2 Probabilité d'accéder à une L2 en un ou deux ans, à une L3 en deux ans et de quitter l'université au bout d'un an

		Probabilité d'accéder à une L2		Probabilité d'accéder à une L3		Probabilité de sortir au bout d'un an	
		2015	2018	2015	2018	2015	2018
Sexe	Homme	Réf.					
	Femme	0,198 (***)	0,183 (***)	0,270 (***)	0,228 (***)	- 0,062 (***)	- 0,131 (***)
Âge au baccalauréat	« À l'heure »	Réf.					
	En avance	0,311 (***)	0,334 (***)	0,419 (***)	0,415 (***)	- 0,057 (***)	- 0,323 (***)
	En retard	- 0,534 (***)	- 0,532 (***)	- 0,701 (***)	- 0,677 (***)	0,336 (***)	0,404 (***)
Type de baccalauréat	S	1,333 (***)	1,139 (***)	1,443 (***)	1,338 (***)	- 0,899 (***)	- 0,906 (***)
	ES	0,894 (***)	0,766 (***)	0,933 (***)	0,858 (***)	- 0,571 (***)	- 0,553 (***)
	L	Réf.					
	Bac technologique	- 0,917 (***)	- 0,826 (***)	- 0,981 (***)	- 0,925 (***)	0,799 (***)	0,698 (***)
	Bac professionnel	- 1,848 (***)	- 1,532 (***)	- 1,901 (***)	- 1,673 (***)	1,096 (***)	1,065 (***)
PCS	Très favorisée	0,252 (***)	0,155 (***)	0,298 (***)	0,173 (***)	- 0,099 (***)	- 0,096 (***)
	Favorisée	Réf.					
	Moyenne	- 0,011 (n.s.)	- 0,034 (n.s.)	0,009 (n.s.)	- 0,051 (**)	0,038 (n.s.)	0,088 (***)
	Modeste	- 0,308 (***)	- 0,146 (***)	- 0,434 (***)	- 0,202 (***)	- 0,046 (*)	- 0,001 (n.s.)
Composante	Université mère	Réf.					
	Antenne	0,015 (n.s.)	- 0,019 (n.s.)	0,104 (***)	0,016 (n.s.)	0,035 (*)	0,083 (***)
Mobilité post-bac	Non	Réf.					
	Oui	- 0,002 (n.s.)	0,013 (n.s.)	- 0,041 (***)	- 0,010 (n.s.)	- 0,063 (***)	- 0,96 (***)
Discipline	AES	- 0,317 (***)	- 0,280 (***)	- 0,152 (**)	- 0,101 (**)	0,166 (***)	0,353 (***)
	ALL	Réf.					
	Droit	- 0,148 (***)	- 0,054 (**)	- 0,241 (***)	- 0,169 (***)	- 0,125 (***)	- 0,135 (***)
	SHS	0,497 (***)	0,357 (***)	0,682 (***)	0,539 (***)	- 0,197 (***)	- 0,133 (***)
	Économie-gestion	0,302 (***)	0,202 (***)	0,159 (***)	0,148 (***)	- 0,009 (n.s.)	0,009 (n.s.)
	Staps	- 0,12 (n.s.)	0,144 (***)	- 0,003 (n.s.)	0,042 (n.s.)	- 0,247 (n.s.)	- 0,280 (***)
ST	- 0,411 (***)	- 0,403 (***)	- 0,604 (***)	- 0,581 (***)	0,247 (***)	0,092 (n.s.)	

Education & formations n° 109, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

n.s. : non significatif.

Lecture : les femmes ont significativement une probabilité plus importante d'accéder à la L2 en un ou deux ans en 2015 toutes choses égales par ailleurs.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

ENCADRÉ 1.
Source : SIES, système d'information SISE 2015 à 2020 avec retraitements des auteurs.

ANNEXE 3 Répartition de la typologie par promotion et composante (en %)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : 46 % des étudiants des universités mères de 2015 appartiennent à la classe 1.

Champ : 28 établissements avec antenne répondant aux critères de l'analyse et constituant notre échantillon

■ **ENCADRÉ 1.**

Source : SIES, système d'information SISE 2015 à 2020 avec retraitements des auteurs.

Références bibliographiques

Aimé, P., Bézagu, P., Caillot, M. (2021a). *Mesure de la réussite en licence au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Une approche par les crédits ECTS*. Volet 1. Rapport de l'IGÉSR, 2021-004, 32 p.

Aimé, P., Bézagu, P., Caillot, M. (2021b). *Mesure de la réussite en licence au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Une approche par les crédits ECTS*. Volet 2. Rapport de l'IGÉSR, 2021-78, 38 p.

Avouac R, Harari-Kermadec H. (2021). L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015). *Économie et statistique*, 528-529, 63-84. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2021.528d.2058>

Bernet, E. (2009). Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants ? Le cas de la filière AES au Creusot. *Carrefours de l'éducation*, 27, 131-152.

Bonnevialle, L., Marlat, D., Razafindratsima, N., Yvon, C. (2020). Réussite et assiduité en première année de licence : impact de la loi ORE, nouveaux indicateurs. *Note d'Information*, 2016. SIES.

Bourdon J., Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Peyron C., Rapiou M.-T. (1994). Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers. *Annales de la recherche urbaine*, 62-63, 99-112.

Cour des comptes (2020). Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants.

Cour des comptes (2023). Universités et territoires, janvier.

DEPP. (2022). Repères et références statistiques. <https://www.education.gouv.fr/media/116557/download>

Érard, C., Guégnard, C. (2018). Étudiants en Staps à l'université de Bourgogne : un derby en faveur du « petit poucet ? » In J. Cayouette-Remblière, F. Jedlicki, L. Moulin (dirs.), *Comment se fabriquent des offres scolaires inégales ?* (p. 39-56). Document de travail de l'Ined, 241.

Felouzis, G. (2001). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur, *Revue française de pédagogie*, 136, 53-63.

Filhon, A. (2010). La première année en filière administration économique et sociale : motivations, abandons et attentes des étudiants. *Formation Emploi*, 111, 19-33.

Frouillou, L., Pin, C. Van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France. *L'Année sociologique*, 70.

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

Ménard, B. (2021). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2020, *Note Flash*, 21-24. SIES.

Michaut, C. (2023). État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire. *Recherches en éducation*, 52/2023, 179-195

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

Prieur, A., Caro, P. (1999). Les délocalisations universitaires, un espoir de justice sociale dans l'enseignement supérieur. *Images de Franche-Comté*, Association pour la cartographie et l'étude de la Franche-Comté, 6-9. hal-01006682.

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

Rosignol-Brunet, M., Frouillou, L. (2023). La dimension spatiale de l'évolution des publics admis en L1 droit entre Admission Post-Bac (2016) et Parcoursup (2019) en Île-de-France et Occitanie ouest. In F. Merlin, N. Théophile (dirs.), *De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation* (p. 9-25). Céreq Échanges, 20, Céreq.

Les quotas, Parcoursup et le privé

La mutation du recrutement en STS à l'origine de nouvelles segmentations de la filière

Fanette Merlin

Céreq, département Entrées et évolutions dans la vie active

Mots clés bacheliers technologiques, STS, sélection.

Keywords vocational baccalaureate holders, higher technician sections, selection.

Citer Merlin, F. (2026). Les quotas, Parcoursup et le privé. La mutation du recrutement en STS à l'origine de nouvelles segmentations de la filière. *Éducation & formations*, 109, 41-68. <https://doi.org/10.48464/ef-109-03>

Date de soumission de l'article : 25/04/2024

Date d'acceptation de l'article : 28/08/2025

Correspondance fanette.merlin@cereq.fr

Rappel Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a fortiori la DEPP et le SIES.

Résumé

Cet article examine la reconfiguration récente du recrutement des néo-bacheliers en section de technicien supérieur (STS) et particulièrement des bacheliers professionnels. Dans un contexte marqué par une série de réformes visant à accueillir la troisième vague de massification de l'enseignement supérieur, on assiste à une focalisation des poursuites d'études de bacheliers professionnels vers les STS : elle s'explique par l'introduction de quotas leur réservant des places dans cette filière, ainsi que par l'extension des mécanismes de sélection à l'entrée de l'université qui tendent à les en éloigner. À partir d'une comparaison entre les données de l'application Admission-Post-Bac en 2014 et celles de Parcoursup en 2018, l'article montre un renforcement récent des segmentations internes à la filière STS, entre secteur public et privé d'une part et entre les domaines de spécialité d'autre part.

Abstract

The selection at the higher technician section entrance at the heart of vocational baccalaureate holders' new path

This article examines the recent reconfiguration of the recruitment of new baccalaureate holders into the STS (section de technicien supérieur), and in particular of vocational baccalaureate holders. In a context marked by a series of reforms aimed at accommodating the third wave of massification in higher education, we are witnessing a focus on the pursuit of studies by vocational baccalaureate holders in STS: this can be explained by the introduction of quotas reserving places for them in this stream, as well as by the extension of selection mechanisms at university entrance, which tend to keep them away. Based on a comparison between data from the Admission-Post-Bac application in 2014 and those from Parcoursup in 2018, the article shows a recent reinforcement of internal segmentations within the STS stream, between the public and private sectors on the one hand, and between fields of specialization on the other.

Le cadre de la démocratisation ségrégative (Merle, 2002) a mis au jour les effets contraires de la deuxième explosion scolaire survenue après la création du baccalauréat professionnel : si cette politique d'éducation a quantitativement augmenté l'accès d'une classe d'âges au baccalauréat, la diversification des filières a aussi conduit à renforcer la séparation sociale des publics entre les différents types de baccalauréat (Blöss & Erlich, 2000 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2008). Au sein de cet enseignement secondaire massifié, les principes de diversification des filières et d'individualisation des parcours sont vecteurs d'une augmentation de la ségrégation interfilières, inter-établissement et intra-établissement (Merle, 2012). Les travaux plus récents suggèrent que la démocratisation ségrégative se poursuit désormais selon ces mêmes modalités dans l'enseignement supérieur (Lemistre, 2022).

Dans un contexte d'allongement du niveau d'éducation stimulé autant par ses déterminants individuels que sociaux (Baudelot & Leclercq, 2005), la massification de l'enseignement supérieur s'est réalisée sous l'impulsion de stratégies européennes (Goastellec, 2014) autant que de politiques publiques nationales, énonçant d'abord l'objectif de porter 80 % d'une génération au baccalauréat en 1985, puis 60 % d'une génération à un diplôme de l'enseignement supérieur en 2015. La poursuite d'études supérieures des bacheliers professionnels étant devenue indispensable pour atteindre le dernier objectif, la réforme du baccalauréat professionnel précipite à partir de 2009 deux tendances déjà à l'œuvre depuis sa création en 1985 : la croissance du nombre de bacheliers professionnels ainsi que de leur taux d'inscription dans l'enseignement supérieur. S'ajoute un boom démographique initié en 1995 qui conduit mécaniquement, à partir du début des années 2010, à une forte augmentation du nombre de jeunes entrant dans l'enseignement supérieur (+ 34 % entre 2010 et 2020 ; SIES, 2022) : en doublant leurs effectifs d'entrants dans l'enseignement supérieur en dix ans (SIES, 2022), les bacheliers professionnels sont au premier rang de cette troisième explosion scolaire (Rossignol-Brunet et al., 2022).

Durant la décennie 2010-2020, deux réformes affectent les principes d'affectation des bacheliers dans l'enseignement supérieur : la première instaure en 2013 des places réservées (des quotas) aux bacheliers professionnels en section de technicien supérieur (STS), la seconde modifie en 2018 l'outil de candidature et d'admission dans l'enseignement supérieur (APB laisse la place à Parcoursup) tout en généralisant la sélection en licence (Hugrée & Poullaouec, 2022). Avec d'autres réformes bouleversant la transition depuis le secondaire ou vers le cycle master (Merlin & Théophile, 2023), l'enseignement supérieur est entré dans « *un nouvel âge de la sélection* » caractérisé par la coexistence de trois dimensions : un enseignement supérieur massifié, une sélection généralisée et une injonction à l'individualisation des parcours (Chauvel & Hugrée, 2019 ; Blanchard & Lemistre, 2022). D'autres décrivent l'émergence d'un nouveau régime de sélection scolaire dans lequel la sélection à l'université est généralisée, l'accès à celle-ci est banalisé quand dans le même temps, les savoirs scolaires sont transmis de plus en plus inégalement (Hugrée & Poullaouec, 2022).

C'est dans ce contexte que cet article vise à documenter l'évolution récente des perspectives d'accès des bacheliers professionnels à une section de technicien supérieur. Les analyses de Rossignol-Brunet et al. (2022) établissent que la troisième vague de massification de l'enseignement supérieur français s'opère surtout par de nouvelles répartitions des arrivants dans l'espace social hiérarchisé de l'enseignement supérieur, la notion de « nouveaux

publics » masquant parfois simplement un jeu de vases communicants entre les filières : plus que de démocratisation, il s'agit de nouvelles segmentations de l'enseignement supérieur, qui affectent prioritairement les STS et l'université. Nous nous intéressons ici au caractère ségrégatif des nouveaux parcours des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, en lien avec une polarisation socioscolaire croissante de l'espace de l'enseignement supérieur et notamment des STS.

La première partie de l'article revient sur les principales évolutions marquant les parcours des bacheliers professionnels entre 2010 et 2020 et présente les enjeux méthodologiques d'une comparaison entre les données APB 2014 et Parcoursup 2018. La deuxième partie décrit les évolutions à l'œuvre entre 2014 et 2018 dans le recrutement des bacheliers en STS, et brosse le portrait de ces nouvelles recrues – bacheliers professionnels ou non. La troisième et dernière partie montre que la segmentation induite par cette vague de massification de l'enseignement supérieur s'opère également à l'échelle intra-STs, à travers une différenciation du profil des recrutés selon les secteurs d'enseignement ou les spécialités de formation.

Les bacheliers professionnels à l'entrée de l'enseignement supérieur : ségrégation et polarisation

Cette partie revient sur les enjeux de l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur en général et aux STS en particulier. Dans un premier temps, on lira cette question du point de vue des bacheliers professionnels en s'intéressant à la dimension ségrégative de leur accès facilité à une filière dédiée. Dans un second temps, la focale est placée sur le sous-espace des STS avec l'hypothèse d'une polarisation interne à cette filière, au sein de l'espace déjà hiérarchisé de l'enseignement supérieur (Convert, 2010).

La dimension ségrégative du parcours tracé « bac pro » BTS

Jusqu'à 2013, le processus d'écartement des bacheliers professionnels des bancs de l'université s'est opéré de manière informelle, essentiellement au lycée, par le biais des acteurs de l'orientation qui diffusent aux bacheliers professionnels une information et un accompagnement différenciés, cadrés (Orange, 2010 ; Van Zanten, 2015), conduisant à une modération de leurs aspirations scolaires (Lemêtre *et al.*, 2019) ou *a minima*, une canalisation de ces projets en direction des STS (Orange, 2013). Si malgré tout, certains bacheliers professionnels maintenaient un projet scolaire jugé inadéquat pour eux, les entreprises de dissuasion ont pu se faire encore plus précises, à travers des séances de prérentrée à l'université dédiées exclusivement aux bacheliers professionnels et portant l'objectif explicite de les convaincre de renoncer à leur projet (Beaud & Pialoux, 2001).

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

Comité éthique et scientifique de Parcoursup, 2022, page 35) au premier rang desquelles figure l'université. À partir de 2018, la loi relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE) vient étayer la politique des quotas en STS en étendant la sélection à l'université. Ce contexte occasionne une reconfiguration des poursuites d'études des bacheliers professionnels vers les STS, liée à ce que les STS leur sont plus ouvertes mais aussi, à ce que l'université leur ferme ses portes après les avoir entrouvertes (Lemêtre *et al.*, 2019). Seuls 12 % des bacheliers professionnels poursuivant dans le supérieur accèdent à l'université en 2020, quand ils étaient 20 % en 2010. La STS est confortée comme quasi-unique voie de poursuite d'études possible aux bacheliers professionnels : 80 % d'entre eux s'y orientent en 2020 contre 76 % en 2010 (SIES, 2022).

Par ailleurs, selon Maillard (2019), le curriculum du « bac pro » n'a pas été révisé en dépit de la réforme de 2009 et la sélectivité des STS ne s'est pas relâchée, rendant nécessaire l'introduction de ces quotas d'admission à partir de 2013. Le volontarisme pour les appliquer est toutefois qualifié d'insuffisant et le secteur privé est particulièrement pointé du doigt (Assemblée nationale, 2020, p. 139). À l'été 2018, cinq années après la mise en place de quotas favorables aux bacheliers professionnels, ces derniers restent encore largement pénalisés pour entrer en STS, par rapport aux bacheliers généraux (Merlin, 2022).

Enfin, la politique publique est restée centrée sur la question de l'accès pendant des années, en laissant de côté celle de la réussite. À peine plus d'un bachelier professionnel entré en STS sur deux y obtient son BTS en trois ans (SIES, 2024) et les expériences de ces jeunes dans l'enseignement supérieur sont souvent éprouvantes, marquées par de nombreux doutes et la sensation de manquer de ressources pour réussir (Troger *et al.*, 2016 ; Masy, 2019). Finalement, si les poursuites d'études supérieures des bacheliers professionnels se sont progressivement normalisées au début des années 2000 (Hugrée, 2019), en trente ans, le baccalauréat professionnel a largement conservé sa singularité vis-à-vis des autres baccalauréats (Maillard, 2019). En témoigne, selon Maillard, la grande « réforme du bac » de 2021 qui exclut le baccalauréat professionnel alors que ce dernier ne prépare toujours pas, structurellement, à la poursuite d'études supérieures. Pour d'autres, trente ans après la création du baccalauréat professionnel, le processus d'accès à l'enseignement supérieur constitue encore l'occasion pour les bacheliers professionnels « d'éprouver l'inégale valeur de leur diplôme » en comparaison des autres (Lemêtre *et al.*, 2019).

Au sein de cet enseignement supérieur qui se massifie, les bacheliers professionnels des années 2010 semblent jouer le même rôle que les bacheliers technologiques des années 1990 décrits par Blöss et Erlich en 2000 : des étudiants dont la présence dans l'enseignement supérieur s'est normalisée mais au prix d'opportunités d'orientation réduites et faisant l'expérience de difficultés spécifiques : « l'ouverture de l'enseignement supérieur à [ces] nouveaux publics n'a fait que maintenir, voire accentuer, les différences entre les étudiants selon leur provenance sociale et scolaire » (Blöss & Erlich, 2000, p. 770).

On fait l'hypothèse que la désignation d'une filière d'enseignement supérieur dédiée aux bacheliers professionnels pourrait constituer un prolongement de la démocratisation ségrégative en suscitant des phénomènes comparables à ceux observés à la suite de la création du baccalauréat professionnel. D'une part, on observe davantage de ségrégation interfilière (STS versus université) – selon la terminologie de Merle (2012) – des publics à ce palier d'éducation, ce qui se traduit finalement par des opportunités plus uniformes pour

le « nouveau public » visé. D'autre part, il se produit une diversification des parcours en STS, se traduisant par un mouvement de polarisation socioscolaire intrafilrière.

On traite ici de la ségrégation scolaire au sens large, expression générique mobilisée par Merle (2012, p. 18) comme une « *clef de lecture des fractures protéiformes du monde scolaire* » qui peut désigner différentes dimensions de ségrégation – sociale, académique (séparation des élèves en fonction de leur niveau de compétences scolaire), sexuée ou ethnique – dont plusieurs tendent à se cumuler. La situation de ségrégation sociale interfilrière est relativement stable sur la période étudiée : les STS accueillent environ moitié moins d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures que la moyenne des étudiants dans l'enseignement supérieur¹.

La multiformité des STS et son accentuation : vers une polarisation socioscolaire ?

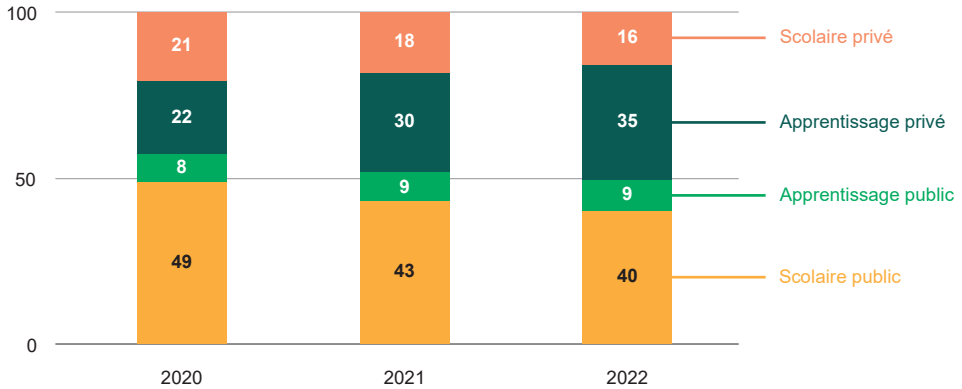
Les expériences de transition vers l'enseignement supérieur sont très diverses selon qu'elles s'effectuent vers le segment de l'enseignement supérieur général ou celui de l'enseignement supérieur technologique (Convert, 2010). Au sein de ce dernier, les STS forment « *un espace à côté de l'enseignement supérieur* » dans lequel les élèves envisagent leur parcours comme le point culminant de leur trajectoire scolaire, quand les candidats à l'IUT voient davantage cette filière comme un moyen d'accéder au supérieur long par la petite porte (Orange, 2018).

L'offre de formation s'y lit selon une frontière forte entre ses deux grands domaines de spécialités que sont celles des services ou celles de la production. Les premières concentrent environ les deux tiers des inscriptions en STS et les secondes un tiers, un rapport qui reste stable entre 2010 et 2020 (DEPP, 2011, 6.12 ; DEPP, 2021, 6.13). Pourtant, un rapport de l'Assemblée nationale (2020) pointe une offre de formation qui reste surdimensionnée dans les spécialités de la production quand la demande se dirige davantage vers les services. En effet, entre la création du baccalauréat professionnel et sa réforme en 2009, le déséquilibre entre les formations industrielles et tertiaires n'a fait que croître (Maillard, 2019). Quand les premières ont consolidé leur avantage à l'insertion, les secondes ont accueilli des effectifs toujours plus importants. Dans le cas des formations administratives, le caractère transversal du diplôme a progressivement moins semblé répondre à un besoin du marché du travail qu'à assurer une gestion des flux scolaires. Si la réforme a eu un effet quantitatif manifeste sur les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur, elle n'a pas su rééquilibrer les effectifs entre tertiaire et industriel. Ces déséquilibres ont des conséquences sur la sélection à l'entrée en STS où l'on observe une pénalité des lycéens des spécialités tertiaires ainsi que des candidats souhaitant se diriger vers ces spécialités – que ce soit parmi l'ensemble des candidats ou spécifiquement des bacheliers professionnels (Merlin, 2022) – par rapport aux jeunes issus ou se dirigeant vers les spécialités industrielles.

Les STS sont aussi caractérisées par une forte présence du secteur privé et de l'apprentissage, deux dimensions qui se croisent et connaissent des évolutions récentes ■ **FIGURE 1**. En 2020, 43 % des inscriptions en STS ont lieu dans le secteur privé (contre 21 % pour l'ensemble

1. Cet écart ayant tout de même un peu augmenté entre 2010 (16,1 % d'enfants de cadres en STS contre 30,5 % parmi l'ensemble des étudiants, RERS 2011, 6.13) et 2020 (15,4 % contre 34,2 %, RERS 2021, 6.16).

■ **FIGURE 1** Répartition des étudiants inscrits en STS selon le secteur et la voie d'enseignement (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : France.

Sources : SIES (2022, 2023, 2024). Calculs de l'auteurice.

du supérieur) et 29 % en apprentissage (contre 12 % pour l'ensemble du supérieur). Dans la voie scolaire, l'enseignement privé représente un tiers des inscriptions : cette part est stable sur la période 2010-2020 avec l'amorce d'une baisse en 2018 (SIES, 2018 à 2024, n° 11 à 17, annexe 1.02). Concernant l'apprentissage, les données ventilées par secteur d'enseignement ne sont disponibles que pour les années les plus récentes (**figure 1**) et suggèrent que le boom des aides publiques octroyées à cette voie d'enseignement depuis 2018 et la loi dite pour la liberté de choisir son avenir professionnel, s'est déployé en STS essentiellement dans le secteur privé. De 43 % en 2020, le poids du secteur privé en STS est passé à 51 % en 2022. Sur la même courte période, celui de l'apprentissage a grimpé de 29 % à 44 %. Les inscriptions en voie scolaire dans le secteur public, qui représentaient 49 % des STS en 2020, n'y pèse plus que 40 % en 2022. Parallèlement, la part des inscriptions privées par voie de l'apprentissage a bondi de 21 % à 35 % en deux ans.

Tout comme le premier cycle universitaire, le monde des STS n'a donc rien d'uniforme et la segmentation interne y est importante. Concernant la spécialité, la division faite entre services et production ne suffit d'ailleurs pas à refléter complètement l'hétérogénéité des formations et de leurs publics. Au sein de la première catégorie, Gautier-Touzo (2024) identifie trois pôles de spécialités dont le recrutement socioscolaire varie largement. Un premier regroupe des « spécialités scolaires dominées » (Gautier-Touzo, 2024, p. 12) qui ne sont ni vraiment professionnalisantes, ni scolairement prestigieuses, rassemblent deux tiers des inscrits en STS services et recrutent les profils les moins dotés scolairement et socialement – le secteur privé y est peu présent. Un deuxième pôle est constitué de spécialités spécifiquement professionnalisantes où le recrutement en filière professionnelle ne rime ni avec un faible niveau scolaire ni avec une origine sociale défavorisée (ici, le privé ainsi que l'apprentissage sont particulièrement présents). Enfin, un dernier pôle rassemble des spécialités fort éloignées de l'image connue du « petit supérieur » et qui recrutent surtout des bacheliers généraux au profil favorisé.

Dans un contexte d'orientation organisée des bacheliers professionnels vers les STS, on s'intéresse donc aux transformations récentes du public recruté dans une filière de formation déjà préalablement segmentée. Pour cette comparaison qui porte sur l'évolution entre 2014 et 2018, même si des situations statiques de ségrégation sont avérées, on parlera davantage de polarisation pour s'inscrire dans la différenciation opérée par Avouac et Harari-Kermadec (2021), et Harari-Kermadec et Sargeac (2020) : la ségrégation désigne une situation dans laquelle la distribution observée des catégories sociales au sein des différentes filières diffère de celle qu'elle est dans la population globale (mesurer la ségrégation consiste alors à quantifier l'écart à ce qui serait une distribution homogène des catégories) ; la polarisation correspond à une double dynamique d'homogénéisation au sein de chaque pôle et d'hétérogénéisation entre les différents pôles (elle s'opère si la concentration d'une distribution s'accroît dans le temps).

Dans cette perspective, il s'agit aussi de se demander si un mouvement de polarisation socioscolaire est à l'œuvre entre les différents segments de formation internes aux STS. On fait l'hypothèse d'un renforcement de la ségrégation sociale interfilière (prolongement entre STS et université de celle observée au niveau du baccalauréat) mais aussi, intrafilière au sein des STS avec une polarisation spécialisée des publics. On s'intéressera aussi à l'évolution de la ségrégation sociale inter-secteurs (soit la séparation sociale des élèves en fonction du secteur d'enseignement public ou privé) en STS, qui pourrait avoir augmenté du fait du bouleversement très récent de l'offre de formation ■ **FIGURE 1**.

Méthode et données

Pour étudier l'effet des mutations du processus d'admission en STS sur les caractéristiques du public qui y est recruté, les bases APB 2014 et Parcoursup 2018 sont mobilisées. Entre 2014 et 2018, le nombre de BTS intégrés à l'application augmente de 20 %, pour arriver à environ 7 500 formations proposées en 2018 ■ **TABLEAU 1**. L'évolution de l'offre de formation disponible dans les applications ne correspond pas à la totalité de l'offre de formations puisque certaines pouvaient recruter, surtout en 2014, en dehors du dispositif informatique national.

■ **TABLEAU 1** Les formations proposées dans les applications

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : 6 229 formations de BTS sont présentes dans l'application APB 2014. Parmi elles, 31 % relèvent du secteur privé.

Champ : ensemble des STS répertoriées.

Source : APB, 2014 ; Parcoursup, 2018.

Le **tableau 2** présente les segments de formation ayant le moins évolué entre les deux applications, qui constitueront le champ d'analyse. Si la grande majorité des STS en voie scolaire (88 %) est restée stable entre 2014 et 2018, c'est seulement le cas de la moitié des STS en apprentissage. Ces formations sont donc nécessairement exclues des comparaisons ultérieures. Le secteur privé a davantage évolué que le public mais présente tout de même une certaine stabilité, avec 70 % des STS privées qui étaient présentes dans les deux éditions. On retrouve dans ce tableau l'augmentation des formations dans le secteur de la production, qui est moins stable que ceux des services et de l'agriculture.

Enfin, la stabilité des formations a également été examinée selon l'intitulé détaillé de la formation, permettant de choisir deux spécialités de formations comme sous-champs d'analyse. Il s'agit des STS conception et réalisation de systèmes automatiques (CRSA), et management des unités commerciales (MUC), choisies en raison de leur forte stabilité entre 2014 et 2018, du nombre consistant de formations dans ces spécialités, et parce qu'elles recouvrent les deux grands domaines de spécialité.

Pour appréhender l'évolution du public recruté en STS à partir des bases APB 2014 et Parcoursup 2018, une série d'indicateurs a d'abord été produite pour les deux millésimes et sur différents sous-champs de population ■ **TABLEAU 3**.

L'origine sociale est synthétisée dans une variable construite à partir de la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) utilisée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), agrégée selon la méthodologie développée par Lemistre (2019). Le détail de la méthodologie figure en **annexe 1 (tableau 4)**.

■ **TABLEAU 2** Stabilité des formations dans les applications selon le secteur, la voie d'enseignement et l'intitulé de formation

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : parmi les 5 247 formations en STS présentes dans les applications APB 2014 ou Parcoursup 2018, 88 % étaient présentes à la fois dans APB 2014 et dans Parcoursup 2018.

Note : formation stable, c'est-à-dire formation présente en 2014 et en 2018.

Champ : ensemble des STS répertoriées.

Source : APB, 2014 ; Parcoursup, 2018.

■ **TABLEAU 3** Liste des indicateurs mobilisés dans l'article

Intitulé abrégé	Unité	Détail
Candidats	Effectifs	Nombre de néo-bacheliers ayant émis au moins un vœu en STS
Recrutés	Effectifs	Nombre de candidats ayant reçu et accepté une proposition en STS
Femmes	Pourcentage	Part de femmes
Baccalauréat général	Pourcentage	Part de bacheliers généraux
Baccalauréat technologique	Pourcentage	Part de bacheliers technologiques
Baccalauréat professionnel	Pourcentage	Part de bacheliers professionnels
Mention B et TB	Pourcentage	Part de néo-bacheliers ayant obtenu la mention bien ou très bien au baccalauréat
Favorisés	Pourcentage	Part de néo-bacheliers d'origine sociale favorisée
Boursiers	Pourcentage	Part de boursiers
Originaire du département	Pourcentage	Part de néo-bacheliers recrutés dans une STS du même département que celui de leur lycée d'origine
Vœux STS	Pourcentage	Part des vœux STS dans le panier des vœux des candidats

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

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

Ces indicateurs sont calculés, successivement, pour les deux années étudiées (2014 et 2018) sur une série de sous-champs de population. Les tableaux issus de ces calculs sont intégralement produits en **annexe 2 (tableau 5 à tableau 12)** et certains indicateurs sont parfois mentionnés dans le texte. Néanmoins, pour faciliter la lecture et décrire l'évolution du public de manière synthétique, les graphiques présentés dans le corps de l'article expriment tous des taux d'évolution. Ils se rapportent soit à des effectifs, soit à des parts et, dans les deux cas, leur utilisation permet de saisir l'ampleur de l'évolution par rapport à la valeur initiale. Lorsque l'évolution n'est pas significative (test du khi2), la barre est identifiée par un astérisque (*) dans les graphiques et la donnée n'est pas commentée.

La filière STS entre 2014 et 2018 : un recrutement bouleversé

Cette partie présente l'évolution du profil des candidats et recrutés en STS entre 2014 et 2018, d'abord en général puis en fonction du type de baccalauréat détenu.

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

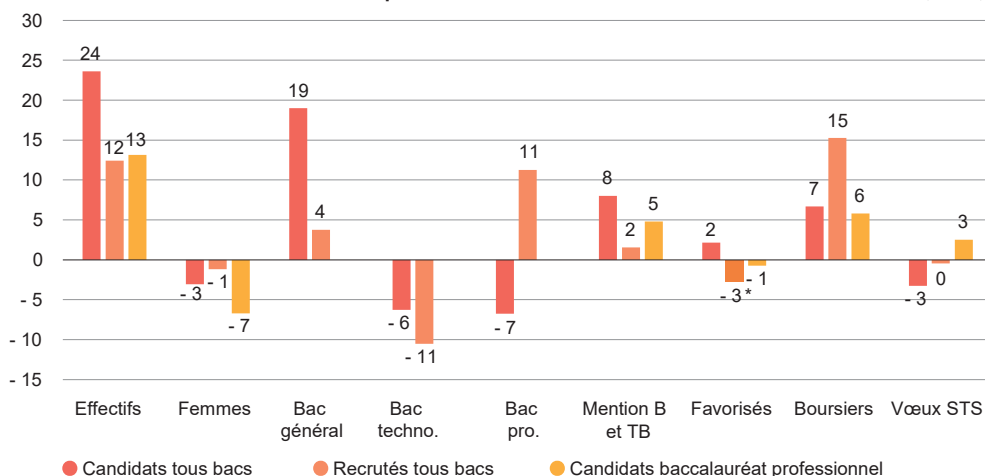
L'évolution du profil des recrutés en STS voie scolaire est examinée en parallèle de l'évolution des candidats vers ce même segment d'enseignement, entre 2014 et 2018 ■ **FIGURE 2**. Le

premier constat est qu'en dépit des créations de places annoncées, la hausse du nombre de candidats à l'entrée des STS (+ 24 %) est deux fois plus importante que la hausse des recrutés (+ 12 %). Un rapport de la Cour des comptes (2020, p. 101) explique en effet la saturation des STS par le fait que seules 3 % des places créées dans l'enseignement supérieur entre 2000 et 2017 ont concerné ces formations. Pourtant, sur la même période, le nombre de candidats potentiels aux STS a considérablement augmenté : à la fois du fait de l'augmentation du nombre de bacheliers professionnels entrant dans l'enseignement supérieur, mais aussi de leur incitation à se diriger vers les STS.

Signe probable de l'instauration des quotas, la part de bacheliers professionnels recrutés en 2018 a augmenté alors que leur représentation parmi les candidats a baissé. La présence relative des bacheliers généraux augmente également (parmi les candidats comme les recrutés), quand celle des bacheliers technologiques affiche une baisse. L'attraction renouvelée des bacheliers généraux pour les STS peut s'expliquer, au moins en partie par l'extension de la sélection à l'université qui détourne certains d'entre eux vers d'autres filières.

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

■ FIGURE 2 Évolution 2014-2018 du profil des candidats et recrutés en STS voie scolaire (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

* écarts non significatifs.

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

Champ : néo-bacheliers ayant formulé au moins un vœu en STS.

Source : APB, 2014 ; Parcoursup, 2018. Calculs de l'auteurice.

On note aussi que les candidatures des bacheliers professionnels se portent de plus en plus unanimement vers les STS : cette filière rassemble 90 % de leurs vœux en 2018, alors qu'elle en rassemblait 87 % en 2014 **annexe 2 (tableau 5)**. Pour l'ensemble des candidats, à l'inverse, cette part a plutôt baissé. C'est ici la confirmation et l'accentuation récente d'une tendance déjà observée par Lemêtre et al. (2019), selon laquelle l'espace de l'enseignement supérieur se limite aux STS pour la plupart des bacheliers professionnels. Les évolutions constatées à l'entrée des STS convergent avec celles ayant observé un accroissement de la stratification sociale de l'enseignement supérieur après 2018 et la loi ORE : dans un contexte où « le nouveau système d'affectation rappelle chacun à sa place dans l'espace hiérarchisé de l'enseignement supérieur » (Couto et al., 2021), les bacheliers professionnels font l'expérience d'une assignation renforcée à leur place dédiée, les STS.

L'accentuation des différences de recrutement selon le baccalauréat : vers plus d'hétérogénéité dans la filière

On reste ici sur le champ de l'ensemble des STS (voie scolaire) en examinant, cette fois, les nouvelles caractéristiques du public recruté selon qu'il détient tel ou tel type de baccalauréat ■ **FIGURE 3**. Ce graphique complète le précédent sur le rapport entre candidature et recrutement : la hausse des candidatures est portée par l'augmentation des candidatures de bacheliers généraux ; la hausse des recrutements est portée par l'augmentation des recrutements de bacheliers professionnels.

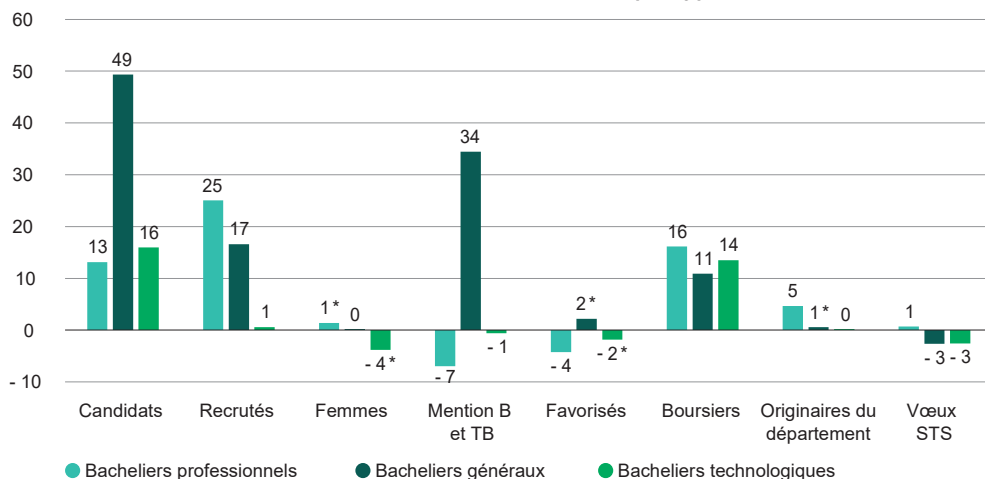
Derrière cela, se trouvent les bacheliers technologiques dont le recrutement stagne alors que le nombre de leurs candidatures a augmenté. Il semble que l'instauration des quotas de bacheliers professionnels se joue au détriment des bacheliers technologiques, public pourtant prioritaire des STS jusqu'à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

S'agissant des caractéristiques des recrutés, une évolution nette apparaît chez les bacheliers généraux dont la proportion de mentionnés bien ou très bien bondit, quand celle des bacheliers professionnels diminue. Ces derniers sont, par ailleurs, moins souvent favorisés socialement que quatre ans plus tôt et plus souvent originaires du même département. Ces évolutions suggèrent qu'au sein des STS, les différences entre bacheliers vont en s'accroissant selon les mêmes logiques que celles identifiées à l'entrée des instituts universitaires de technologie par Gautier (2023) : la mise en place d'une priorité aux bacheliers technologiques (en IUT) et professionnels (en STS) induisant mécaniquement davantage de concurrence entre les bacheliers non prioritaires, elle conduit à davantage de sélectivité dans le recrutement de ces derniers et par conséquent, au recrutement de plus en plus polarisé entre deux types de profils.

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

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

■ FIGURE 3 Évolution 2014-2018 des élèves recrutés en STS, par type de baccalauréat (en %)



* écarts non significatifs.

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

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

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

Source : APB, 2014 ; Parcoursup, 2018. Calculs de l'auteurice.

La polarisation des STS entre secteurs d'enseignement et spécialités de formation

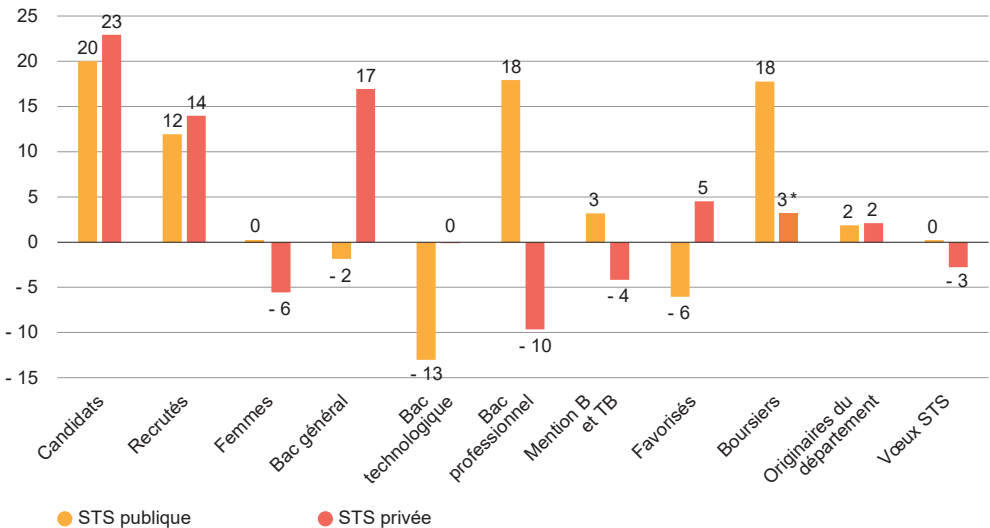
Ici, l'évolution du profil des candidats et recrutés est appréhendée en fonction des caractéristiques de la formation visée : STS publique ou privée dans un premier temps, STS de spécialité tertiaire ou industrielle dans un second temps.

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

Nous poursuivons les comparaisons de recrutement entre 2014 et 2018, en focalisant cette fois l'analyse sur le secteur d'enseignement ■ FIGURE 4. On y voit des tendances tout à fait divergentes ; tout d'abord, dans le recrutement selon le type de baccalauréat : dans le secteur public, la part de bacheliers généraux recrutés a légèrement baissé, quand celle des bacheliers professionnels a nettement grimpé. Dans le secteur privé, à l'inverse, la représentation des bacheliers professionnels diminue pour laisser davantage de place aux bacheliers généraux. L'accroissement de la part des bacheliers généraux observé précédemment sur l'ensemble des STS s'explique donc en réalité, uniquement, par un accroissement dans le secteur privé.

On peut parler d'une élitisation au sens de Merle (2015) : là où la démocratisation ségrégative permettait au moins à chacun de gagner une dotation (même si elle était plus importante pour les élèves dotés que pour les autres), l'élitisation conduit les classes populaires à perdre une dotation par rapport à la situation antérieure. Ses travaux pointent une élitisation globale du système d'enseignement français.

■ FIGURE 4 Évolution 2014-2018 des élèves recrutés en STS, par type de baccalauréat (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

* écarts non significatifs.

Lecture : entre 2014 et 2018, le nombre de néo-bacheliers candidats en STS publiques a augmenté de 20 %.**Champ :** néo-bacheliers ayant formulé au moins une candidature en STS (colonne candidats), néo-bacheliers ayant reçu et accepté une proposition d'affectation en STS (autres colonnes), voie scolaire.**Source :** APB, 2014 ; Parcoursup, 2018. Calculs de l'auteurice.

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

On note aussi que l'élévation du profil social n'est pas systématiquement associée à davantage de sélection scolaire, dans la mesure où la part de mentionnés bien ou très bien augmente dans le public et diminue dans le privé. Parmi les critères de recrutement dans ce dernier secteur figure en effet celui des capacités financières, qui peut venir concurrencer l'importance du critère des résultats scolaires. Il faut relever, enfin, une baisse significative de la part de femmes recrutées en STS dans le secteur privé, alors que leur présence relative est restée constante dans le secteur public.

Les mouvements observés ici entre 2014 et 2018 se sont poursuivis par la suite : en 2023, les candidats d'origine favorisée, de niveau scolaire faible et issus du secondaire général ont plus de chances d'être recrutés dans les filières STS privées des services, plutôt que dans leur équivalent public (Gautier-Touzo, 2024). La puissance des « enchaînements institutionnels » (Van Zanten, 2015) apparaît au premier plan avec une très forte probabilité des élèves issus de lycées privés d'entrer en STS privée, sûrement confortée par le recrutement « du coin »

en STS (Orange, 2010). Les STS privées des services ont ainsi « pris le contrepied des filières publiques en s'adressant en priorité aux bacheliers généraux, à contresens de la loi de 2013 » (Gautier-Touzo, 2024, p. 18).

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

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

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

Par grand domaine

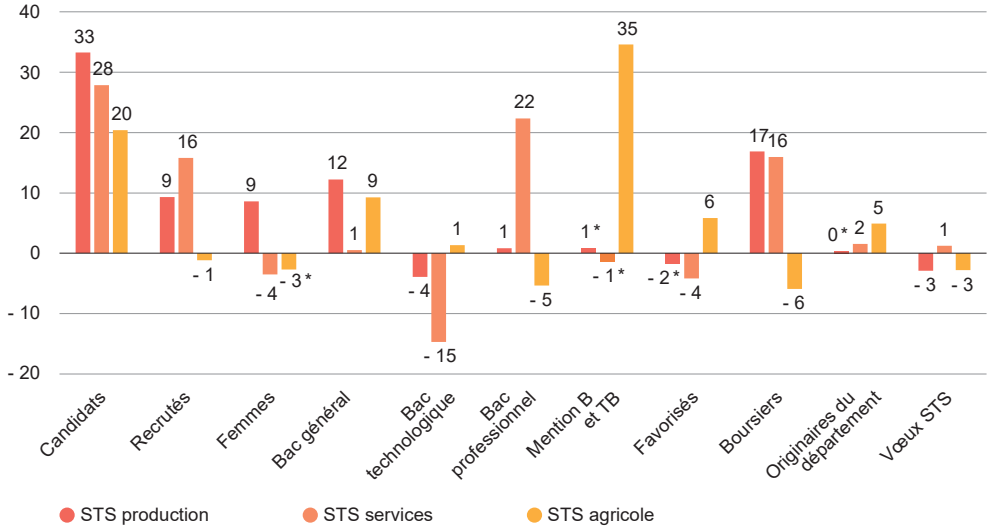
En se penchant maintenant sur l'évolution des publics en fonction des domaines de spécialité, on constate que c'est surtout dans les STS des services que le recrutement évolue entre 2014 et 2018 ■ **FIGURE 5.**

Ce sont essentiellement ces spécialités qui connaissent une hausse des effectifs recrutés. La part des bacheliers professionnels, ainsi que celle des boursiers augmentent également. La part de jeunes issus de milieu favorisé, elle, diminue. Dans les spécialités de la production, si les effectifs recrutés progressent aussi (bien que moins nettement que dans les services), la présence relative des bacheliers professionnels stagne en dépit de la politique des quotas et celle des bacheliers généraux augmente. Si la part de mentionnés bien ou très bien n'évolue pas significativement dans la population générale, elle accuse une baisse marquée dans le secteur des services en considérant les seuls bacheliers professionnels ■ **ANNEXE 3 (figure 8).**

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

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

■ **FIGURE 5** Évolution 2014-2018 du recrutement en STS, par grand domaine de spécialité (en %)



* écarts non significatifs.

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : entre 2014 et 2018, le nombre de néo-bacheliers candidats en STS production a augmenté de 33 %.
Champ : néo-bacheliers ayant formulé au moins une candidature en STS (colonne candidats), néo-bacheliers ayant reçu et accepté une proposition d'affectation en STS (autres colonnes), voie scolaire.
Source : APB 2014, Parcoursup 2018.

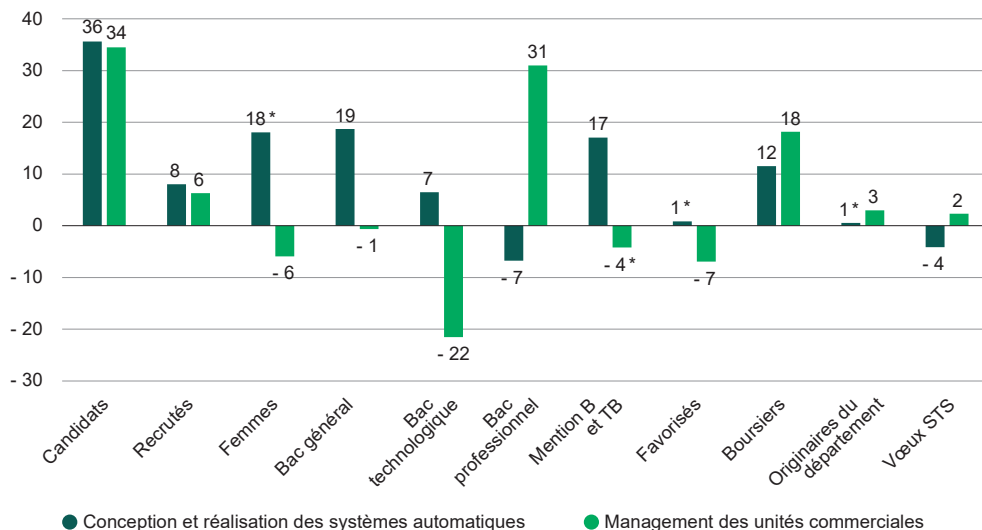
Si une massification s’opère bel et bien dans les spécialités tertiaires (elles-mêmes davantage représentées dans le secteur privé que celles de la production), un mouvement bien plus timide est à l’œuvre dans les autres domaines, qu’on pourrait même qualifier d’inverse dans les spécialités agricoles, ou dans les spécialités industrielles en considérant le recrutement par type de baccalauréat. On relève, en revanche, une tendance au rééquilibrage dans la séparation genrée selon les spécialités : on parle bien ici de tendance mais la parité demeure extrêmement lointaine, puisque seulement 16 % de femmes ont été recrutées en STS production en 2018 et parmi les bacheliers professionnels, cette proportion tombe à 10 % ■ **ANNEXE 2** (tableau 9 et tableau 10).

Deux études de cas

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

Concernant les admissions en STS MUC, la baisse de la part des femmes est plus nette que dans l’ensemble de la filière ■ **FIGURE 6**. La hausse des mentions bien ou très bien n’est pas observée, en revanche l’augmentation de la part des bacheliers professionnels est particulièrement forte (+ 31 % contre + 11 % sur l’ensemble des STS). En STS MUC, les

■ FIGURE 6 Évolution 2014-2018 du public recruté en STS dans deux spécialités : MUC et CRSA (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

* écarts non significatifs.

Lecture : entre 2014 et 2018, le nombre de néo-bacheliers candidats en STS Conception et réalisation de systèmes automatiques a augmenté de 36 %.

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

Source : APB 2014, Parcoursup 2018. Calculs de l'auteur.

tendances précédemment commentées ne sont pas contredites, mais on devine un effet de la loi de 2013 plus fort ici que sur certaines autres spécialités.

S'agissant de la STS CRSA, les admissions ont évolué entre 2014 et 2018 comme si la loi de 2013 n'existait pas : la part de bacheliers généraux a progressé de 20 %, quand celle des bacheliers professionnels a baissé (- 7 %). La part de bacheliers mentionnés bien ou très bien a fortement augmenté ■ FIGURE 6.

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

La recherche de Gautier-Touzo (2024) complète et conforte les résultats observés ici sur les STS MUC puisqu'elle montre que le recrutement préférentiel des STS privées pour les bacheliers généraux et pour les étudiants favorisés, s'observe systématiquement en comparaison du recrutement dans le public à l'échelle de chaque spécialité de formation des services. Concernant la ségrégation sociale, Gautier-Touzo montre qu'elle est encore plus forte dans le pôle des spécialités qui sont déjà les plus populaires. En conclusion, certaines spécialités apparaissent de plus en plus comme « des espaces de relégation » (2024, p. 24), et dans celles-ci, la présence du privé va opérer les ségrégations les plus importantes.

Au total, les nouveaux parcours de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ont lieu essentiellement dans les STS publiques et dans les spécialités des services. Ces différentes tendances sont confortées par les effectifs de bacheliers professionnels recrutés dans les STS publiques (en effectifs, le nombre de bacheliers professionnels recrutés y augmente de + 32 % contre + 3 % dans le secteur privé ; (annexe 2, tableau 8) et dans le domaine des services (le nombre de bacheliers professionnels recrutés évolue de + 42 %, contre + 10 % dans la production et - 6 % dans les STS agricoles ; (annexe 2, tableau 10), ce qui converge avec l'évolution de leur présence relative observée sur la population générale.

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

Conclusion

En définitive, pour accueillir l'afflux de bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, l'action publique récente a essentiellement consisté à les diriger vers une filière jugée la mieux appropriée pour eux : les STS. Portée par les quotas, cette intention vise en même temps à éloigner les bacheliers professionnels de l'université, tendance atteinte et renforcée en 2018 avec la généralisation de la sélection à l'université (Hugrée & Poullaouec, 2022). En dépit des recommandations émises en ce sens, ces dispositions ne se sont accompagnées ni d'une vague de création de places dans la filière STS, ni d'une mobilisation pédagogique permettant d'améliorer la préparation des bacheliers professionnels aux STS puis leur accueil une fois inscrits dans la filière. L'insuffisance de l'action publique portant sur le dimensionnement de l'offre de formation ainsi que sur les conditions d'accueil des bacheliers professionnels, en dépit d'une explosion de la demande stimulée par les pouvoirs publics eux-mêmes, interroge quant à la considération pour ces parcours et dépeint la STS des bacheliers professionnels comme une orientation ambivalente, porteuse d'un accès facilité à l'enseignement supérieur en même temps que d'un mécanisme de relégation.

Dans ce contexte, cet article décrit les mutations en cours dans les processus de sélection à l'entrée des STS et les nouvelles compositions des classes qui en découlent. Il identifie certaines évolutions en miroir de celles à l'œuvre dans les autres filières de l'enseignement supérieur, mais aussi, dégage des mouvements propres à la filière STS à laquelle l'accès est loin d'être uniforme. Des sous-espaces émergent et permettent de dresser le portrait des nouveaux arrivants en STS. Ces derniers sont, effectivement, des bacheliers professionnels, conformément à la loi de 2013 instituant des quotas de recrutement ; mais aussi, de manière moins attendue, des bacheliers généraux. À cette hausse répond le retrait des bacheliers technologiques des STS, qui s'explique en partie par leur orientation facilitée en IUT. Cet effacement demeure toutefois remarquable alors que pendant vingt ans et jusqu'à 2013,

les bacheliers technologiques ont formé le public privilégié des STS. Par ailleurs, les nouveaux arrivants en STS sont recrutés dans le domaine des services et dans le secteur public : c'est uniquement ici qu'augmente le recrutement des bacheliers professionnels supposés former le « nouveau public » des STS. Finalement, la troisième massification de l'enseignement supérieur français semble contribuer, d'une part, à renforcer la segmentation entre les différentes filières de l'enseignement supérieur (la part des bacheliers professionnels accédant à l'université diminue, par exemple) et d'autre part, à creuser celles existantes au sein des STS : dans cette filière, les nouveaux flux d'inscriptions sont essentiellement absorbés par le secteur public et les spécialités tertiaires (ces dernières étant sous-représentées dans le premier, il s'agit bien de deux tendances distinctes). Les formations privées ou relevant des spécialités de la production restent largement fermées à la massification.

Cette étude comporte un angle mort non négligeable : l'absence des formations en apprentissage, voie d'enseignement pourtant particulièrement représentée en STS, est regrettable. Elle l'est d'autant plus que cette voie d'enseignement a connu un bouleversement propre sur la période, le nombre d'inscriptions en STS apprentissage ayant plus que doublé entre 2010 et 2020 (DEPP, 2011, 2021). On suppose que l'exploitation de données plus complètes permettrait de compléter les observations ici présentées, dans la mesure où l'apprentissage constitue déjà, en STS ou ailleurs, une propriété qualitative du diplôme accessible aux élèves les mieux dotés scolairement comme socialement (Kergoat & Sulzer, 2017).

Il serait aussi intéressant de prolonger cette étude par des analyses territoriales. En l'ébauchant (**annexe 3, figure 10**), nous avons constaté que le bouleversement du recrutement est loin d'être uniforme sur tout le territoire. Un rapide examen montre des évolutions locales fortement disparates. Ainsi la part des bacheliers généraux augmente particulièrement en Loire-Atlantique ou à Paris, quand elle baisse en Seine-Saint-Denis. Dans ce dernier département, la part des bacheliers professionnels recrutés en STS connaît une hausse très sensible. À l'opposé, la représentation des bacheliers professionnels en STS diminue en Loire-Atlantique entre 2014 et 2018. La hausse de la part de candidats locaux est particulièrement élevée dans le département de Paris. Ce portrait brièvement brossé de trois départements suggère que de nouvelles répartitions des publics s'opèrent aussi selon une hiérarchie sociospatiale accrue.

Plus généralement, l'amplification d'une polarisation socioscolaire du public recruté en STS n'est pas anodine en matière de réussite, surtout au regard de taux qui accusent dans cette filière une baisse récente (SIES, 2018, 2022). On pourrait comprendre cette évolution dans la mesure où l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur s'étend sur la même période : de nouveaux arrivants intègrent les STS, moins armés pour l'enseignement supérieur et moins susceptibles d'y réussir. Mais cette explication ne suffit pas car le taux de réussite des autres bacheliers baisse aussi. C'est bien la réussite dans la filière STS en général qui interroge, d'autant que la réussite en licence générale en trois ans progresse légèrement sur la même période (SIES, 2018, 2022). En outre, les sorties non diplômées de STS ne sont pas sans conséquence (Merlin, 2020). Il sera intéressant d'évaluer la portée du parcours de consolidation en STS instauré par la réforme du lycée professionnel en 2023 : parce qu'il est intégré à un parcours STS non différencié, et si les moyens des établissements permettent une mise en place effective de ce dispositif, il pourrait constituer une piste d'amélioration de la réussite des bacheliers professionnels en STS.

ANNEXE 1 Construction d'une origine sociale agrégée

La variable agrégée d'origine sociale mobilisée dans les analyses des données de Parcoursup 2018 est construite à partir des variables renseignant la position professionnelle des deux référents légaux, en suivant deux étapes. D'abord, la position professionnelle de chaque référent légal est agrégée selon la nomenclature utilisée régulièrement par la DEPP et disponible sur le site du ministère chargé de l'éducation nationale ⁴, dont les quatre groupes sont les suivants :

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

Dans un deuxième temps, la PCS ainsi regroupée des référents légaux est agrégée en une information unique par candidat, en suivant la méthodologie développée par Lemistre (2019). Finalement, l'information relative à l'origine sociale est synthétisée dans une variable se déclinant en sept ou trois modalités, dont le détail figure dans le **tableau 4**. Dans cet article, c'est la modalité « relativement favorisée » qui est mobilisée.

■ TABLEAU 4 Agrégation des informations relatives à la situation des parents en une variable d'origine sociale

Origine sociale en trois modalités	Origine sociale en sept modalités	Origine sociale du père ou de la mère (DEPP)
Relativement favorisée	Très favorisée	Deux « favorisée A »
	Favorisée	« Favorisée A » et « favorisée B »
	Plutôt favorisée	« Favorisée A » et « moyenne »
		« Favorisée A » et « défavorisée »
		Un(e) « favorisée A »
	Deux « favorisée B »	
Moyenne	Moyenne supérieure	« Favorisée B » et « moyenne »
		« Favorisée B » et « défavorisée »
	Moyenne	Un(e) « favorisée B »
		Deux « moyenne »
Relativement défavorisée	Défavorisée	« Moyenne » et « défavorisée »
		Un(e) « moyenne »
		Aucun parent renseigné et autre référent légal « moyenne » ou plus
	Très défavorisée	Deux « défavorisée »
		Un(e) « défavorisée »
		Aucun parent renseigné et autre référent légal « défavorisé » ou non renseigné

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

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

ANNEXE 2 Évolution du recrutement (tableaux de contingences)

■ TABLEAU 5 Profil des candidats en STS, 2014-2018 (en %)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : néo-bacheliers ayant émis au moins un vœu en STS (quel qu'il soit).**Source** : APB 2014, Parcoursup 2018. Calculs de l'autrice.

■ TABLEAU 6 Recrutement en STS (ensemble et secteur d'enseignement) (en %)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : néo-bacheliers ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire.**Source** : APB 2014, Parcoursup 2018. Calculs de l'autrice.

■ **TABLEAU 7** Recrutement selon le type de baccalauréat (en %)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : néo-bacheliers ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire.**Source** : APB 2014, Parcoursup 2018. Calculs de l'autrice.■ **TABLEAU 8** Recrutement des bacheliers professionnels selon le secteur d'enseignement (en %)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : néo-bacheliers professionnels ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire.**Source** : APB 2014, Parcoursup 2018. Calculs de l'autrice.

■ **TABLEAU 9** Recrutement en STS (domaine de spécialité) (en %)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : néo-bacheliers ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire.**Source** : APB 2014, Parcoursup 2018. Calculs de l'autrice.■ **TABLEAU 10** Recrutement des bacheliers professionnels selon la spécialité de formation (en %)

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

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : néo-bacheliers professionnels ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire.**Source** : APB 2014, Parcoursup 2018. Calculs de l'autrice.

■ **TABLEAU 11** Recrutement selon la spécialité (en %)

	Conception et réalisation de systèmes automatiques (CRSA)		Management des unités commerciales (MUC)		
	2014	2018	2014	2018	
Effectifs	1 588	1 716	8 040	8 548	
Part de femmes	2,3	2,7	56,9	53,5	
Baccalauréat	Général	4,9	5,8	13,8	13,7
	Technologique	41,3	44,0	50,7	39,8
	Professionnel	53,8	50,2	35,5	46,5
Mentions B et TB	11,7	13,6	16,0	15,3	
Origine sociale favorisée	23,9	24,1	23,2	21,6	
Part de boursiers	22,1	24,7	25,5	30,1	
Originaires du département	82,6	83,1	79,3	81,6	
Origine : secteur privé	13,0	13,9	23,1	22,9	
Part de vœux en STS	88,9	85,2	82,9	84,8	

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : néo-bacheliers ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire.**Source** : APB 2014, Parcoursup 2018. Calculs de l'autrice.■ **TABLEAU 12** Recrutement des bacheliers professionnels selon la spécialité (en %)

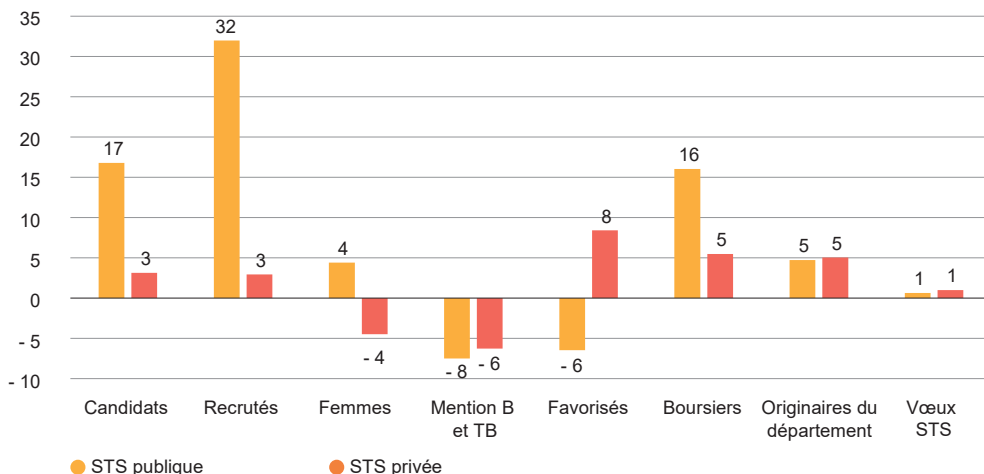
	Conception et réalisation de systèmes automatiques (CRSA)		Management des unités commerciales (MUC)	
	2014	2018	2014	2018
Effectifs	854	861	2 857	3 978
Part de femmes	1,2	1,5	63,4	58,0
Mentions B et TB	15,1	20,6	31,1	24,4
Origine sociale favorisée	19,1	16,1	17,6	14,8
Part de boursiers	25,8	28,9	28,3	34,6
Originaires du département	82,2	82,1	77,5	81,6
Origine : secteur privé	17,0	16,1	30,5	27,2
Part de vœux en STS	95,9	96,3	94,3	95,8

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Champ : néo-bacheliers professionnels ayant reçu et accepté une proposition en STS voie scolaire.**Source** : APB 2014, Parcoursup 2018. Calculs de l'autrice.

ANNEXE 3 Évolution du recrutement (taux d'évolution)

FIGURE 7 Évolution 2014-2018 des caractéristiques des bacheliers professionnels recrutés en STS, par secteur d'enseignement (en %)



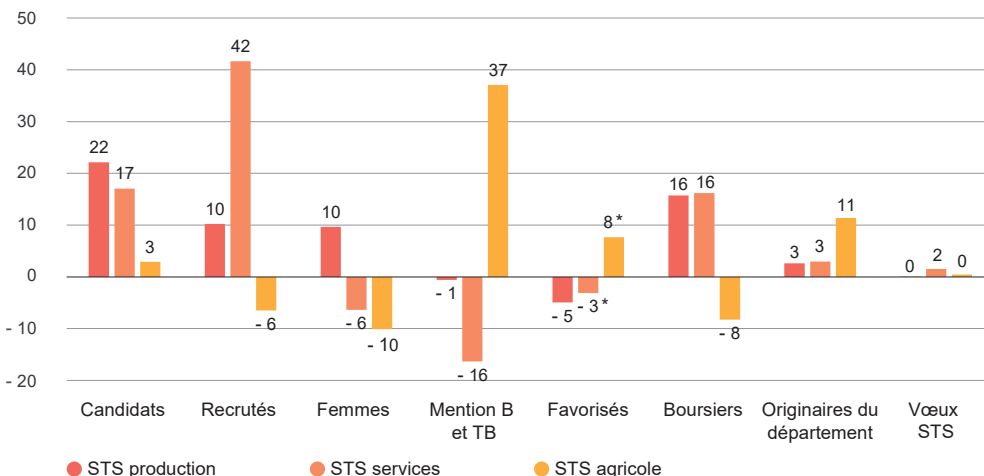
Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

* écarts non significatifs.

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

Source : APB, 2014 ; Parcoursup, 2018. Calculs de l'auteurice.

FIGURE 8 Évolution 2014-2018 des caractéristiques des bacheliers professionnels recrutés en STS, par domaine de spécialité (en %)



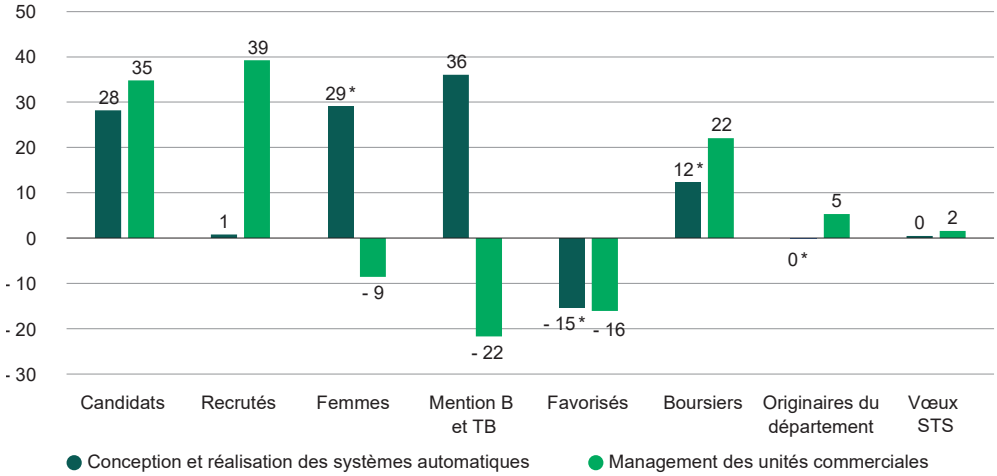
Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

* écarts non significatifs.

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

Source : APB, 2014 ; Parcoursup, 2018. Calculs de l'auteurice.

FIGURE 9 Évolution 2014-2018 des bacheliers professionnels recrutés en STS dans deux spécialités : MUC et CRSA (en %)



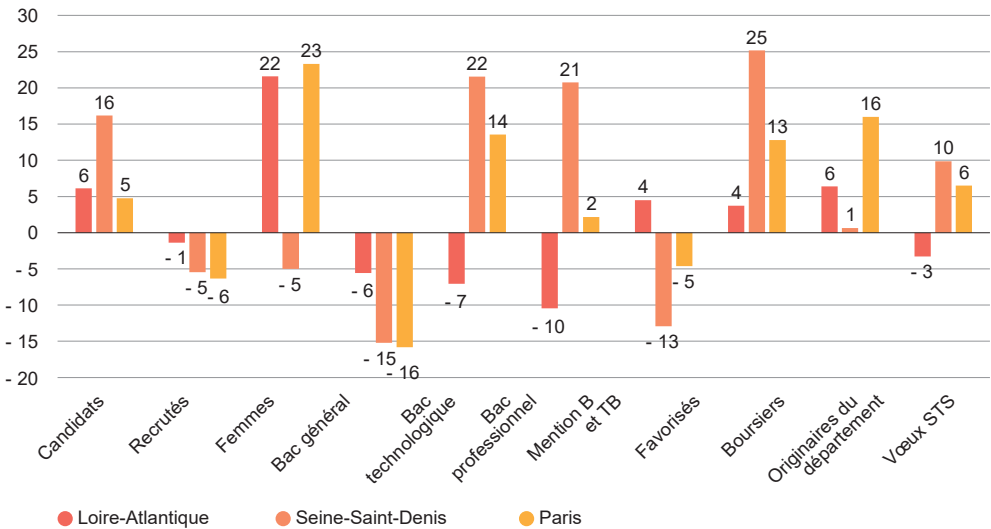
Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

* écarts non significatifs.

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

Source : APB, 2014 ; Parcoursup, 2018. Calculs de l'auteurice.

FIGURE 10 Évolution 2014-2018 du recrutement en STS dans trois départements (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

* écarts non significatifs.

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

Source : APB, 2014 ; Parcoursup, 2018. Calculs de l'auteurice.

Références bibliographiques

Assemblée nationale. (2020). *Évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur*. Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques.

Avouac, R., Harari-Kermadec, H. (2021). L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015) / French Universities – A Melting Pot or a Hotbed of Social Segregation? A Measure of Polarisation within the French University System (2007-2015). *Économie et Statistique*, 528(1), 63-84. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2021.528d.2058>

Baudelot, C., Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation. Rapport à l'intention du PIREF*. La documentation française. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00174936>

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

Blanchard, M., Lemistre, P. (2022). Introduction. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 158, 7-22. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.10613>

Blöss, T., Erlich, V. (2000). Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, 41(4), 747-775. <https://doi.org/10.2307/3322704>

Chauvel, S., Huguée, C. (2019). Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner. *Sociologie* [En ligne], 10(2). <https://journals.openedition.org/sociologie/5451>

Comité éthique et scientifique de Parcoursup. (2019). *1^{er} rapport annuel au Parlement*.

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

Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 15-31.

Couto, M.-P., Bugeja-Bloch, F., Frouillou, L. (2021). Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora débats/jeunesses*, 89(3), 23-38. <https://doi.org/10.3917/agora.089.0023>

DEPP. (2011). *Repères et références statistiques*. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

DEPP. (2021). *Repères et références statistiques*. <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

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

Gautier, C. (2023). Transformation des DUT en BUT : quel impact sur les candidatures des lycéens et la sélection des établissements ? In F. Merlin, N. Théophile (dirs.), *De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation* (p. 43-58). Céreq Échanges, 20. Céreq. <https://www.cereq.fr/selection-dans-enseignement-superieur-gtes>

Gautier-Touzo, L. (2024). Massification de l'enseignement supérieur et démocratisation ségrégative : Analyse des segmentations à l'entrée en section de technicien supérieur. Communication au colloque *L'enseignement supérieur et la recherche en questions : regards croisés des sciences sociales*, Poitiers, 15-16-17 octobre 2024.

Goastellec, G. (2014). Chapitre 2. Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe. Comprendre les transformations à l'œuvre. In G. Lameul, C. Loisy (dirs.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 55-68). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0055>

Harari-Kermadec, H., Sargeac, M. (2020). Polarisation interne et externe des universités et grandes écoles franciliennes. *Regards Sociologiques*, 56, 73-85.

Huguée, C. (2019). Les bacheliers professionnels face à la normalisation de la poursuite d'études supérieures. In F. Maillard, G. Moreau (dirs.), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (p. 279-291). Octarès.

Huguée, C., Poullaouec, T. (2022). *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*. Raisons d'agir.

Kergoat, P., Sulzer, E. (2017). *Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage. Rapport d'évaluation pour le compte du Fond d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ)* (p. 296).

Lemêtre, C., Mengneau, J., Orange, S. (2019). « La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable ». Les portes entrouvertes du supérieur. In F. Maillard, G. Moreau (dirs.), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (p. 267-278). Octarès.

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

Lemistre, P. (2022). Démocratisations ségréatives et parcours éducatifs des bacs + 5 : une étude pour trois générations de diplômés de bac + 5. *Lien social et Politiques*, 89, 83-106. <https://doi.org/10.7202/1094549ar>

Maillard, F. (2019). Le bac pro de 1985 à 2015 : entre innovation et conformation. In F. Maillard, G. Moreau (dirs.), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (p. 41-53). Octarès.

Masy, J. (2019). Des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : un regard temporaliste. In F. Maillard, G. Moreau (dirs.), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (p. 293-303). Octarès.

Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998). *Population*, 57(4-5), 633-660. <https://doi.org/10.2307/1534799>

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.

Merle, P. (2015). L'école française, démocratique ou élitiste ? *La Vie des idées*. <http://www.laviedesidees.fr/L-ecole-francaise-democratique-ou-elitiste.html>

Merlin, F. (2020). Sortir sans diplôme de STS : l'autre échec de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, 149(1), 7-37.

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

Merlin, F., Théophile, N. (2023). Introduction. In F. Merlin, N. Théophile (dirs.), *De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation* (p. 5-8). *Céreq Échanges*, 20. Céreq. <https://www.cereq.fr/selection-dans-enseignement-superieur-gtes>

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

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

Orange, S. (2018). Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série*, 6, 113-132.

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

SIES. (2018 à 2024). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, 11 à 17.

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

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

Recrutement en première année de master

Le déficit d'attractivité n'explique pas seul les places restées vacantes

Cécile Legrand

Université Gustave Eiffel, Observatoire des formations et des insertions professionnelles, évaluations (Ofipe)

Mots clés master, candidatures, sélection, attractivité, Mon Master.

Keywords master, applications, selection, attractiveness, Mon Master.

Citer Legrand, C. (2026). Recrutement en première année de master. Le déficit d'attractivité n'explique pas seul les places restées vacantes. *Éducation & formations*, 109, 69-91. <https://doi.org/10.48464/ef-109-04>

Date de soumission de l'article : 18/07/2024

Date d'acceptation de l'article : 28/01/2026

Correspondance cecile.legrand@univ-eiffel.fr

Rappel Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a *fortiori* la DEPP et le SIES.

Résumé

La mise en place de la plateforme Mon Master pour la rentrée 2023 change la donne du recrutement en première année de master. En permettant plus de visibilité de l'offre de formation et en simplifiant les démarches pour les candidats et les formations, ce nouveau dispositif doit permettre, selon le ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche, une meilleure allocation des places disponibles. Pourtant, à l'issue de la phase principale de recrutement, des places sont vacantes. En nous appuyant sur l'Open data national rassemblant les candidatures en master, ainsi que sur les données d'un établissement pour une dimension plus qualitative, nous cherchons à comprendre pourquoi certains masters peinent à remplir leurs rangs et où se situent les facteurs explicatifs, en nous focalisant sur deux pistes : celle du manque d'attractivité et celle des stratégies de sélection des formations lors de l'étude des candidatures. Ainsi, nous observons que l'attractivité des formations n'explique pas totalement l'hétérogénéité des situations en matière de remplissage des capacités d'accueil et que les mentions les plus attractives tirent leur épingle du jeu en attirant et en retenant les candidatures les mieux classées dès la phase principale.

Abstract

Recruitment in the first year of a master's degree : the lack of attractiveness alone does not explain the vacant positions

The introduction of the Mon Master platform in 2023 has changed the method of selection for entry to first year Master degrees. By making the range of courses on offer more visible and by simplifying procedures for candidates and training, this new system should allow, according to the ministry in charge of higher education and research, better allocation of available places.

However, at the end of the main recruitment phase, places are vacant. Using the national database of Master's applications and data from one university for a more qualitative dimension, we are seeking to understand why some Master's courses are struggling to fill their places and where the explanatory factors lie, by focusing on two areas : the lack of attractiveness and the selection strategies used by departments when examining applications. We have found the attractiveness of training does not fully explain the heterogeneity of situations in terms of filling reception capacities. Then, the most attractive mentions do well by attracting and retaining the the top-ranked applicants from the main phase onwards.

Les entrants en première année de master ont étreigné en 2023 une nouvelle plateforme nationale d'affectation : Mon Master (<https://monmaster.gouv.fr/formation>). Sur le modèle de Parcoursup, les candidats ont la possibilité de formuler jusqu'à dix vœux sur la plateforme, via un dossier unique de candidature. Ce nouvel outil est présenté par le ministère chargé de l'enseignement supérieur et de la recherche comme une solution devant simplifier les démarches pour les candidats et les établissements, avec l'objectif de « fluidifier le processus de candidatures et de recrutement et de permettre une meilleure rencontre de l'offre et de la demande de formation ». De plus, Mon Master se veut une réponse à des enjeux plus larges puisque « la centralisation des affectations doit permettre d'améliorer l'allocation des places » (MESR, 2023). En effet, la mise en œuvre de cet outil intervient dans un environnement très concurrentiel de l'offre de formation, notamment sous l'impulsion du secteur privé qui accueille de plus en plus d'étudiants, en particulier en Île-de-France (Fridlin, 2024). L'université demeure néanmoins le secteur qui offre le plus de places disponibles : pour la rentrée 2023, le SIES dénombre à l'échelle nationale environ 8 000 formations ouvertes aux candidatures en première année de master, représentant 170 000 places pour 200 000 candidats ayant confirmé au moins une candidature (Fridlin, 2023). Pourtant, à l'issue de la phase principale d'admission – soit avant la phase de gestion des désistements qui permet de redistribuer les dernières places –, un quart des places proposées en première année de master étaient vacantes (Petitcolin, 2024a).

Ce constat interroge compte tenu du ratio du nombre de candidatures par place *a priori* favorable aux formations. De plus, des places non pourvues signifient que certaines formations n'atteignent pas leur capacité d'accueil et peinent à recruter, pouvant les mettre en difficulté pour se maintenir dans le paysage de l'enseignement supérieur. Et le risque de ne pas atteindre les capacités d'accueil maximales alimente la concurrence entre les formations. En outre, pour les candidats, cet environnement de plus en plus concurrentiel n'est pas sans conséquence non plus puisque pour atteindre leurs objectifs de diplomation, les formations vont chercher à recruter les étudiants au niveau scolaire le plus favorable, car dotés des chances de réussite au diplôme les plus élevées (Gruel, 2002).

Ainsi, c'est ce constat des places vacantes en master qui pose les bases de cette étude et qui nous incite à observer le remplissage des mentions, c'est-à-dire, le volume des candidats admis rapporté au volume de places disponibles. À l'issue de la phase principale d'admission, les trois quarts des places proposées en master étaient pourvues. Le taux de remplissage ainsi mesuré est très dépendant des capacités d'accueil des mentions, qui sont elles-mêmes très hétérogènes selon le nombre de formations qu'elles regroupent. En effet, si certaines mentions de master sont largement enseignées dans les universités (master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation [MEEF], langues étrangères appliquées, etc.), d'autres sont au contraire plutôt rares (droit des espaces et des activités maritimes, génétique, etc.). Et ceci affecte logiquement les volumes de candidatures. Ainsi, nous considérons que les mentions dont le taux de remplissage est supérieur à 80 % ne connaissent pas de difficultés de recrutement. En définitive, parmi les 320 mentions de master (agrégées à l'échelle nationale, soit toutes universités confondues) ouvertes au recrutement pour la session 2023, la moitié d'entre elles comptabilisent des places vacantes à l'issue de la phase principale.

En master, les disciplines ne forment pas des tous homogènes et recouvrent de fortes disparités en leur sein, en considérant par exemple le nombre de mentions, le nombre

de places proposées, les candidatures reçues, l'attractivité. Le cas des Sciences humaines et sociales est typique : si nous reprenons un des indicateurs d'attractivité utilisé par le ministère, le taux de pression, mesuré en rapportant le nombre de candidatures reçues au volume de places disponibles, la discipline apparaît moyennement attractive. Pourtant, au sein de la discipline, quatre mentions font partie des dix mentions les plus attractives, tous domaines confondus ■ **TABLEAU 1**.

Nous nous interrogeons sur le lien entre attractivité et remplissage. Parmi les formations les plus attractives au regard de leur taux de pression, un quart n'atteignent pas au moins 80 % de leur capacité d'accueil tandis qu'à l'inverse, un cinquième des formations dont l'attractivité est la plus faible se remplissent à l'issue de la phase principale ■ **TABLEAU 2**. Notons toutefois que ce résultat comporte sans doute quelques biais. En effet, le taux de pression comme nous le calculons, surestime probablement en partie l'attractivité des formations au sens où les candidatures multiples, variables selon les disciplines, peuvent gonfler artificiellement le volume de candidatures et biaise *in fine* le lien entre attractivité et remplissage puisqu'au final, le candidat n'occupe qu'une seule place, quel que soit le nombre de vœux formulés. Ainsi, l'attractivité des formations ne suffit pas à expliquer l'hétérogénéité des situations de remplissage et ceci nous invite à chercher d'autres facteurs susceptibles d'avoir un effet sur le remplissage des formations. Parmi eux, nous formulons l'hypothèse selon laquelle les pratiques de sélection lors de l'étude des candidatures sont des facteurs contributifs. En particulier, nous nous interrogeons sur les choix de sélection des candidatures, nés de stratégies ou non, et leur impact sur le remplissage des formations. Ainsi, nous tentons de comprendre si de mauvais choix de sélection des candidats peuvent expliquer des difficultés de recrutement, tandis que certaines stratégies optimiseraient les chances d'atteindre les effectifs prévus.

Pour y répondre, nous observerons dans un premier temps les masters qui atteignent des taux de remplissage élevés et qui ne rencontrent *a priori* pas de difficulté de recrutement. Il s'agira en particulier de dresser un portrait de ces formations, d'étudier leurs choix de

■ **TABLEAU 1** Données de cadrage par discipline de master

Discipline	Nombre de places proposées sur Mon Master	Nombre de candidatures	Nombre de candidatures par place (taux de pression)
Droit et science politique	23 894	44 3869	19
Économie, gestion et Administration économique et sociale (AES)	25 585	38 5647	15
Lettres, langues, art	23 099	11 7502	5
Sciences humaines et sociales	29 812	31 7108	11
Sciences fondamentales et appliquées (dont Sciences et techniques des activités physiques et sportives, Staps)	35 734	44 8903	13
Ensemble	138 124	1 713 029	12

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : sur la plateforme Mon Master, 23 894 places de master sont proposées en Droit et science politique.

Champ : hors master MEEF.

Source : Open data Mon Master, 2023.

■ **TABLEAU 2** Remplissage des mentions selon leur niveau d'attractivité

Attractivité des mentions de master (taux de pression)	Effectif total de mentions	Mentions atteignant un taux de remplissage de 80 %	
		Effectifs	%
Moins de 5 candidatures par place	60	10	17
De 5 à 10 candidatures par place	107	31	29
Entre 11 et 14 candidatures par place	71	55	77
Plus de 15 candidatures par place	78	60	77
Total général	316	156	49

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : sur la plateforme Mon Master, 60 mentions comptabilisent moins de 5 candidatures par place et 17 % d'entre elles atteignent un taux de remplissage de 80 %.

Champ : hors master MEEF.

Source : Open data Mon Master 2023.

sélection et la mise en place de stratégies par les comités de sélection pouvant expliquer ces résultats. Dans un second temps, nous placerons la focale sur les masters comptabilisant des places vacantes à l'issue de la phase principale de recrutement : nous observerons leurs caractéristiques et les raisons pouvant contribuer à leurs difficultés à recruter des étudiants.

Sources et méthodes

Dans cette première partie, nous détaillerons le champ et les sources de données sur lesquelles reposent cette étude. Nous détaillerons également les indicateurs mobilisés et leur mode de calcul.

Sources

Cette étude se focalise sur les candidatures en master disciplinaire, c'est-à-dire hors master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). En effet, les masters préparant aux métiers de l'enseignement ne sont pas pris en compte dans cette étude du fait qu'ils sont portés, à l'échelle des académies, par les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ), avec des processus de recrutement que nous supposons particuliers. De plus, compte tenu des particularités de ces formations et de la variabilité autour de leur organisation (moment du concours, du statut pendant les études, etc.), l'attractivité des masters MEEF semble peu comparable à celles des autres disciplines. Parce qu'ils mériteraient une étude spécifique, les masters MEEF ont été retirés des analyses.

Pour apporter des éléments de réponse à la problématique que nous nous posons, nous avons mobilisé l'Open data national des candidatures en première année de master pour la rentrée 2023. Nous avons également mobilisé les *Notes d'information* et les tableaux associés produits par le SIES, relatifs aux affectations *via* Mon Master¹.

De plus, nous nous appuyons sur des données locales issues d'une université francilienne. Situé en banlieue parisienne, cet établissement connaît des problématiques de forte

1. <https://data.enseignementsup-recherche.gouv.fr>

concurrence en raison d'une offre de formation très développée sur son territoire, avec les universités franciliennes d'une part, et les autres formations non universitaires d'autre part. Cette mise en concurrence est d'autant plus forte que l'offre de transport en commun proposée aux étudiants du département où elle se situe – principal vivier de recrutement – est limitée (Bertrand, 2016). De plus, pour l'objet d'études qui nous intéresse, cette université connaît aussi – bien que dans une moindre proportion – des problématiques de recrutement : à la rentrée 2023, un cinquième des mentions proposées comptaient des places vacantes. Ainsi, disposer de ses données locales nous permet d'enrichir les résultats nationaux. En particulier, observer l'historique des effectifs de candidatures de cette université nous permet de dresser un premier constat : le nombre de candidats a fortement augmenté à la suite de la mise en place de Mon Master (+ 55 %) ; tendance qu'il est difficile d'observer à l'échelle nationale en raison d'une gestion des affectations non centralisée jusqu'alors. Enfin, nous pouvons également étudier la manière dont les comités de sélection classent les candidatures, sur la base des données locales et à la lumière des échanges auxquels nous avons assisté, concernant la mise en place de Mon Master dans l'établissement.

Indicateurs

Il nous semble important de rappeler de prime abord la procédure de recrutement avec Mon Master. Les candidats postulent *via* un dossier unique de candidatures tandis que ces candidatures sont examinées au sein de chaque formation. Elles sont soit acceptées et ordonnées, soit refusées. Les candidatures classées dans la limite des capacités d'accueil reçoivent des propositions d'admission que les candidats peuvent accepter ou refuser. Les candidats classés au-delà des capacités d'accueil sont placés sur liste d'attente jusqu'à ce qu'une place se libère et *a fortiori*, lorsqu'un candidat appelé refuse la proposition qui lui a été faite. Le cas échéant, les formations appellent les candidats positionnés plus bas dans le classement, jusqu'à atteindre leurs capacités d'accueil ou l'épuisement des listes.

Le processus de recrutement diffère quelque peu pour les formations en apprentissage : les candidats classés par les comités de sélection sont placés en attente de contrat avant la validation définitive de leur admission. Pour mesurer le remplissage des mentions, nous faisons le choix de comptabiliser ces candidats placés en attente de contrat comme des admis. En effet, dans les mentions où l'apprentissage est fréquent, la non prise en compte de ces candidats minimise grandement les taux de remplissage. C'est par exemple le cas en Économie et gestion où les candidats placés en attente de contrat occupent un dixième des places disponibles.

L'attractivité appréhendée par le taux de pression explique en partie le remplissage des masters ■ **TABLEAU 2**. Rappelons ici qu'il est calculé en rapportant le volume de candidatures aux capacités d'accueil, sans doute surestimé compte tenu du jeu des candidatures multiples. Nous mobiliserons le taux de pression pour caractériser les formations selon leur degré d'attractivité : les mentions les plus attractives sont celles dont le taux de pression appartient au quartile le plus élevé de la distribution de l'ensemble des mentions ■ **ANNEXE 1**.

Pour évaluer les choix de sélection des formations, nous mobiliserons d'une part, le taux des candidatures classées, c'est-à-dire le ratio entre l'effectif des candidatures classées

■ **TABLEAU 3 Synthèse des indicateurs mobilisés**

Objectif	Définition littérale	Nom synthétique	Formule de calcul
Caractériser les mentions les plus attractives/les moins attractives	Nombre de candidatures par place proposée	Taux de pression	Nombre de candidatures reçues/Nombre de places proposées Le taux de pression permet de caractériser les mentions en quatre catégories : - moins de 5 candidatures par place ; - entre 5 et 10 candidatures par place ; - entre 11 et 14 candidatures par place ; - plus de 15 candidatures par place.
Observer les choix de sélection des formations	Nombre de candidatures classées par place proposée	Taux de classement	Nombre de candidatures dotées d'un rang de classement/Nombre de places proposées
	Part des candidatures classées ayant reçu une proposition d'admission	Taux d'appel	Nombre de candidatures ayant reçu une proposition d'admission (soit les candidats appelés)/Nombre de candidatures dotées d'un rang de classement
Évaluer la propension des candidats à choisir un master	Part des candidats ayant reçu une proposition d'admission et qui l'ont acceptée	Taux d'acceptation	Nombre de candidats ayant accepté la proposition d'admission/Nombre de candidats ayant reçu une proposition d'admission
	Part des inscrits en 1 ^{re} année de master dont la candidature avait été classée en tête de liste	Part des têtes de liste de classement	Effectif d'inscrits dont la candidature sur Mon Master avait été classée en tête de liste/Effectif inscrits en 1 ^{re} année de master dans l'université étudiée

Education & formations n° 109, DEPP, SIES

et le volume de places proposées. Notons que seules les candidatures classées sont potentiellement appelées, c'est-à-dire susceptibles de se voir adresser une proposition d'admission. D'autre part, pour évaluer dans quelle mesure les formations sont sélectives, c'est-à-dire dans lesquelles sont admis les candidats positionnés le plus haut dans le classement, nous observerons le taux de candidats appelés (soit ayant reçu une proposition d'admission) au regard du volume des candidatures classées en amont.

En outre, puisque la décision finale d'inscription revient aux candidats lorsqu'ils reçoivent une proposition d'admission, nous évaluerons la propension des candidats à choisir un master plutôt qu'un autre en observant le taux d'acceptation des candidats, soit la part des candidats ayant accepté une proposition d'admission parmi ceux en ayant reçu une. De plus, les données locales dont nous disposons nous permettent d'observer le public effectivement inscrit en master à l'issue des phases de recrutement. Il s'agira d'observer dans quelle mesure les formations comptent parmi leurs inscrits les candidats qu'elles avaient le mieux positionnés dans le classement et qui correspondent donc le plus à leurs attentes. Ainsi, pour chaque formation nous définissons la tête de liste du classement au regard du nombre de places proposées, soit les candidats dont le rang de classement correspondrait à l'établissement d'une liste principale et d'une liste complémentaire. Par exemple, pour une formation de cent places, la tête de liste s'étend du 1^{er} au 200^e classés. Concrètement il s'agira d'observer la part des inscrits en master issus des têtes de liste de classement sur Mon Master.

Quand des masters affichent complets : entre attractivité et inscription de second choix

Au niveau national, à l'issue de la phase principale de recrutement en master, la moitié des mentions atteignent au moins 80 % de leur capacité d'accueil. Toutefois, ces formations ne forment pas un tout homogène, eu égard à leur niveau d'attractivité : en effet certaines apparaissent très attractives tandis que d'autres – et elles sont majoritaires – le sont de façon plus mesurée. En somme, si les structures aux mentions les plus attractives ont logiquement plus de chances de remplir leur formation, ce critère n'est pas pour autant un prérequis indispensable, comme en témoignent les mentions dont l'attractivité est moindre mais qui se remplissent. Nous verrons que d'autres éléments ont des conséquences sur le remplissage et notamment la façon dont les formations se remplissent. En effet, si les masters les plus attractifs se remplissent avec les candidats les mieux positionnés dans le classement, d'autres atteignent le remplissage optimal de leurs effectifs, mais, comme les candidats acceptent moins souvent les propositions qui leur sont faites, elles n'accueillent pas les candidats préférés.

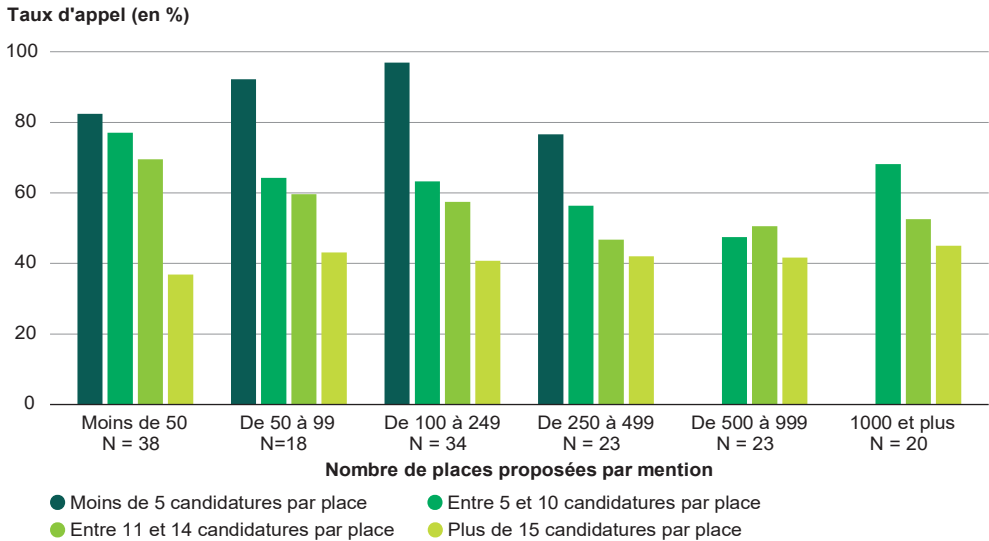
Les mentions les plus attractives se remplissent avec le haut du classement

Parmi les formations qui atteignent au moins 80 % de leur capacité d'accueil, celles qui sont les plus attractives en nombre de candidatures par place sont aussi les plus sélectives au sens où elles ont besoin d'appeler moins de candidats que les autres pour remplir leurs rangs à l'issue de la phase principale, et ce, quelle que soit les volumes de candidats par mention

■ **FIGURE 1.** Or, appeler peu de candidats signifie que ces masters se remplissent avec les candidats les mieux positionnés dans le classement, ce qui n'est pas sans conséquence sur le profil des potentiels futurs inscrits. En effet, leur positionnement dans le classement suppose qu'ils sont dotés d'atouts favorables et correspondent le mieux aux attendus des formations.

Les résultats observés à l'échelle locale vont dans le même sens qu'au niveau national : dans les mentions les plus attractives, le taux d'appel des candidats est plus faible que dans les mentions moins attractives. Ainsi, dans ces formations, seuls les candidats les mieux positionnés dans le classement ont reçu une proposition d'admission. Or, dans l'université étudiée, on observe des stratégies de sélection qui contribuent sans doute en partie à ces résultats. En effet, les candidatures sont en hausse depuis la mise en place de la nouvelle plateforme Mon Master, renforçant par là même la concurrence entre les formations qui cherchent à recruter les meilleurs candidats. Ainsi, dans certaines composantes de l'université, la sélection est presque mise en scène et devenue, comme le décrivent Blanchard et al. dans leur ouvrage, « un élément symbolique de distinction et de positionnement » (Blanchard et al., 2020). Les formations tendent à se démarquer en recherchant des labels ou le rattachement à des institutions prestigieuses (Institut d'administration des entreprises [IAE], grands établissements, etc.). De même, elles élaborent des plans de communication spécifiques : les étudiants des masters sont réquisitionnés pour promouvoir eux-mêmes leur formation auprès des étudiants de licence. Les techniques mises en œuvre ici rappellent celles qu'observent Oller et al. (2021) sur les salons étudiants, comme faire appel à des « étudiants ambassadeurs » qui mobilisent des « discours d'enchantement » dans l'objectif d'enclencher un processus d'identification chez les potentiels candidats.

■ **FIGURE 1** Taux d'appel des candidatures selon l'attractivité et les capacités d'accueil des mentions dans les formations, parmi les mentions atteignant leur capacité d'accueil



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : parmi les mentions proposant moins de 50 places et qui atteignent les capacités d'accueil maximales à l'issue de la phase principale, les mentions les moins attractives ont appelé 82 % des candidats qu'elles avaient classé, contre 37 % pour les mentions les plus attractives.

Champ : mentions de master atteignant les capacités d'accueil maximales, hors master MEEF.

Source : Open data Mon Master 2023.

Les choix stratégiques opérés par les formations transparaissent également dans les procédures de sélection des candidatures. Et le cas des pratiques du surbooking, observé localement, est typique : admettre plus de candidats qu'il n'y a de places effectives permet aux formations de se prémunir contre les désistements. De façon plus spécifique, nous observons que dans l'université étudiée, les candidats issus des licences de l'établissement sont plus souvent pré-sélectionnés que les candidats extérieurs à l'établissement. Or, prioriser les candidatures internes est particulièrement stratégique dans l'optique de remplir ses rangs. En effet, par rapport aux candidats extérieurs, les candidats locaux acceptent plus souvent les propositions d'admission qui leur sont faites et sont donc plus enclins à concrétiser leur inscription au sein de l'établissement (Gautier, 2024).

Enfin, d'autres formations, peut-être les plus aguerries aux process de sélection, sont pro-actives sur le fonctionnement même de la plateforme : elles établissent des prises de contact très personnalisées avec les candidats qu'elles ont classés afin d'obtenir le plus rapidement possible leur réponse. En cas de refus, elles sont très réactives pour appeler d'autres « bons » candidats, avant que ceux-ci acceptent la proposition d'une formation concurrente.

In fine, les actions mises en place dans l'établissement sont multiples et diffèrent selon les spécificités des formations (attractivité, concurrence avec d'autres formations, public visé, etc.). Néanmoins, ces stratégies locales s'avèrent payantes puisque d'une part, les mentions

les plus attractives connaissent les taux de remplissage les plus élevés ■ **FIGURE 2**. D'autre part, dans les mentions où ces stratégies sont observées – notamment en Droit, économie et gestion –, les inscrits sont plus souvent issus des têtes de liste de classement ■ **FIGURE 3**.

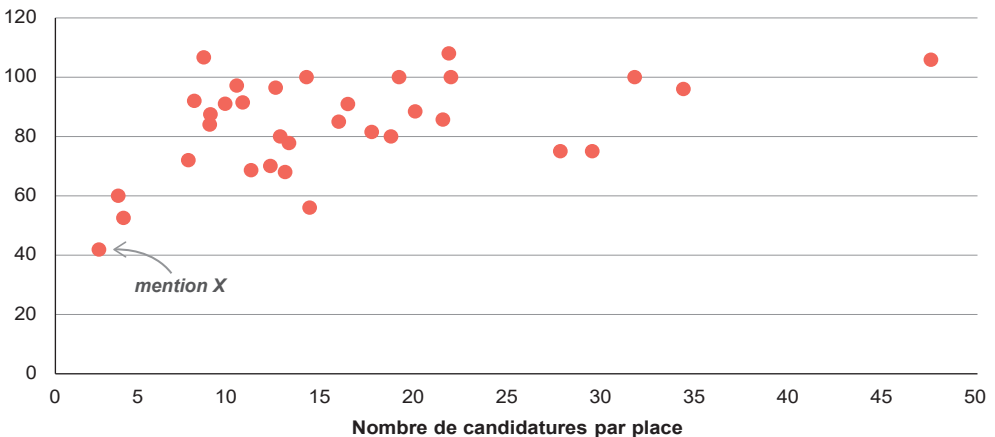
Peut-être ces stratégies locales sont-elles des pistes pour expliquer qu'à l'échelle nationale, on retrouve également la discipline du Droit et science politique parmi les plus attractives ? En effet, les candidatures y sont nombreuses, en volume (un cinquième des candidatures en master) et en nombre de candidatures par place. Et la grande diversité des mentions dans la discipline explique sans doute que les candidats déposent en moyenne plus de dossiers de candidatures que dans les autres disciplines (13 contre 9 ; Fridlin, 2023). Dans la continuité du niveau licence, la discipline juridique demeure une filière en tension où le nombre de candidats est supérieur aux places disponibles. *In fine*, la discipline ne connaît pas de problématique de recrutement : la plupart des mentions atteignent au moins 80 % de leur capacité d'accueil à l'issue de la phase principale.

En Sciences humaines et sociales aussi, quelques mentions sont très attractives au regard de leur taux de pression très élevé. C'est par exemple le cas des mentions de Psychologie et de Journalisme. De surcroît, parce que les candidats acceptent très souvent, dans ces mentions, les propositions d'admission qui leur sont faites, elles se remplissent avec le public qu'elles avaient le mieux positionné dans le classement.

En définitive, ces mentions de masters très attractives n'ont pas de problématique de recrutement. En revanche, il semble intéressant d'observer les autres masters qui ont des taux de remplissage élevés bien qu'ils attirent moins de candidatures.

■ **FIGURE 2** Répartition des mentions de master selon leur taux de remplissage et le nombre de candidatures par place (université observée)

Taux de remplissage des mentions (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

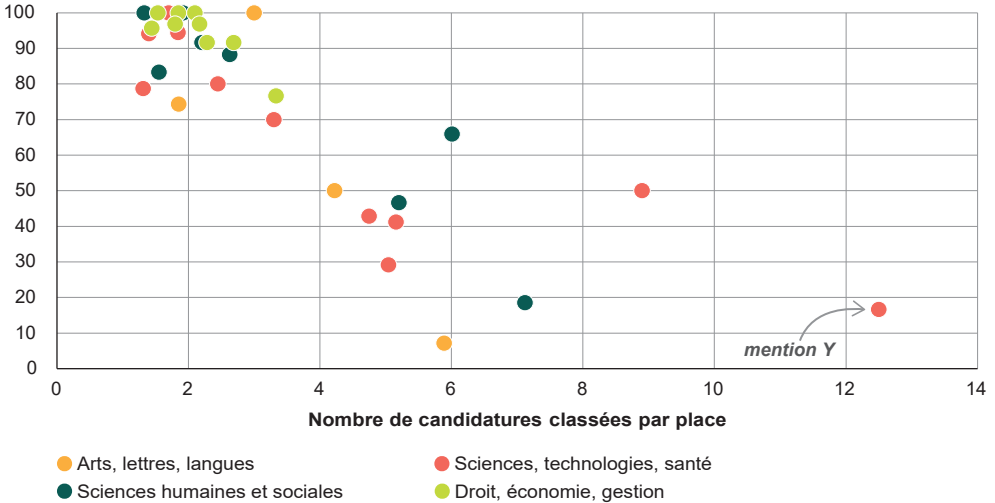
Lecture : la mention X comptabilise deux candidatures par place. À l'issue de la phase principale, 42 % de ses capacités d'accueil sont pourvues.

Champ : mentions de master proposées dans l'université observée.

Source : Mon Master local, Apogée.

■ **FIGURE 3** Répartition des mentions de master selon le taux de classement des candidatures sur Mon Master et la part des inscrits à la rentrée ayant été classés en tête de liste (université observée)

Part des inscrits ayant été classés en tête de liste sur Mon Master (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : la mention Y a classé plus de 12 fois plus de candidatures que sa capacité d'accueil. Parmi les inscrits dans cette formation à la rentrée, 17 % sont issus des têtes de liste de classement.
Champ : mentions ouvertes au recrutement dans Mon Master et proposées à la rentrée 2023 dans l'université étudiée.
Source : Mon Master local, Apogée.

Des masters qui affichent complet mais n'accueillent pas le public espéré

Bien qu'elles attirent moins de candidatures, d'autres mentions de master affichent toutefois des taux de remplissage élevés. Et celles-ci ne sont pas rares ■ **TABLEAU 4**. Ainsi, nous nous interrogeons sur ce qui distingue ces formations *a priori* moins attractives mais qui sont remplies à l'issue de la phase principale de recrutement.

■ **TABLEAU 4** Répartition des mentions selon leur niveau d'attractivité

	Mentions qui atteignent les capacités d'accueil maximales		Mentions avec des places vacantes	
	Effectifs	%	Effectifs	%
Moins de 5 candidatures par place	10	6	50	31
De 5 à 10 candidatures par place	31	20	76	48
Entre 11 et 14 candidatures par place	55	35	16	10
Plus de 15 candidatures par place	60	38	18	11
Ensemble	156	100	160	100

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : parmi les mentions qui comptent moins de cinq candidatures par place proposée, 6 % d'entre elles atteignent leur capacité d'accueil, quand 31 % auront encore des places vacantes.

Champ : hors master MEEF.

Source : Open data, Mon Master 2023.

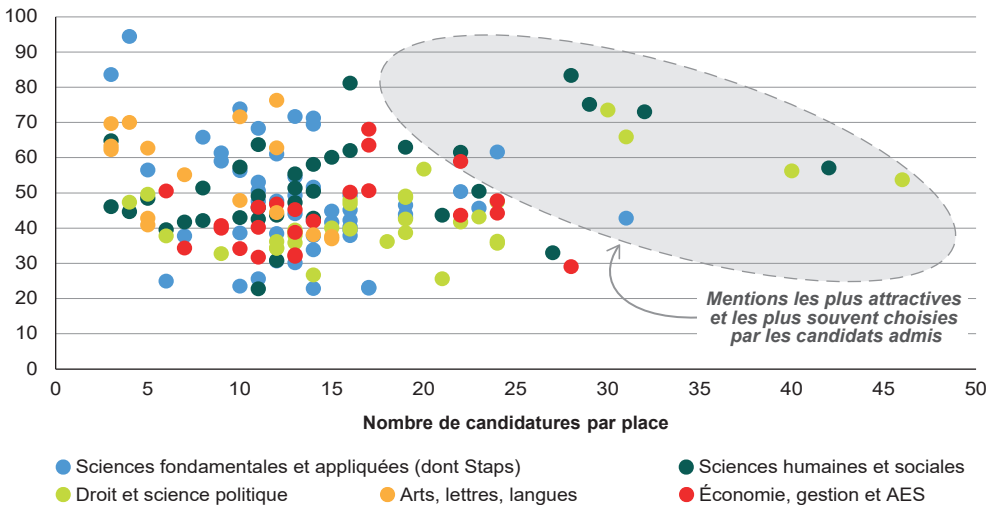
Parmi les pistes explicatives réside la moindre acceptation des candidats, qui illustre aussi la moindre attractivité de ces formations (candidature de second choix, roue de secours, etc.). Ainsi, ces mentions sont contraintes d'appeler un volume conséquent de leurs candidats parce que les premiers classés acceptent moins souvent les propositions qui leur sont faites ■ **FIGURE 4**. *In fine*, ces mentions atteignent des taux de remplissage élevés, notamment parce qu'elles classent un grand nombre de candidats et ont ainsi un vivier suffisant pour remplir leurs rangs. Néanmoins, et en contrepartie, appeler plus de candidats et descendre plus bas dans le classement induit que ces formations admettent des candidats qui correspondent moins à leurs attentes.

Dans l'université étudiée, ces formations moins attractives qui sont remplies sont très représentées au sein des mentions scientifiques, ce qui les distingue du niveau national. Parmi les candidats appelés, seul un quart accepte les propositions d'admission qui leur sont faites (contre 37 % en moyenne dans les autres domaines). Parmi les pistes explicatives réside le fait que les masters de l'établissement pâtissent sans doute de la concurrence des universités franciliennes, à l'instar de ce que montre Couto (2021) s'agissant du recrutement en licence de droit : en raison de la forte concurrence des universités parisiennes sans doute jugées plus prestigieuses, les candidatures en licence de droit dans les universités de banlieue parisienne se sont effondrées.

Dans cette université, les mentions moins attractives qui atteignent les capacités d'accueil maximales classent un grand nombre de candidats. En particulier, elles priorisent très souvent les candidatures internes, c'est-à-dire, celles issues d'étudiants déjà inscrits

■ **FIGURE 4** Attractivité des masters et acceptation des candidats par disciplines de master parmi les mentions atteignant leur capacité d'accueil

Taux d'acceptation des candidats (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : plus le nombre de candidatures par place et le taux d'acceptation des propositions d'admissions sont élevés, plus la mention est attractive.

Champ : mentions atteignant au moins 80 % de leur capacité d'accueil.

Source : Fridlin, 2023 et 2024.

dans l'université, le plus souvent en licence générale (les trois quarts d'entre elles ont été retenues contre quatre sur dix dans les formations plus attractives). Et ce choix est payant compte tenu de la plus forte acceptation des candidats internes lorsqu'ils reçoivent une proposition d'admission (Gautier, 2024). Néanmoins, pour analyser plus finement la sélection opérée, il faudrait savoir sur quelle base les comités de sélection établissent leur classement : les candidatures sont-elles classées au regard des capacités d'accueil, du volume de candidatures reçues ou encore selon la qualité des dossiers ? De plus, considérer le volume de candidatures classées comme le résultat d'un choix stratégique suppose que les formations aient une représentation précise de leur position dans le paysage de l'enseignement supérieur et en particulier dans la hiérarchie symbolique des universités. Or, ces données constituent un angle mort dans notre étude. De même, en l'absence de hiérarchisation des vœux et sans données qualitatives sur les choix des candidats motivant l'acceptation ou le refus des propositions d'admission, il est difficile de caractériser plus finement ces formations moins attractives. Toutefois, en facilitant la démarche de candidatures, la mise en place de Mon Master a sans doute contribué à leur volatilité, et encore plus dans les filières où la concurrence est forte : les candidats ont plus de choix et le risque que les candidats refusent les propositions d'admissions est mécaniquement plus élevé.

Des masters connaissent des difficultés de recrutement

Sur l'ensemble des universités, la moitié des mentions ont un taux de remplissage inférieur à 80 %. De surcroît, 10 % des mentions sont faiblement remplies puisqu'au maximum la moitié des places sont pourvues. Au-delà du fait qu'elles attirent moins de candidatures (**tableau 4**), nous souhaitons observer s'il existe des pratiques de sélection qui pourraient distinguer ces mentions de celles qui sont au complet.

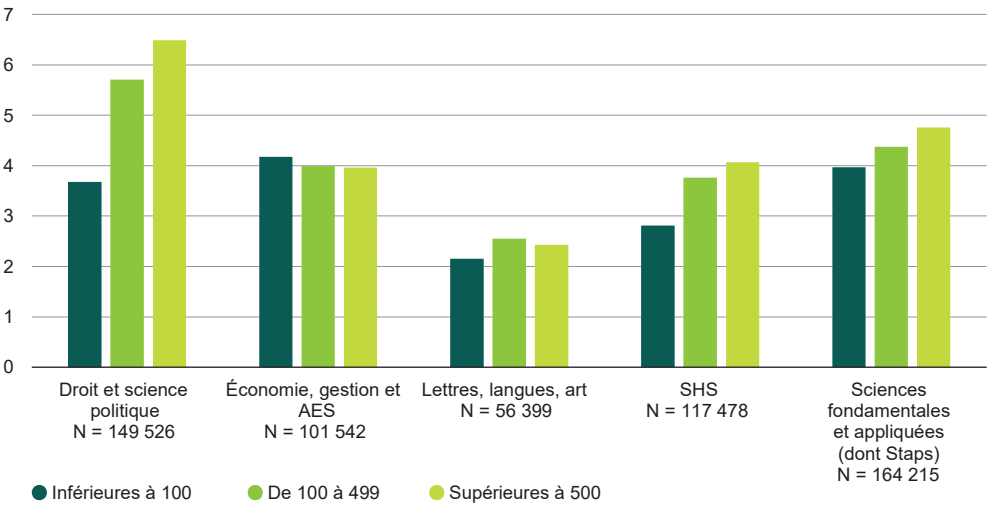
À l'échelle nationale, les formations les moins attractives, en considérant les candidatures reçues et le volume rapporté au nombre de places proposées sont logiquement plus souvent concernées par les places non pourvues à l'issue de la phase principale d'admission, comme en Lettres, langues, art ■ **TABLEAU 2**. Dans la discipline, les formations classent proportionnellement moins de candidatures, quelle que soit la taille des mentions ■ **FIGURE 5**. Et ceci explique peut-être en partie les difficultés de recrutement observées. En effet, plus le nombre des candidatures classées est petit, plus le risque d'épuiser la liste des candidats à appeler est grand en cas de refus des propositions d'admission, avant même d'avoir atteint les capacités d'accueil ■ **FIGURE 6**.

À l'échelle locale, quelques pistes peuvent être avancées pour expliquer le manque de candidatures dans les mentions les moins attractives, notamment en Arts, lettres et langues. En effet, dans le domaine, d'une part, les inscrits en licence postulent moins souvent à l'entrée en master dans l'établissement. D'autre part, les poursuites d'études vers des formations non universitaires sont fréquentes après l'obtention de la licence (Ofipe, Enquête parcours après le diplôme, 2024). Au final, les premières années de master dans le domaine ont un vivier de candidatures locales relativement faible.

De surcroît, au déficit de candidats s'ajoutent, sans doute, des décisions mal avisées dans la sélection des candidats. En effet, les formations qui ne sont pas complètes avaient classé

FIGURE 5 Taux de classement des candidatures au regard des capacités d'accueil

Nombre de candidatures classées par place



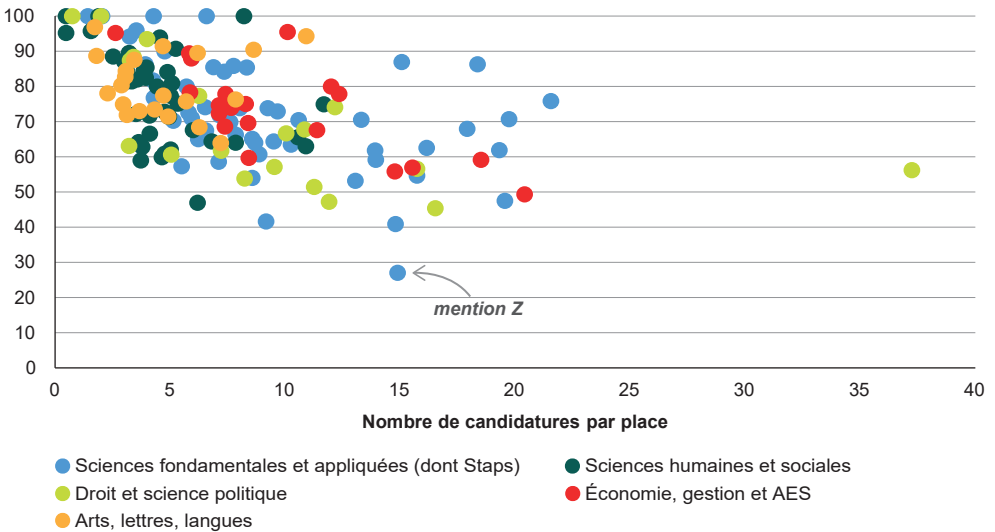
Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : en Droit et science politique, le taux de classement dans les mentions dont les capacités d'accueil sont inférieures à 100 étudiants est de 3,7. Autrement, dit, le volume de candidatures classées est quatre fois supérieur aux capacités d'accueil.

Source : Open data Mon Master, 2023.

FIGURE 6 Taux d'appel des candidatures par discipline parmi les mentions comptabilisant des places vacantes

Taux d'appel des candidatures classées (en %)



Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Lecture : dans la mention Z, qui enregistre 15 candidatures par place proposée, 27 % des candidatures classées ont reçu une proposition d'admission.

Source : Open data Mon Master, 2023.

une part relativement faible de leurs candidatures, quand bien même elles avaient classé une part très élevée des candidatures issues de l'université. Les équipes pédagogiques locales avouent des erreurs dans leur stratégie de sélection : elles admettent un surplus d'optimisme quant à l'afflux de candidatures que devait permettre Mon Master. Elles concèdent également avoir sous-estimé que « *les bons candidats seraient pris partout et préféreraient parfois des formations concurrentes* ». Et l'erreur de stratégie de cette équipe n'est pas un cas isolé puisque la note de l'AEF relate des propos similaires émanant d'autres universités (Petitcolin, 2024a).

En somme, dans l'université observée, le manque de candidats conjugué à des acceptations moins fréquentes des propositions d'admission ont eu pour conséquence d'épuiser les listes de candidats classés. En effet, la plupart des candidats classés en Arts, lettres et langues ont été appelés. Ainsi, nous rejoignons les résultats d'une autre note de l'AEF : si classer un grand nombre de candidatures ne garantit pas de remplir les formations, cela permet tout du moins de diminuer le risque d'épuisement des listes (Petitcolin, 2024b). Néanmoins, classer un nombre élevé de candidats n'est pas sans conséquence pour les formations : d'une part, en raison du travail important que cela demande aux équipes de classer et d'ordonner les candidatures les unes par rapport aux autres, de surcroît quand un nouvel outil informatique est subitement imposé pour réaliser ce travail (Clément et al., 2019). D'autre part, étendre la liste de classement augmente le risque d'accueillir *in fine* des candidats dont le profil académique correspond moins aux attentes des formations.

Discussion

Nous avons réalisé une analyse en composantes principales qui confirme au moins en partie les résultats présentés ■ **ANNEXE 2**. Nous distinguons un groupe de variables corrélées entre elles – le taux de remplissage, le taux de pression et le taux de classés – qui s'oppose au taux d'appel. Il ressort de cette analyse que l'attractivité des formations, définie par le taux de pression, contribue fortement au remplissage des formations, et que plus les formations sont attractives moins elles appellent de candidats et accueillent *in fine* le public escompté, c'est-à-dire le mieux positionné dans le classement. De plus, des disparités existent entre les disciplines, et elles-mêmes sont très hétérogènes en leur sein.

Néanmoins, l'attractivité mesurée comme telle n'explique pas totalement l'atteinte des capacités d'accueil des formations. En effet, d'autres facteurs, tels que les choix de sélection des formations (volumes classés, critères de classement, etc.) contribuent à expliquer que des mentions atteignent leur seuil maximal quand d'autres peinent à recruter des étudiants. De plus, d'autres facteurs inhérents aux motivations et décisions des candidats, et donc plus difficiles à saisir, sont aussi des facteurs contributifs. Ainsi, ces résultats mériteraient d'être étayés par des éléments qualitatifs. Dans le prolongement des travaux de Beduwé et Carré (2014) sur la sélectivité des masters, des analyses qualitatives aideraient à comprendre comment la sélection des formations s'opère et le poids qui est donné à chacun de ces critères. D'autant plus que les auteures rappellent que les critères sont multiples (parcours antérieur, performance scolaire, expérience professionnelle, motivation des étudiants, etc.) et sont tous contributifs du degré d'attractivité et de sélectivité des masters. En particulier, l'étude des motivations des candidats dans l'acceptation ou le refus

des propositions d'admission permettrait de comprendre comment les étudiants qui ont le choix se décident, tel que l'ont fait Brézault et al. (2023) sur les masters en droit dans deux universités de région. Si des enquêtes sont nécessaires pour appréhender les facteurs les plus qualitatifs, disposer des données académiques permettra dans un premier temps d'évaluer l'importance du critère des performances universitaires dans l'accès au master. Plus précisément, il s'agirait d'analyser la corrélation entre les résultats académiques de troisième année de licence et la probabilité d'admission en master et ainsi de vérifier dans quelle mesure la mise en place de Mon Master renforcera les inégalités scolaires dans l'accès à l'enseignement supérieur, à l'instar de Parcoursup (Merlin & Théophile, 2023). En effet, si la plateforme Mon Master est calquée sur l'outil utilisé pour l'affectation en première année, il est probable que ses incidences soient comparables à ceux observés au niveau licence. Ainsi, comme pour Parcoursup en licence, cet outil risque d'engendrer des ajustements scolaires et sociaux similaires : les candidats les mieux dotés risquent de s'accaparer les établissements les mieux placés dans la hiérarchie symbolique tandis que les moins bien pourvus seraient moins souvent sélectionnés (Frouillou & Moulin, 2019). Et si les indicateurs produits depuis Mon Master ont vocation à être affichés sur la plateforme, alors le risque existe pour les candidats les moins bien dotés de s'auto-censurer au moment de déposer leur candidature (Bodin & Orange, 2019).

De plus, il serait intéressant d'approfondir ces analyses à l'échelle des « mentions-établissement » car la même mention proposée dans deux universités différentes ne bénéficie sans doute pas des mêmes problématiques d'attractivité et de recrutement. En effet, la hiérarchie symbolique des établissements mais aussi l'environnement dans lequel ils sont implantés et l'offre de formation concurrente peuvent contribuer à l'attractivité d'une mention. Dans la continuité, il faudrait également interroger les logiques de parrainage institutionnel qu'observe van Zanten dans l'orientation en CPGE (2016). D'une part, car le contexte de regroupement des établissements d'enseignement supérieur a sans doute des répercussions sur les démarches de candidatures et de sélections. D'autre part, au sein d'un établissement, la construction de l'offre de formations pensée comme une continuité entre la licence et le master n'est pas anodine : les connivences entre formations sont probablement d'autres facteurs qui ont une incidence sur le remplissage différencié des masters. D'ailleurs, ils sont aussi parfois une aubaine pour les formations qui peinent à recruter (Théophile, 2023).

En outre, pour être exhaustive, l'analyse du remplissage des masters ne peut se restreindre à la seule étude des candidatures *via* Mon Master. En effet, l'ensemble des plateformes existantes mériteraient d'être prises en compte et notamment le dispositif Études en France. Dans l'université observée, 20 % des candidats de master ont postulé *via* cette plateforme (Ofipe, 2024) et un tiers dans le domaine des Sciences, technologies et santé. Par conséquent, occulter ces candidatures biaise forcément l'étude de l'attractivité de ces formations, bien que les candidatures de ces étudiants aboutissent rarement (5 % seulement sont autorisés à s'inscrire).

Enfin, disposer des données liées à la provenance géographique des candidats permettrait d'analyser plus finement les flux inter et intra-établissements. Par exemple, l'étude de Brézault et al. (2023) qui s'appuie sur des données locales, montre qu'avec la mise en œuvre de la sélection en première année de master, les candidats dans certaines disciplines ont vu leurs chances d'être sélectionnés par leur établissement d'origine s'amenuiser, les incitant

à multiplier leurs candidatures. Ainsi, un des autres prolongements de cette étude serait d'observer l'accès en master sous le prisme du changement de plateforme, sous réserve de disposer des données nécessaires. En effet, pour la session 2023, moins de la moitié des candidats ont reçu une proposition d'admission (Fridlin, 2024), mais qu'en était-il avant la mise en place de Mon Master ?

Conclusion

En permettant une plus grande visibilité de l'offre de formation sur le territoire, Mon Master a exacerbé la concurrence entre formations jusqu'à observer un recrutement à double vitesse. En effet, si les masters les plus attractifs tirent leur épingle du jeu en attirant et retenant les candidatures les mieux classées dès la phase principale, les formations moins attractives peinent à remplir leurs rangs, même à l'issue de la phase complémentaire qu'elles ne mobilisent que faiblement, avec des candidats moins bien positionnés dans les classements. Par là même, c'est le clivage académique de l'enseignement supérieur qui risque de s'intensifier : du point de vue des indicateurs produits à partir de Mon Master, les formations juridiques, économiques et scientifiques apparaissent plus attractives que les filières littéraires ou relevant des sciences humaines et sociales. Et ceci n'est pas sans rappeler une certaine structuration des universités, tout du moins franciliennes, selon les disciplines et les origines sociales telle que décrite par Blanchard *et al.* (2020). Selon les moyens dont ils disposent, et leurs connivences avec d'autres organisations scolaires (van Zanten, 2016), les établissements ont des pratiques de recrutement différenciées, conduisant Blanchard *et al.* à conclure à une polarisation croissante des établissements, qui s'accroît un peu plus avec Mon Master, dans la continuité des outils qui servent ou desservent les établissements selon les indicateurs produits (Parcoursup, InserSup, etc.). En somme, la formalisation de la sélection *via* ce nouvel outil oblige les formations à chercher d'autres moyens pour se différencier, exacerbant d'autant plus la concurrence entre elles et avec l'offre d'enseignements du secteur privé.

Finalement, tout ceci pointe des enjeux multiples et à différents échelons : pour les candidats d'une part, avec un risque d'auto-censure, notamment pour ceux issus de milieu modeste, alors qu'ils pourraient intégrer les formations les plus attractives (Blanchard & Cayouette-Rembrière, 2016). D'autre part, pour les établissements dont les formations risqueraient de fermer au regard des places vacantes et des débouchés incertains. Enfin, au niveau national, des besoins en formation ne sont pas pourvus par manque d'attractivité des métiers eux-mêmes, comme en témoigne le cas des difficultés de recrutement des enseignants auxquelles ne peut faire manquer de penser la faible attractivité des masters MEEF.

Prolonger ces travaux en mettant en parallèle les données individuelles des candidats d'une part, et l'ensemble du panier de leurs vœux de candidatures d'autre part, permettrait de mieux comprendre les trajectoires des étudiants vers le cycle master. Toutefois, si les indicateurs produits sur les candidatures en master ont vocation à alimenter la plateforme Mon Master, ceci risque de changer à nouveau la donne pour les candidats en quête d'informations pour construire leur orientation. *In fine*, cet afflux d'informations est susceptible de peser sur la décision d'inscription en master, à l'instar de Parcoursup qui a contribué à modifier la distribution des vœux des candidats (Clément *et al.*, 2019). Or, un

autre objectif de Mon Master serait d'enrayer la baisse des inscrits en première année de master. En tout cas, c'est ce qu'indique le ministère : « le nombre d'étudiant ayant reçu au moins une proposition d'admission permet d'anticiper un nombre d'inscrits en M1 supérieur aux années passées et ceci grâce à la plateforme² ». Ceci reste néanmoins à vérifier.

2. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/mon-masterplateforme-89227>

ANNEXE 1 Codification des quartiles du taux de pression

Quartile	Valeur des quartiles	Valeur du taux de pression	Nombre de mentions concernées
1 ^{er} quartile	5	Moins de 6 candidatures par place	84
2 ^e quartile	10	De 6 à 10 candidatures par place	83
3 ^e quartile	14	De 11 à 14 candidatures par place	71
4 ^e quartile	46	15 candidatures par place et plus	78

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Source : Open data Mon Master, 2023.

ANNEXE 2 Analyse en composantes principales (ACP)

Une ACP a été réalisée sur 314 observations complètes (sur un total de 316 observations) et à partir des variables suivantes :

- Taux de pression (tx_pression) ;
- Taux de remplissage (tx_remplissage) ;
- Taux de classement (tx_classe) ;
- Taux d'appel (tx_dappel) ;
- Taux d'acceptation (tx_daccept).

Caractéristiques des variables

Variable	Moyenne	Minimum	Maximum	Écart-type	Skewness	Kurtosis	Index écart-type
Taux de pression	10,93	0,00	46,00	7,23	1,43	3,16	0,23
Taux d'acceptation	0,44	0,00	1,00	0,14	0,54	1,37	0,20
Taux de remplissage	0,75	0,00	1,40	0,20	-0,99	1,93	0,21
Taux de classement	3,94	0,24	13,18	2,11	1,19	2,19	0,21
Taux d'appel	0,65	0,15	1,00	0,18	-0,18	-0,46	0,29

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Source : Open data Mon Master, 2023.

ANNEXE 2

Matrice des corrélations

	Taux de pression	Taux d'acceptation	Taux de remplissage	Taux de classement	Taux d'appel
Taux de pression	-				
Taux d'acceptation	0,04	-			
Taux de remplissage	0,51	0,32	-		
Taux de classement	0,71	- 0,04	0,57	-	
Taux d'appel	- 0,68	- 0,18	- 0,57	- 0,85	-

Éducation & formations n°, DEPP, SIES

Alpha de Cronbach standardisé : - 0,09. Cette faible valeur de l'alpha indique que la condition d'indépendance des variables explicatives est satisfaite.

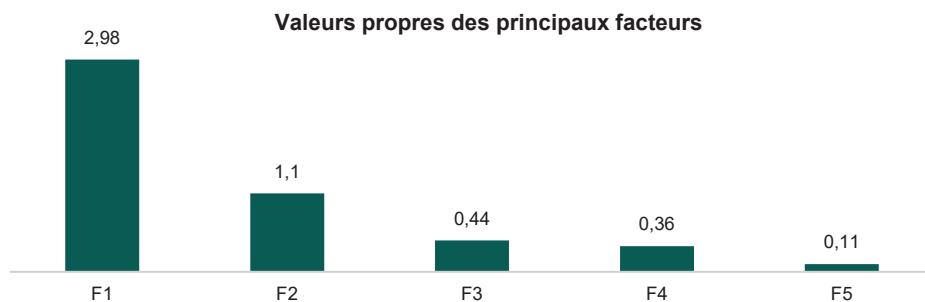
Caractéristiques des facteurs

Synthèse des données par extraction des composantes principales et représentation des observations et des variables dans le plan des composantes.

La décomposition en facteurs

Les valeurs propres indiquent le « pouvoir synthétique » des facteurs. Les facteurs significatifs ont une valeur propre supérieure à 1. Ils représentent plus d'une variable.

Le critère de chute (*scree test*) permet de sélectionner les composantes à examiner. Il est repérable à l'accélération de la décroissance des valeurs propres. Lorsqu'une seule valeur propre est supérieure à 1, les données sont mono-dimensionnelles : toutes les variables vont dans le même sens et se résument à la seule dimension du premier facteur. Le premier plan factoriel représente 81,8 % de la variance totale.



Détails de la variance expliquée par les principaux facteurs

	F1	F2	F3	F4	F5
Valeur propre	2,98	1,10	0,44	0,36	0,11
Variance expliquée	59,8 %	22,0 %	8,9 %	7,1 %	2,2 %
Variance cumulée	59,8 %	81,8 %	90,6 %	97,8 %	100,0 %

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

ANNEXE 2

Contributions des variables aux composantes

Ce tableau permet l'interprétation de composantes. Les chiffres entre parenthèses donnent le poids des variables dans la définition des composantes.

	F1	F2	F3	F4	F5
Contributions positives	tx_classe (27,49)	tx_daccept (81,47)	tx_remplissage (69,60)	tx_classe (13,22)	tx_remplissage (1,37)
	tx_pression (23,34)	tx_remplissage (8,75)	tx_dappel (10,25)		tx_pression (0,06)
	tx_remplissage (19,78)	tx_dappel (0,17)			
	tx_daccept (1,46)				
Contributions négatives	tx_dappel (-27,94)	tx_classe (-6,49)	tx_daccept (-12,69)	tx_pression (-66,34)	tx_classe (-52,48)
		tx_pression (-3,13)	tx_pression (-7,14)	tx_dappel (-19,92)	tx_dappel (-41,73)
			tx_classe (-0,32)	tx_remplissage (-0,50)	tx_daccept (-4,36)
				tx_daccept (-0,02)	

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Caractéristiques des facteurs

	F1	F2	F3	F4	F5
Vecteurs propres					
Taux de pression	0,48	- 0,18	- 0,27	- 0,81	0,02
Taux d'acceptation	0,12	0,90	- 0,36	- 0,01	- 0,21
Taux de remplissage	0,44	0,30	0,83	- 0,07	0,12
Taux de classement	0,52	- 0,25	- 0,06	0,36	- 0,72
Taux d'appel	- 0,53	0,04	0,32	- 0,45	- 0,65
Corrélations entre les variables et les facteurs					
Taux de pression	0,84	- 0,19	- 0,18	- 0,49	0,01
Taux d'acceptation	0,21	0,95	- 0,24	- 0,01	- 0,07
Taux de remplissage	0,77	0,31	0,56	- 0,04	0,04
Taux de classement	0,91	- 0,27	- 0,04	0,22	- 0,24
Taux d'appel	- 0,91	0,04	0,21	- 0,27	- 0,22
Contributions des variables					
Taux de pression	23,34 %	- 3,13 %	- 7,14 %	- 66,34 %	0,06 %
Taux d'acceptation	1,46 %	81,47 %	- 12,69 %	- 0,02 %	- 4,36 %
Taux de remplissage	19,78 %	8,75 %	69,60 %	-0,50 %	1,37 %
Taux de classement	27,49 %	- 6,49 %	-0,32 %	13,22 %	- 52,48 %
Taux d'appel	- 27,94 %	0,17 %	10,25 %	- 19,92 %	- 41,73 %

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Caractéristiques des projections sur le plan factoriel

	F1	F2	F3	F4	F5
Coordonnées des variables					
Taux de pression	0,83	- 0,19	- 0,18	- 0,49	0,01
Taux d'acceptation	0,21	0,94	-0,24	- 0,01	- 0,07
Taux de remplissage	0,77	0,31	0,56	- 0,04	0,04
Taux de classement	0,90	- 0,27	- 0,04	0,22	- 0,24
Taux d'appel	- 0,91	0,04	0,21	- 0,27	- 0,22
Cosinus carrés des variables					
Taux de pression	0,70	0,03	0,03	0,24	< 0,01
Taux d'acceptation	0,04	0,89	0,06	< 0,01	< 0,01
Taux de remplissage	0,59	0,10	0,31	< 0,01	< 0,01
Taux de classement	0,82	0,07	< 0,01	0,05	0,06
Taux d'appel	0,84	< 0,01	0,05	0,07	0,05

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Références bibliographiques

- Beduwé, C., Carré, D. (2014). La sélection en master : étude exploratoire. In C. Béduwé, M. Cassette, P. Lemistre (dirs.), *Parcours de formation des étudiants de master*, Relief, 46 (p. 118-138). Céreq.
- Bertrand, J. (2016). *Universités et déplacements en Île de-France*. IAURIF. https://www.institutparisregion.fr/fileadmin/NewEtudes/Etude_1238/Rapport_Universites_et_deplacements.pdf
- Blanchard, M., Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. La Découverte, coll. « Repères ». <https://doi.org/10.4000/lectures.21093>
- Blanchard, M., Chauvel, S., Harari-Kermadec, H. (2020). La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens. *L'Année Sociologique*, 70, 423-442. <https://dx.doi.org/10.3917/anso.202.0423>
- Bodin, R., Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 70, 217-224. <https://doi.org/10.3917/socio.102.0217>
- Brézault, M., Magnand, P., Raquet, E. (2023). L'évolution de la sélection en master : effets sur les parcours d'études après la licence en droit. In F. Merlin, N. Théophile (dirs.), *De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation* (p. 83-98). Céreq Échanges, 20. Céreq. <https://doi.org/10.4000/books.cereq.3360>
- Clément, P., Couto, M.-P., Blanchard, M. (2019). Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme. *La Pensée*, 399, 144-156. <https://doi.org/10.3917/1p.399.0144>
- Couto, M.-P., Bugeja-Bloch, F., Frouillou, L. (2021). Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora débats/jeunesses*, 89, 23-38. <https://doi.org/10.3917/agora.089.0023>
- Fridlin, M. (2023). MonMaster 2023. Les candidatures à l'entrée en master. *Note Flash*, 23-25. SIES.
- Fridlin, M. (2024). MonMaster 2023. Les propositions d'admission en master. *Note Flash*, 24-1. SIES. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/monmaster-2023-les-propositions-d-admission-en-master-94509>
- Frouillou, L., Moulin, L. (2019). Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens. *Formation emploi*, 145, 7-28. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.6845>
- Gautier, C. (2024). La hausse des candidatures en première année de master n'enraye pas la baisse des inscriptions. *Ofipe analyse*, 12, Université Gustave Eiffel. https://ofipe.univ-gustave-eiffel.fr/fileadmin/contributeurs/OFIPE/OA/OA_12_Candidatures_et_inscrits_en_M1_2024.pdf
- Gruel, L. (2002). Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. *OVE info*, 2. OVE national. https://www.ove-national.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/oi2_oip2.pdf
- Klipfel, J. (2023). Parcours et réussite en master à l'université : les résultats de la session 2022. *Note Flash*, 23-28. SIES.
- Malfatto, S. (2024). Les effectifs étudiants dans le supérieur en 2023-2024. *Note Flash*, 24.09. SIES.
- Merlin, F., Théophile, N. (2023). *De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation* (p. 5-8). Céreq Échanges, 20. Céreq. <https://www.cereq.fr/selection-dans-enseignement-superieur-gtes>
- MESR. (2023). Communiqué de presse publié le 18/12/2023. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/mon-master-presentation-du-calendrier-et-des-evolutions-de-la-session-2024-94077>
- Miallier, A. (2024). Mon Master 2023 : quelles sont les mentions qui ont attiré le plus de candidats et qui ont rempli ? AEF Data Sup-Recherche, Dépêche n° 707509, 15/02/2024. <https://www.aefinfo.fr/depeche/707509-mon-master-2023-quelles-sont-les-mentions-qui-ont-attire-le-plus-de-candidats-et-qui-ont-rempli>
- Observatoire des Formations, Insertions Professionnelles, Évaluation (2024). Candidatures en première année de master. *Ofipe essentiel*, 40. Université Gustave Eiffel. https://ofipe.univ-gustave-eiffel.fr/fileadmin/contributeurs/OFIPE/OE/OE_Candidatures_Master_2023.pdf

Oller, A.-C., Pothet, J., van Zanten A. (2021). Le cadrage « enchanté » des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur. *Formation emploi*, 155(3), 75-95. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.9632>

Open data du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche :

- Mon Master 2023 - vœux de poursuite d'études et de réorientation en master et réponses des établissements ;

- Effectifs d'étudiants inscrits dans les établissements publics sous tutelle du ministère chargé de l'enseignement supérieur.

Petitcolin, P. (2024a). Mon Master 2023 : 43 451 places vacantes à l'université, à l'issue de la procédure. Le détail par établissement. AEF Data Sup-Recherche, Dépêche n° 710352, 15/04/2024. <https://www.aefinfo.fr/depeche/710352-mon-master-2023-43-451-places-vacantes-a-l-universite-a-l-issue-de-la-procedure-le-detail-par-etablissement>

Petitcolin, P. (2024b). Mon Master 2023 : quelles ont été les mentions les plus sélectives et les plus attractives ? Le détail par université. AEF Data Sup-Recherche, Dépêche n° 710963, 26/04/2024. <https://www.aefinfo.fr/depeche/710963-mon-master-2023-quelles-ont-ete-les-mentions-les-plus-selectives-et-les-plus-attractives-le-detail-par-universite>

Théophile, N. (2023). Intégrer un master après une licence professionnelle : concilier les aspirations des étudiants avec les exigences institutionnelles. In F. Merlin, N. Théophile (dirs.). *De plus en plus de sélection dans un enseignement supérieur en segmentation* (p. 99-116). Céreq Échanges, 20. Céreq. <https://doi.org/10.4000/books.cereq.3371>.

van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France. *L'année sociologique*, 66(1), 81-114. <http://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2016-1-page-81.htm>

Le projet professionnel à l'épreuve de la sélection- orientation à l'université

Usages différenciés de l'orientation
« par projet » au fil des parcours d'études

Ambre Guichard

Centre Émile Durkheim, université de Bordeaux

Mots clés projet professionnel, réorientation, parcours, étudiants, université.

Keywords *career plan, reorientation, study paths, students, university.*

Citer Guichard, A. (2026). Le projet professionnel à l'épreuve de la sélection-orientation à l'université. Usages différenciés de l'orientation « par projet » au fil des parcours d'études. *Éducation & formations*, 109, 93-115. <https://doi.org/10.48464/ef-109-05>

Date de soumission de l'article : 19/06/2025

Date d'acceptation de l'article : 27/02/2026

Correspondance ambre.guichard-menard@u-bordeaux.fr

Rappel Les opinions exprimées dans les articles ou reproduites dans les analyses par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes et pas les institutions auxquelles ils appartiennent, ni a *fortiori* la DEPP et le SIES.

Résumé

Cet article analyse la place et les usages du projet professionnel dans les parcours d'orientation et de réorientation des étudiants, en l'inscrivant au cœur des mécanismes contemporains de sélection-orientation à l'université. Il s'appuie sur une méthode mixte combinant l'exploitation de l'enquête *Conditions de vie des étudiants* de l'Observatoire de la vie étudiante (2020) et des entretiens biographiques menés auprès d'étudiants en licence ayant connu ou envisagé des réorientations.

Les résultats montrent une présence diffuse mais structurante du projet professionnel dans les motifs d'orientation et de réorientation, particulièrement marquée dans les filières universitaires. Ils mettent également en évidence que le projet professionnel intervient le plus souvent *a posteriori* des réorientations et fonctionne comme un opérateur de mise en sens des parcours d'études, notamment lorsqu'ils sont contraints par la sélection en cours d'études. L'article souligne enfin que la capacité à se projeter professionnellement se construit progressivement au fil des expériences de formation, produisant des effets subjectifs différenciés selon les ressources sociales et scolaires des étudiants.

Abstract

The career plan put to the test of university selection and guidance

Differentiated uses of "project-based" guidance throughout student paths

This article analyzes the place and uses of career plans in students' career guidance and reorientation processes, placing them at the heart of contemporary selection and guidance mechanisms at university. It is based on a mixed method combining the use of the *Conditions de vie des étudiants* (Student Living Conditions) survey conducted by the *Observatoire de la vie étudiante* (Student Life Observatory, 2020) and biographical interviews with undergraduate students who have experienced or considered reorientation.

The results show a diffuse but structuring presence of career plans in the reasons for orientation and reorientation, particularly marked in university courses. They also highlight that career plans most often come into play after reorientation and function as a means of giving meaning to student paths, particularly when they are constrained by selection during studies. Finally, the article emphasizes that the ability to plan for one's career is built gradually through educational experiences, producing subjective effects that vary according to students' social and academic resources.

L'orientation vers l'enseignement supérieur s'accompagne aujourd'hui d'une attente institutionnelle forte : celle de formuler un projet professionnel dès l'entrée en formation. Si cette invitation à « se projeter » n'est pas nouvelle, car la loi d'orientation de 1989 en faisait déjà un objectif éducatif central, elle s'est toutefois progressivement formalisée dans les procédures d'accès au supérieur. Le projet professionnel est désormais une condition explicite d'inscription, à travers notamment le « projet de formation motivé » sur Parcoursup. La loi Orientation et réussite des étudiants de 2018 renforce ainsi le principe d'une orientation dite « active », censée prévenir l'« erreur d'orientation », identifiée comme l'une des principales causes de l'« échec » à l'université (Bodin & Millet, 2011a).

Cette évolution s'inscrit dans un mouvement plus large d'institutionnalisation d'une « sélection-orientation » (Beaud et al., 2010), visant à concilier ouverture formelle de l'accès à l'université et rationalisation des choix d'inscription. En requalifiant la sélection en orientation, l'institution universitaire déplace le filtre académique vers la responsabilité individuelle, invitant les étudiants¹ à démontrer la cohérence et la légitimité de leurs choix. Dans ce cadre, l'accompagnement à l'orientation se confond avec celui à la construction d'un projet d'avenir, et la capacité à se projeter devient un critère implicite de conformité aux attentes institutionnelles (Jellab, 2017).

Or, comme l'ont montré de nombreux travaux, cette exigence relève d'une injonction paradoxale (Biémar et al., 2003). D'un côté, l'enseignement supérieur demeure fortement segmenté (Erlich & Verley, 2010) et les choix d'orientation restent socialement hiérarchisés (Duru-Bellat et al., 1997). De l'autre, la projection dans un avenir professionnel stabilisé ne correspond pas à une liberté réelle de choisir (Boutinet, 1990 ; Dubet, 1994). Les inégalités d'accès à la capacité de se projeter, liées aux dispositions sociales (Duvoux, 2023), scolaires (Masy, 2014) et aux temporalités différenciées des parcours (Boutinet, 2007), sont bien documentées. Les dispositifs d'orientation « par projet » imposent en outre des cadres normatifs de présentation de soi (Tralongo, 2008), adossés à des instruments dont les effets sélectifs et ségrégatifs sur les choix d'orientation sont avérés (Lemêtre & Orange, 2017 ; Frouillou et al., 2019 ; Couto & Valarcher, 2022).

L'analyse de cette injonction gagne aujourd'hui à être prolongée par l'examen des parcours d'études effectifs, dès lors que les réorientations sont devenues plus ordinaires. En effet, « plus d'un bachelier sur quatre se réoriente pendant ses études »² et la part des réorientations à l'université est passée de 10,8 % en 2009-2010 à 15,4 % en 2017-2018 (IGÉSR, 2020). Dans ce contexte, les politiques publiques promeuvent une orientation conçue comme progressive, réversible et accompagnée, dans laquelle le projet professionnel est appelé à évoluer au fil des expériences. Le Plan Étudiant de 2017 entérine cette inflexion en inscrivant son suivi dans le « contrat de réussite pédagogique ». Reste alors à comprendre comment cette évolutivité se traduit effectivement dans les parcours et l'expérience des étudiants, et dans quelles conditions elle constitue une ressource ou, au contraire, une contrainte supplémentaire dans la poursuite d'études.

1. Dans l'ensemble de l'article, le masculin est utilisé comme genre neutre pour désigner l'ensemble des étudiants et étudiantes, sans préjuger de leur genre.

2. Papagiorgiou, 2018.

ENCADRÉ 1 Constitution du corpus d'entretiens

Les enquêtés ont été recrutés à partir d'un questionnaire administré en présentiel dans des licences de Staps, psychologie et sociologie d'un grand établissement universitaire (échantillonnage par grappes ; N = 622), comportant des items sur les parcours d'études (réorientations, redoublements, interruptions) et une demande d'autorisation de re-contact. Vingt étudiants aux parcours discontinus (ou en voie de le devenir) ont été sollicités par ce biais ; trois autres par méthode « boule de neige » afin d'élargir les filières de recrutement. Cinq étudiants ont fait l'objet d'entretiens répétés. Les entretiens visaient à retracer les parcours et à analyser la manière dont le projet professionnel est mobilisé, transformé ou éprouvé tout au long des études. Les principales caractéristiques sociales et scolaires des enquêtés ainsi que leurs parcours d'études sont précisés en **annexe 1**.

Afin d'analyser la place du projet professionnel dans la construction et la recomposition des parcours d'études, cet article mobilise une méthode mixte. Il s'appuie sur une analyse secondaire de l'enquête *Conditions de vie des étudiants 2020* de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), ainsi que sur des entretiens biographiques menés auprès d'étudiants en licence ayant connu ou envisageant une ou plusieurs réorientations ■ **ENCADRÉ 1**.

L'article est structuré en trois parties. La première analyse la place du projet professionnel dans les choix d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur. La deuxième examine son rôle dans les réorientations en cours d'études. La troisième s'intéresse aux dispositifs d'accompagnement au projet professionnel et à leurs effets sur la construction des aspirations étudiantes.

L'orientation initiale comme moment d'édification du projet professionnel

Cette première partie montre que, si le projet professionnel n'occupe qu'une place relative dans les choix d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur, il constitue néanmoins un registre central et socialement différencié de mise en sens des parcours dès l'orientation initiale.

Une centralité relative mais diffuse du projet professionnel dans les choix d'orientation post-bac

L'enquête *Conditions de vie des étudiants* de l'Observatoire de la vie étudiante permet d'analyser la place du projet professionnel dans les choix d'orientation initiaux à partir d'une question portant sur les raisons du choix de la formation suivie lors de la première inscription dans l'enseignement supérieur. Les répondants sont invités à hiérarchiser jusqu'à trois motifs d'inscription, parmi lesquels figurent notamment l'intérêt pour la discipline, l'existence d'un projet professionnel « précis », les débouchés professionnels ou la proximité de l'établissement.

Si l'on considère uniquement la motivation principale déclarée, le projet professionnel apparaît relativement peu central dans les choix d'orientation à l'entrée dans les études supérieures. En 2020, 23 % des étudiants indiquent qu'il constitue la première raison de leur inscription initiale, contre 41 % qui évoquent avant tout leur intérêt pour la discipline. Cette hiérarchie se retrouve y compris dans les formations à visée professionnalisante (35 % en IUT ; 28 % en STS). Pris isolément, cet indicateur suggère que le projet professionnel est rarement la motivation première du choix d'orientation.

L'examen de l'ensemble des motivations hiérarchisées permet toutefois d'en affiner l'analyse. En construisant une variable indiquant la présence du projet professionnel parmi les trois principaux motifs déclarés, on observe que près d'un étudiant sur deux (49,9 %) mentionne « *un projet professionnel précis* » comme l'une des raisons de son inscription initiale, attestant de l'importance du registre projectif pour rendre compte du choix de formation. Une comparaison avec les données de l'enquête OVE de 2010 met par ailleurs en évidence un renforcement de ce motif dans les choix d'orientation à l'entrée dans le supérieur (37 % en 2010, soit une hausse de 13 points en dix ans).

Afin d'examiner la distribution de cette déclaration dans l'espace des formations, l'analyse est ensuite restreinte aux étudiants primo-inscrits (N = 7 320), de manière à rapporter les motifs déclarés à la formation effectivement intégrée, indépendamment des réorientations ultérieures. Parmi eux, 47 % déclarent le projet professionnel comme l'une des raisons de leur inscription initiale, avec de fortes variations selon le type de filière. Cette proportion atteint en effet 52 % dans les filières universitaires longues, contre 36 % dans les filières professionnalisantes courtes (IUT et STS) et 35 % dans les formations relevant des grandes écoles.

Le détail par filière³ montre que si la forte proportion observée dans les filières universitaires longues s'explique en partie par le poids des formations de santé, elle ne s'y réduit pas ■ **TABLEAU 1**. En LSHS, par exemple, la déclaration d'un projet professionnel est plus fréquente que dans les STS (17 points d'écart), alors même que ces dernières sont explicitement structurées autour de débouchés professionnels identifiés.

Ainsi, le projet professionnel est davantage déclaré comme raison d'inscription dans des filières universitaires *a priori* moins définies professionnellement que dans les filières courtes orientées vers l'emploi. Les travaux de Romain Delès (2017) éclairent ce résultat en montrant que, dans les filières professionnalisantes, le projet professionnel est largement intégré au choix même de la formation et n'a donc pas à être formulé explicitement, tandis que dans les filières universitaires, aux débouchés professionnels moins évidents, il tend à être mobilisé comme un registre de justification du choix d'orientation, et ce, afin de répondre efficacement à l'injonction au projet. Ces éléments invitent donc à interroger les temporalités d'élaboration du projet professionnel déclaré à l'entrée des formations, afin de mieux comprendre la manière dont les étudiants mobilisent ou non cet outil pour s'orienter dans l'enseignement supérieur.

3. Lettres et sciences humaines et sociales (LSHS) ; Droit, économie, gestion (DEG) ; Sciences et techniques (ST) ; Santé ; Instituts universitaires de technologie (IUT) ; Sections de techniciens supérieurs (STS) ; Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ; écoles d'ingénieurs ; écoles de commerce.

■ **TABLEAU 1** Part des primo-entrants déclarant un projet professionnel parmi leurs raisons d'inscription, selon le type de filière, 2020 (en %)

Filières universitaires longues	LSHS	45,3
	DEG	41,2
	ST	50,0
	Santé	68,9
Filières professionnalisantes courtes	IUT	36,8
	STS	28,0
Filières grandes écoles	CPGE	34,5
	Ingénieur	29,8
	Commerce	49,4
Total		46,8
<i>p-value</i>		0,000***
V de Cramer		0,249

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : en 2020, 50 % des étudiants inscrits dans une formation initiale en Sciences et techniques (ST) mentionnent un projet professionnel parmi les raisons de leur choix d'orientation.

Champ : étudiants primo-entrants (données pondérées).

Source : Conditions de vie des étudiants 2020, OVE

Quatre rapports au projet professionnel : typologie des usages du registre projectif dans l'orientation

L'analyse qualitative des parcours retracés par les étudiants en entretien met en évidence quatre rapports distincts au projet professionnel, entendus comme des manières situées de mobiliser le registre projectif pour s'orienter et construire son parcours d'études. Ces rapports varient selon les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants, la place accordée au projet lors de l'orientation initiale, et les modalités de sa construction ou de sa reconfiguration au fil du parcours, notamment lors des réorientations.

Un rapport vocationnel au projet professionnel

Les étudiants relevant de ce premier type (un tiers du corpus) sont majoritairement titulaires d'un baccalauréat général avec mention et issus de milieux favorisés. Leurs parents exercent des professions intellectuelles supérieures ou intermédiaires⁴. Pour eux, le projet professionnel constitue un principe structurant du parcours d'études. Défini de manière précise en amont de l'orientation post-bac, il inscrit celle-ci dans une logique téléologique : la formation est conçue comme un moyen d'accéder à un métier clairement identifié, perçu comme porteur de sens social, de prestige symbolique et de sécurité professionnelle.

Le projet est investi d'une dimension vocationnelle, renvoyant à une « passion de toujours », un « rêve d'enfant » ou une « évidence intérieure ». En s'orientant vers des formations universitaires longues à forte définition professionnelle (médecine, psychologie, Staps), ces étudiants cherchent à articuler intérêt intellectuel et projection professionnelle. Le projet tend alors à se confondre avec la vocation (Dubet, 1994), dont il constitue ici une traduction institutionnelle. Lorsque le premier vœu n'est pas obtenu, la réorientation vise un retour vers la filière jugée compatible avec la vocation. Le projet demeure relativement stable au cours du temps et structure durablement les choix d'orientation.

4. Ces profils présentent plusieurs affinités avec les configurations des « réorientations ambitieuses » mises en évidence par Marie-Paule Couto (2023).

Un rapport pragmatique au projet professionnel

Ce deuxième type (un quart du corpus) regroupe principalement des bacheliers professionnels et des adultes en reprise d'études, caractérisés par un rapport antérieur et direct à l'emploi. Leur projet professionnel est précis et formulé avant l'inscription, et constitue la motivation principale de l'orientation. Il reste toutefois subordonné à la poursuite d'études, la diplomation étant perçue comme une condition de reconversion, de réparation symbolique du passé scolaire (Beaud & Pialoux, 2001) ou de sécurisation des parcours de vie.

Ces étudiants visent d'abord des filières universitaires longues à forte définition professionnelle (Staps, psychologie), mais s'orientent, en cas de non-sélection, vers des formations aux débouchés moins stabilisés, au sein desquelles ils « adaptent » leur projet professionnel. La construction du projet relève ici d'un travail rétrospectif de biographisation, caractéristique du projet de réorientation de l'adulte (Boutinet, 2007).

Un rapport différé au projet professionnel

Le troisième type (un tiers du corpus) concerne des étudiants majoritairement bacheliers généraux ou technologiques sans mention, issus soit de milieux modestes, soit de milieux plus favorisés à dominante indépendante ou artistique. Leurs parcours sont plus souvent marqués par des interruptions d'études courtes (inférieures ou égales à un an).

Chez les étudiants de milieux modestes et/ou titulaires d'un baccalauréat technologique, l'orientation initiale s'inscrit souvent dans la « *suite logique* » du baccalauréat, au sein de formations jouant le rôle de « *sas d'entrée de l'enseignement supérieur* » (Orange, 2009, p. 41), comme les BTS (brevet de technicien supérieur), les DUT (diplôme universitaire de technologie) ou certaines filières universitaires perçues comme propédeutiques. Chez les plus favorisés, l'entrée dans les études supérieures est fréquemment différée par une année sabbatique, souvent à l'étranger, permettant de repousser le moment du choix et conduisant à des formations pluridisciplinaires ou « *polysémiques* » (Convert, 2010) dans une logique assumée de « *ne pas se fermer des portes* »⁵.

Dans les deux cas, le projet professionnel est imprécis au moment de l'orientation post-bac et renvoie davantage à un domaine d'activité qu'à un métier. Cette indétermination est justifiée par le refus de se projeter « trop tôt » ou « trop jeune ». Le projet se précise progressivement au fil des expériences scolaires et extrascolaires, et tend à se stabiliser à la fin du premier cycle. Une fois identifié, il donne lieu à des réorientations et permet une relecture téléologique du parcours, les phases d'exploration étant réinterprétées comme nécessaires pour « trouver sa voie ». L'université apparaît alors comme un espace de régulation des aspirations (Bodin & Millet, 2011b).

Un rapport rhétorique au projet professionnel

Le dernier type rassemble des étudiants très bien dotés scolairement, titulaires d'un baccalauréat avec mention bien ou très bien, y compris parmi les classes populaires.

⁵. Ces profils présentent des similarités avec la configuration des « orientations différées » identifiée par Marie-Paule Couto (2023).

Leurs choix d'orientation sont dominés par l'intérêt disciplinaire et la curiosité intellectuelle, et se traduisent majoritairement par une inscription en lettres et sciences humaines et sociales. Le projet professionnel ne joue aucun rôle dans l'orientation initiale, et ces étudiants déclarent souvent ne pas en avoir, alors même qu'ils envisagent des carrières académiques.

Les étudiants issus de milieux favorisés revendiquent l'absence de projet comme une forme de distinction symbolique, rejetant l'injonction projective perçue comme une instrumentalisation du savoir académique. À l'inverse, les étudiants de milieux populaires déclarent un projet professionnel « recevable », construit stratégiquement afin d'éviter la disqualification sociale associée aux filières de sciences humaines et sociales, dont les débouchés sont perçus comme particulièrement faibles (Rossignol, 2022). Dans les deux cas, le projet fonctionne principalement comme un outil discursif, permettant de légitimer le parcours plus que de l'orienter effectivement.

La mise en évidence de ces quatre rapports montre que le projet professionnel ne peut être réduit ni à une motivation *a priori*, ni à une justification *a posteriori* des choix d'orientation. Il constitue un opérateur de mise en sens des parcours, mobilisé différemment selon les ressources sociales et scolaires et les temporalités biographiques. Ces usages différenciés, et leurs évolutions au fil des parcours, invitent désormais à interroger le rôle joué par le projet professionnel dans les réorientations en cours d'études.

La réorientation comme moment de recomposition du projet professionnel

Cette partie montre que, si le changement de projet professionnel est largement mobilisé pour rendre compte des intentions de réorientation, il intervient le plus souvent *a posteriori* de réorientations contraintes par la sélection, ouvrant une phase délicate de recomposition projective.

Le changement de projet professionnel comme motif central des intentions de réorientation

En complément des choix d'orientation initiale, l'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante permet d'analyser les dynamiques de réorientation à partir de questions portant sur l'intention de changer de type d'établissement, de discipline ou de lieu d'études pour l'année suivante. À l'échelle de l'ensemble des répondants, 29 % déclarent ainsi envisager une réorientation⁶ l'année suivante. L'examen des raisons invoquées pour justifier cette intention montre que le « *changement de projet professionnel* » constitue l'un des motifs les plus fréquemment cités. Parmi les étudiants envisageant une réorientation, 48 % déclarent vouloir changer de formation en raison d'une évolution de leur projet professionnel. Seule la contrainte géographique, liée au fait que la formation souhaitée se situe dans une autre ville, est davantage mentionnée (52 %).

6. La réorientation est entendue ici conformément à la définition proposée par Pierre Cam (2009).

La distribution des réponses conduit ainsi à distinguer deux grandes catégories de motifs. D'un côté, les raisons renvoyant à une réorientation volontaire et finalisée, orientée vers l'avenir, telles que le changement de projet professionnel ou la localisation géographique de la formation souhaitée, apparaissent largement mobilisées par les étudiants pour rendre compte de leur intention de réorientation. De l'autre, les motifs renvoyant à un désajustement ou à une expérience négative de la formation actuelle sont moins fréquemment cités : 41 % déclarent ne pas aimer la formation suivie, 23 % évoquent des difficultés à suivre les enseignements, 28 % des raisons personnelles, et 23 % le souhait de retourner dans la filière correspondant au premier vœu.

Le changement de projet professionnel est plus souvent mentionné dans les filières universitaires et dans les filières professionnalisantes courtes (51 % dans les deux cas) que dans les filières relevant des grandes écoles (33 %) ; tandis que la contrainte géographique est davantage invoquée dans les filières professionnalisantes courtes (65 %) et dans les grandes écoles (63 %) que dans les filières universitaires (44 %). Dans ces dernières, le changement de projet professionnel apparaît ainsi comme le principal motif permettant de présenter la réorientation comme une démarche orientée et intentionnelle.

Pris ensemble, ces résultats montrent que le changement de projet professionnel occupe une place centrale dans les intentions déclarées de réorientation, en particulier dans les filières universitaires. Toutefois, l'analyse statistique ne permet pas d'en établir la temporalité précise, et invite à examiner à quel moment ce changement intervient dans les parcours des étudiants réorientés.

La sélection comme déclencheur effectif des réorientations en cours d'études

L'analyse des entretiens ⁷ montre que les premières réorientations ne s'effectuent pas réellement en raison d'un changement de projet professionnel, mais à cause d'une sélection en cours d'études qui rend la poursuite de la voie initiale impensable, si ce n'est impossible. Dans cette configuration, le changement de projet professionnel intervient « après coup », en réponse à une réorientation contrainte.

Dans les filières universitaires longues ou professionnalisantes, la sélection prend la forme d'un échec académique, les étudiants évoquant des résultats aux examens « catastrophiques ». En première année de médecine, cette sélection se manifeste par l'impossibilité d'intégrer le *numerus clausus*. Si cette sélection formelle constitue bien le déclencheur effectif de la réorientation, les étudiants rapportent avoir perçu bien en amont un faisceau d'indices signalant un désajustement à la formation. Ils décrivent une expérience éprouvante de la vie étudiante, marquée par un climat délétère et fortement compétitif, des symptômes d'angoisse, et, pour les étudiants en Paces (première année commune aux études de santé), des charges de travail intenses entraînant isolement social et épuisement.

⁷ L'analyse qui suit porte sur les étudiants qui entretiennent un rapport vocationnel ou différé au projet professionnel (deux tiers du corpus), afin de mettre en exergue les tensions sous-jacentes à l'orientation « par projet » dans la décision de se réorienter en cours d'études. En effet, les étudiants « pragmatiques » ou « rhétoriques » s'appuient peu ou pas sur le projet professionnel pour entreprendre des réorientations, dès lors qu'ils ont tendance à privilégier la poursuite des études en tant que telle.

Pour autant, ces signaux ne conduisent pas immédiatement à une réorientation. Les entretiens mettent au contraire en évidence une forte persévérance à poursuivre dans la voie initiale, caractérisée par un refus de l'abandon malgré les alertes. Cette persévérance s'inscrit dans un *ethos* scolaire valorisant l'effort et la ténacité (respecter ses engagements, se « faire violence »), et s'appuie fortement sur l'attachement au projet professionnel initial, qui constitue un moteur central de l'engagement dans les études.

« Je suis resté figé sur dentaire pendant deux ans. J'étais figé sur le métier. Je n'en voulais pas d'autre. Je voulais que celui-là. »

Mathieu, initialement inscrit en Paces, réorienté en Staps

À l'impossibilité d'envisager une autre orientation s'ajoute fréquemment une forme de loyauté familiale, les étudiants ne souhaitant pas décevoir leurs parents qui valorisent fortement la formation suivie ou le métier visé. Rétrospectivement, ils décrivent cette période comme une « phase de déni ». Dans ces conditions, le projet professionnel ne déclenche pas la réorientation, mais contribue au contraire à en retarder la décision. Celle-ci n'intervient que lorsque la persévérance devient trop coûteuse, notamment sur les plans scolaire (redoublements répétés) et psychologique (mal-être durable, épuisement). La réorientation subie implique dès lors un renoncement contraint au projet professionnel, vécu comme particulièrement douloureux chez les étudiants « vocationnels », mais jugé nécessaire à la poursuite d'études.

Une reconstruction difficile du projet professionnel après la réorientation

La réorientation contrainte, déclenchée par la sélection en cours d'études, ouvre une phase particulièrement instable du point de vue projectif. Le renoncement au projet professionnel initial ne s'accompagne pas immédiatement de l'élaboration d'un nouveau projet, mais produit au contraire une désorientation durable, marquée par la difficulté à se représenter un avenir professionnel crédible et à lui donner sens.

Chez les étudiants entretenant un rapport vocationnel au projet professionnel, cette rupture est vécue comme une perte brutale, souvent décrite comme une souffrance psychique, dans un contexte de forte vulnérabilité consécutive à l'échec : « j'étais dans un état végétatif, dépressif », raconte Clara. Longtemps « fixés » sur un horizon unique, ils se trouvent sommés de se projeter à nouveau sans disposer des ressources cognitives nécessaires pour effectuer ce travail. Cette désorientation est accentuée, notamment chez les anciens étudiants de Paces, par une forte contrainte temporelle : la décision de réorientation intervient tardivement, après avoir cru jusqu'au dernier moment à la possibilité de poursuivre dans la voie initiale, laissant peu de place à une exploration réfléchie des alternatives.

« Pendant deux ans, j'avais pas du tout réfléchi à qui j'étais et à ce que je voulais faire. [...] Et d'un seul coup, il fallait que je réfléchisse à ce que je voulais faire. »

Arthur, initialement inscrit en Paces, réorienté en psychologie

Dans ce contexte, les choix de réorientation ne reposent pas sur un projet professionnel reconstruit, mais prennent plutôt la forme de choix « par défaut » ou de compromis. Ceux-ci visent soit à maintenir une continuité symbolique avec le projet abandonné, soit

à préserver une orientation conforme à l'idéal vocationnel. La recherche de proximité thématique constitue une modalité fréquente de ces compromis : « *si ce n'est pas du cerveau dans la médecine, ce sera du cerveau dans les sciences* », résume Clara (réorientée en biologie après la Paces). D'autres réactivent une vocation secondaire, comme Manon, qui, après l'abandon de sa formation en comptabilité-gestion, se réoriente en psychologie « *par défaut* », faute de savoir « *quoi faire de [s]a vie* », mais se disant tout de même qu'elle « *pourr[a] faire professeure des écoles* ».

Cette fragilité projective est particulièrement visible au moment des procédures d'admission, lorsque les étudiants doivent justifier leur réorientation par un projet professionnel qu'ils n'ont pas encore reconstruit. Les discontinuités de parcours deviennent alors autant de failles narratives à combler, notamment dans les dossiers de candidature sur Parcoursup (Valarcher et al., 2024).

« *Je suis resté hyper vague [sur mon projet]. Je voulais pas qu'ils sentent que j'arrivais là juste histoire d'arriver quelque part.* »

Mathieu, initialement inscrit en Paces, réorienté en Staps

La capacité à justifier les choix de réorientation varie fortement selon les ressources scolaires et la maîtrise des codes institutionnels. Les étudiants les mieux dotés parviennent à contourner l'exigence projective en mettant en avant leurs résultats académiques, identifiés comme des signaux de crédibilité. À l'inverse, ceux dont le parcours porte les traces visibles de l'échec se trouvent en difficulté pour produire un récit recevable, au point de se sentir contraints de « *mentir* » dans leurs candidatures, comme l'exprime Manon. Chez les étudiants au rapport vocationnel, cette difficulté est renforcée par l'intériorisation de l'idée selon laquelle la motivation doit nécessairement être adossée à un projet professionnel stabilisé, l'absence de projet étant interprétée comme un défaut d'engagement.

Pour les étudiants entretenant un rapport différé au projet professionnel, la désorientation induite par la sélection est généralement moins douloureuse, mais demeure bien réelle. Les choix de réorientation visent avant tout à maintenir une inscription dans l'enseignement supérieur et conduisent vers des formations « *générales* », perçues comme plus accessibles ou faiblement sélectives.

Une fois la nouvelle formation intégrée, les étudiants expriment un fort « *soulagement* » à suivre des études plus « *vivables* ». Le renoncement au projet initial reste toutefois difficile à accepter et continue de structurer les récits, en particulier chez les étudiants au rapport vocationnel. Si certains parviennent à rationaliser cette perte, d'autres demeurent durablement affectés par la comparaison avec ceux qui ont « *réussi* » à poursuivre leur vocation. Plus d'un an après son échec, Mathieu décrit encore le renoncement à son projet initial comme « *dur à digérer* », tant il avait été « *matrixé* » par le désir de devenir chirurgien-dentiste.

Le changement de projet professionnel intervient donc dans une logique de recomposition postérieure à la réorientation. Reste alors à comprendre comment les étudiants sont accompagnés dans ces phases de reconfiguration, et comment les dispositifs institutionnels contribuent, ou non, à soutenir la (re)construction progressive des projets professionnels.

L'accompagnement au projet professionnel comme moment d'apprentissage de la projection

Cette partie analyse le rôle des dispositifs d'accompagnement et de professionnalisation dans l'évolution des projets professionnels, en montrant qu'ils constituent moins un soutien à la projection en tant que telle qu'un moment d'apprentissage de celle-ci, produisant des effets subjectifs socialement différenciés.

La perception de l'accompagnement au projet professionnel : un décalage marqué à l'université

L'accompagnement au projet professionnel et à l'insertion professionnelle proposé par les établissements renvoie ici à un ensemble d'aides relationnelles et informationnelles, mobilisables en dehors des enseignements ordinaires, reposant sur des échanges avec des personnels administratifs ou enseignants en matière d'orientation ou de recherche de stage. Fondé sur une logique de sollicitation individuelle, cet accompagnement demeure largement facultatif et périphérique au curriculum de formation. L'enquête OVE permet d'en mesurer le recours et le niveau de satisfaction exprimé par les étudiants.

Si, toutes filières confondues, plus d'un tiers des étudiants (37 %) ne mobilisent pas l'accompagnement proposé, ceux qui y ont recours (63 %) se déclarent majoritairement satisfaits (68 % contre 32 % d'insatisfaits parmi les usagers). Ces résultats masquent toutefois de fortes disparités selon le type de filière. Le non-recours est le plus élevé dans les filières universitaires longues, où 42 % des étudiants inscrits déclarent ne pas solliciter cet accompagnement, contre 23 % dans les filières professionnalisantes et 30 % dans les grandes écoles. Parmi les étudiants ayant recours à l'accompagnement, ceux qui sont inscrits à l'université se montrent également les plus critiques, avec 36 % d'insatisfaits, contre 23 % dans les filières professionnalisantes et 24 % dans les grandes écoles. Ces résultats sont particulièrement saillants au regard des analyses précédentes : les étudiants des filières universitaires sont ceux qui déclarent le plus fréquemment s'orienter et se réorienter en référence à un projet professionnel, tout en apparaissant les moins soutenus dans cette démarche en cours d'études.

Chez les étudiants qui envisagent une réorientation l'année suivante, le non-recours est légèrement moins fréquent toutes filières confondues (32 %, soit 5 points de moins que pour l'ensemble des répondants), suggérant que l'intention de se réorienter constitue un facteur d'activation de l'accompagnement. En revanche, les niveaux d'insatisfaction augmentent nettement (32 %, soit 12 points de plus), indiquant que l'accompagnement est évalué plus sévèrement lorsque le recours est motivé par un objectif précis. Cette tendance est particulièrement marquée lorsque la réorientation est envisagée en raison d'un changement de projet professionnel ■ **TABLEAU 2.**

À taux de non-recours relativement comparable, les étudiants se réorientant pour ce motif expriment des niveaux de satisfaction plus faibles que ceux se réorientant pour d'autres raisons (33 % contre 40 %). Les étudiants inscrits en filières universitaires longues et souhaitant se réorienter en raison d'un changement de projet professionnel sont les moins satisfaits de l'ensemble, avec un taux de satisfaction de seulement 26 %, contre environ 32 % pour les étudiants des mêmes filières se réorientant pour d'autres raisons et 46 % pour ceux

■ **TABLEAU 2** Taux de satisfaction et de non-recours à l'égard de l'accompagnement au projet professionnel selon le motif d'intention de réorientation et le type de filière, 2020 (en %)

	Filières	Insatisfait	Satisfait	Non-recours
Changement de projet professionnel	Filières universitaires longues	36,8	25,9	37,3
	Filières professionnalisantes courtes	33,3	46,1	20,6
	Filières grandes écoles	31,8	46,6	21,6
	Total	35,4	32,7	31,9
	<i>p-value</i>	0,000***		
	V de Cramer	0,147		
Autres raisons	Filières universitaires longues	31,6	32,0	36,4
	Filières professionnalisantes courtes	17,0	55,7	27,3
	Filières grandes écoles	26,6	49,4	24,0
	Total	28,1	39,9	32,0
	<i>p-value</i>	0,000***		
	V de Cramer	0,154		
Total	Filières universitaires longues	34,3	28,9	36,8
	Filières professionnalisantes courtes	25,9	50,4	23,7
	Filières grandes écoles	28,3	48,4	23,3
	Total	31,6	36,4	32,0
	<i>p-value</i>	0,000***		
	V de Cramer	0,148		

Éducation & formations n° 109, DEPP, SIES

Significativité : * au seuil de 10 % ; ** au seuil de 5 % ; *** au seuil de 1 %.

Lecture : parmi les étudiants déclarant vouloir se réorienter l'année suivante en raison d'un changement de projet professionnel, et étant actuellement inscrits dans des filières universitaires longues, 36,8 % se déclarent insatisfaits de l'accompagnement auquel ils ont eu recours dans leur établissement.

Champ : ensemble des répondants (données pondérées).

Source : *Conditions de vie des étudiants 2020, OVE.*

inscrits dans les autres filières et souhaitant se réorienter pour le même motif. Ces constats suggèrent l'existence d'un décalage structurel entre les besoins d'accompagnement des étudiants se réorientant en référence à un projet professionnel et l'offre institutionnelle effectivement disponible à l'université.

Les taux élevés de non-recours et d'insatisfaction observés dans les filières universitaires peuvent ainsi être compris comme le produit d'une déception anticipée ou éprouvée à l'égard d'un accompagnement jugé peu adapté aux profils et aux parcours des étudiants en réorientation. Cette interprétation fait écho aux travaux de Warin sur le non-recours aux dispositifs d'aide (Warin, 2014) : si les publics les moins dotés sont ceux qui auraient le plus besoin d'être accompagnés, ce seraient également ceux qui mobilisent le moins les dispositifs d'aide. Ces constats ont nourri des réflexions sur la nécessité de rendre obligatoire la participation aux dispositifs d'accompagnement afin de limiter l'accroissement des inégalités entre les étudiants (Borras *et al.*, 2011). C'est dans cette perspective, et dans le cadre de la mission d'insertion des universités (LRU, 2007), que se sont développés des dispositifs d'accompagnement au projet professionnel directement intégrés au curriculum de formation, tels que le stage ou les modules de professionnalisation, dont il s'agit désormais de comprendre les effets sur la construction des aspirations professionnelles.

ENCADRÉ 2 Un cas d'accompagnement inadapté à un profil spécifique : le vécu de Léa

Léa, bachelière technologique, s'est réorientée en licence de psychologie après un premier abandon en BTS. Représentante étudiante élue dans les instances centrales de son établissement, elle souhaite construire un projet professionnel en lien avec ses engagements associatifs. De sa propre initiative, elle sollicite le service universitaire d'orientation et d'accompagnement au projet professionnel de son établissement, afin de réaliser un « *bilan de compétences* ». Elle en retire une forte insatisfaction, qu'elle attribue non à un manque d'investissement des professionnels rencontrés, mais à une inadéquation structurelle des dispositifs : « *Ils ne savent pas accompagner mon type de profil. Ils ont plus l'habitude de voir des premières années, pas des profils ultra-engagés, qui se sont déjà réorientés.* » Les outils mobilisés, inspirés du monde de la reconversion professionnelle, lui apparaissent peu adaptés, tandis que les propositions formulées (Sciences Po, entrepreneuriat) sont perçues comme déconnectées, soit de ses contraintes personnelles, soit de ses aspirations professionnelles. Léa en conclut que les professionnels « *n'avaient juste pas les clés pour [l']accompagner sur [s]on projet* ».

L'influence des dispositifs de professionnalisation sur l'évolution du projet professionnel

Dans le prolongement de l'insatisfaction exprimée à l'égard de l'accompagnement au projet professionnel, les étudiants inscrits à l'université dénoncent plus largement le faible degré de professionnalisation des formations universitaires longues, jugées trop théoriques pour permettre une projection concrète vers un métier. Plusieurs enquêtés soulignent ainsi la difficulté à « *rendre palpable* » leur projet professionnel au fil des études, le lien entre la formation suivie et les débouchés apparaissant abstrait ou incertain.

Dans ce contexte, le stage apparaît comme le principal moment de confrontation effective entre orientation scolaire et orientation professionnelle. Arrivant tardivement dans le parcours, il concentre ainsi de fortes attentes en matière de clarification du projet. Comme le résume Sébastien, inscrit en Staps pour devenir professeur d'EPS, « *[le stage] n'arrive qu'en troisième année donc, si jamais ça ne te plaît pas, t'as fait toute une licence pour pas grand-chose* ». Le stage constitue ainsi une étape décisive, susceptible de sécuriser les choix d'orientation, mais aussi de les remettre en question en cas d'inadéquation entre le projet et le métier réel.

Cette fonction de « *test* » est particulièrement investie par les étudiants ayant déjà connu des réorientations, devenus plus méfiants quant à la capacité du projet professionnel à orienter durablement leur parcours, ainsi que par les étudiants les moins dotés scolairement ou socialement, pour lesquels le stage représente un repère concret dans un univers universitaire parfois peu lisible. Anaïs, étudiante d'origine populaire inscrite en Staps, explique ainsi que « *c'était surtout le stage qui [l']intéressait* », afin de savoir si le métier de professeur d'EPS lui « *plaît vraiment* ». Cette « *épreuve de vérité* » peut venir confirmer le projet professionnel, comme pour Zoé, qui décrit son stage comme une expérience positive ayant renforcé son désir de devenir psychologue. Mais elle peut aussi l'infirmer, sans pour autant que l'expérience du stage soit vécue négativement. Clara explique que, bien que son stage se soit « *très bien passé* », elle a réalisé que le métier de neuroscientifique « *ne [lui] correspondait pas* » : la pratique professionnelle, solitaire et centrée sur l'analyse

de données, s'éloigne de la relation d'aide qu'elle recherchait initialement. Le stage peut également fragiliser le projet lorsqu'il ne permet pas d'éprouver réellement le métier visé. C'est le cas lorsque les étudiants ne parviennent pas à effectuer leur stage dans le secteur souhaité, en raison de contraintes administratives, de la crise sanitaire ou de difficultés à trouver une structure d'accueil. Florian explique ainsi que « *le fait de pas avoir trouvé de stage* » a entraîné une « *baisse de motivation instantanée* », le conduisant à abandonner la formation et à reconsidérer son orientation. D'autres estiment que la durée du stage est insuffisante pour juger de l'adéquation au métier, comme Anaïs, pour qui le fait de ne « *pas goût[er] assez du terrain* » l'a « *dégoutée du métier* ». Dans ces configurations, l'absence d'expérimentation joue un rôle d'infirmité comparable à celui d'une expérience négative.

Plus largement, les enseignements de professionnalisation prolongent cette logique de mise à l'épreuve du projet professionnel. En mobilisant des formes de pédagogie active et réflexive, ils visent à confronter les étudiants aux débouchés réels de leur formation, aux conditions d'exercice des métiers et aux contraintes du marché du travail. Certains de ces dispositifs jouent un rôle dissuasif, comme le décrit Manon à propos d'un cours centré sur l'analyse statistique des taux de chômage, de reconversion professionnelle et de souffrance au travail dans le champ psychothérapeutique, qu'elle qualifie de « *sélection sur la démotivation* ». D'autres contribuent à reconfigurer plus progressivement les projets : Florian évoque ainsi un module fondé sur des exercices réflexifs et des enquêtes auprès de professionnels, qui l'amène à renoncer à l'idée de devenir scénariste au profit du journalisme, perçu comme un débouché plus « *raisonnable* », intégrant ainsi le discours enseignant sur la difficulté de « *vivre en tant qu'écrivain* ».

À travers les dispositifs de professionnalisation, les étudiants sont ainsi invités à tester, ajuster et parfois abandonner leur projet professionnel, tant par l'expérimentation directe du métier que par l'objectivation de ses contraintes. Ce travail de mise en cohérence du projet avec les débouchés réels produit des effets importants sur la construction des aspirations étudiantes.

Apprendre à se projeter : la projection comme compétence socialement différenciée ?

Lorsque les réorientations successives s'effectuent en référence à l'évolution d'un projet professionnel, elles sont relues par les étudiants comme des expériences formatrices, à partir desquelles s'élabore un apprentissage de l'activité de projection elle-même. À travers les ajustements de leur parcours, les étudiants estiment avoir progressivement appris à se projeter dans l'avenir professionnel en même temps que dans l'espace universitaire. Ils intériorisent notamment l'idée qu'il faut « *se connaître soi-même* » pour « *bien se projeter* », et que cette connaissance de soi repose sur l'expérience personnelle et la responsabilité individuelle. Rétrospectivement, les enquêtés soulignent que leurs premières orientations ont souvent été effectuées sans réel travail réflexif.

« *J'ai compris qu'il fallait déjà que je me demande qui je suis avant de comprendre ce que je voulais faire. [...] À 18 ans, je suivais le mouvement, j'étais pas vraiment dans mon individualité.* »

Clémence, initialement inscrite en économie-gestion, réorientée en droit puis en psychologie

La capacité à se projeter apparaît ainsi indissociable d'un « travail sur soi », visant à développer des « connaissances de soi » utiles pour identifier ses ambitions professionnelles. Comme l'explique Clara, réorientée en psychologie, la désillusion du stage en biologie a constitué le point de départ d'un travail réflexif lui permettant de mieux se connaître et d'élaborer une réorientation « *plus réfléchi[e] sur le métier lui-même* ».

Ce travail de connaissance de soi passe avant tout, selon les étudiants, par l'expérimentation directe. « *Tenter* », « *essayer* », voire « *se tromper* » sont présentés comme des conditions nécessaires pour éprouver concrètement les formations et les métiers. Arthur fait ainsi de l'exploration un principe assumé, considérant que la projection se construit « *en allant à droite à gauche* ». L'expérimentation permet de vérifier l'adéquation du projet et d'identifier ce qui est ou non « *fait pour soi* ». Elle suppose également d'assumer ses décisions passées, y compris lorsqu'elles sont perçues comme des erreurs. Florian relit ainsi l'abandon de sa formation en informatique comme une expérience formatrice, lui apprenant à « *aller de l'avant* ». La capacité de projection apparaît alors comme une compétence acquise au fil du parcours, fondée sur la relecture réflexive des expériences et leur intégration dans un parcours cohérent et maîtrisé.

Toutefois, si cet apprentissage de la projection est largement partagé, ses conditions de mise en œuvre et ses effets subjectifs sont profondément différenciés selon les ressources sociales et scolaires des étudiants. La possibilité même d'expérimenter dépend étroitement de la soutenabilité matérielle de la poursuite d'études. Arthur, d'origine sociale favorisée⁸, peut ainsi envisager une nouvelle réorientation avec enthousiasme, quand Manon, issue d'un milieu plus modeste⁹, hésite entre deux projets professionnels en fonction de la durée « *supportable* » de la poursuite d'études. Sa projection est contrainte par la fatigue liée au cumul études-emploi et par la « *culpabilité vis-à-vis de [s]es parents* », pour lesquels elle « *continue d'être un poids financier* », limitant concrètement la possibilité d'un processus d'essai-erreur.

Ces inégalités se retrouvent également dans la capacité à transformer un parcours discontinu en récit cohérent, condition centrale de la poursuite d'études dans un contexte de sélection. Les étudiants d'origine favorisée disposent plus souvent de ressources narratives et relationnelles leur permettant de produire un « *fil rouge* »¹⁰ valorisable, comme Clémence ou Clara, qui, accompagnées de leur père¹¹, ont pu « *retourner* »¹² le sens de leur parcours lors des procédures d'admission. À l'inverse, Manon exprime un fort sentiment de stigmatisation lié à son parcours de réorientation, vécu comme un « *handicap* » durable face à des candidats « *qui n'ont pas sali leur dossier en allant à droite à gauche* ».

Enfin, la responsabilisation des choix passés produit des effets contrastés sur l'estime de soi. Pour les étudiants qui estiment avoir « *trouvé leur voie* », souvent issus de milieux plus favorisés, le coût des réorientations est neutralisé, voire revalorisé : « *le zigzag, c'était la voie droite pour moi* », affirme Paul¹³. À l'inverse, chez les étudiants moins dotés et encore

8. PCS des parents : professions libérales.

9. PCS du père : profession intermédiaire ; PCS de la mère : employée.

10. Clara.

11. PCS des pères : cadres.

12. Clémence.

13. PCS des parents : professions intellectuelles supérieures.

incertains quant à leur avenir, cette responsabilisation nourrit le regret et l'autodépréciation. Camille et Manon évoquent un sentiment d'échec personnel, dans des parcours pourtant largement contraints par la sélection. « *C'est les études qui me choisissent mon métier* », résume Camille¹⁴. Dans ces configurations, l'injonction à la réflexivité se retourne en remise en cause de soi : Camille dit s'être « *mis la tête au fond toute seule* » car elle serait trop « *indécise* », Manon considère s'être « *tiré une balle dans le pied* » parce qu'elle serait trop « *erratique* ». Ainsi, un même impératif de projection peut se transformer en expérience tantôt émancipatrice, tantôt coûteuse, selon les profils sociaux et scolaires des étudiants.

Conclusion

Cet article a analysé la place du projet professionnel dans les parcours d'orientation et de réorientation des étudiants, en l'inscrivant au cœur des mécanismes contemporains de sélection dans l'enseignement supérieur. La première partie montre que le projet professionnel sert de cadre narratif pour donner du sens aux choix d'orientation, ses usages variant selon les filières de formation et les ressources sociales et scolaires des étudiants. La deuxième partie met en évidence que les réorientations sont majoritairement déclenchées par la sélection en cours d'études, le changement de projet professionnel intervenant le plus souvent après coup, pour rendre intelligible une réorientation contrainte. La troisième partie montre enfin que la capacité à se projeter professionnellement relève d'un apprentissage institutionnel et biographique, inégalement soutenable selon les ressources à disposition des étudiants.

En ce sens, l'« injonction au projet » tend à invisibiliser les conditions sociales de possibilité de la projection et à faire peser sur les individus la responsabilité de parcours en réalité largement structurés par la sélection. C'est pourquoi, si les politiques publiques promeuvent aujourd'hui une orientation continue et réversible, cette inflexion ne marque pas pour autant la disparition de la normativité des parcours. Elle s'accompagne au contraire d'une reconfiguration des normes d'orientation autour d'exigences temporelles implicites : avancer sans « *perdre de temps* », maintenir une continuité entre les formations successives et être capable de produire un récit réflexif de ses choix. Dans ce cadre, les réorientations ne sont pas disqualifiées en tant que telles, à condition qu'elles s'inscrivent dans une trajectoire maîtrisée, propre à la *métis* étudiante (Cam, 2009). Cette dernière est entendue comme la capacité à convertir les détours en ajustements stratégiques, de sorte que la durée du parcours demeure cohérente avec le niveau d'études effectivement atteint.

L'article invite ainsi à considérer le projet professionnel comme un instrument de « *canalisation des aspirations* » (Van Zanten, 2015, p. 82). En transformant l'activité de projection en compétence attendue, il agit à la fois comme miroir du passé scolaire et comme guide des décisions futures. En ce sens, il peut être appréhendé comme un dispositif de captation (Cochoy, 2004), qui opère moins par la contrainte directe que par l'engagement progressif des individus dans un travail réflexif, prolongeant en cours d'études les logiques d'orientation active qui contribuent à « *inscrire l'ordre social dans les cerveaux* » (Cayouette-Remblière, 2014, p. 19).

14. PCS des parents : professions intermédiaires ; bachelière technologique.

Néanmoins, cet instrument n'engage pas tous les étudiants de la même manière. Certains *jouent le jeu* du projet professionnel, en maîtrisent les attendus et l'utilisent de façon stratégique, notamment dans les procédures de sélection. D'autres, en revanche, « *se prennent au jeu* » du projet, l'investissent comme un travail sur soi, engageant leur identité et leur estime de soi. Ce sont principalement ces derniers que l'enquête a permis d'analyser. Celle-ci appelle donc des prolongements comparatifs, notamment avec des étudiants aux parcours plus linéaires ou qui entretiennent un rapport plus distancié au projet professionnel, afin de mieux saisir les usages différenciés du projet et leurs effets inégaux sur la construction des aspirations professionnelles, scolaires et personnelles.

ANNEXE 1 Probabilité d'accéder à une L2 en un ou deux ans, à une L3 en deux ans et de quitter l'université au bout d'un an

	Prénom anonymisé Âge	Origine sociale	Type de baccalauréat	Parcours d'études	Nature des réorientations	Temporalités du parcours
Rapport vocationnel	Anais 22 ans	Défavorisée Mère : employée Boursière	Général (économique et social) Sans mention	Biologie (L1-S1) → Staps (L1-S2) → Staps (L2-L3)	1 changement de filière	Passerelle de réorientation inter-semestre
	Julie 21 ans	Favorisée Père : profession intellectuelle supérieure Mère : profession intermédiaire (enseignement)	Général (scientifique) Mention bien	Sciences du langage (L1) → Psychologie (L1-L3)	1 changement de discipline / établissement	
	Mathieu 22 ans	Favorisée Père : cadre Mère : profession intermédiaire (santé)	Général (scientifique) Mention assez bien	Paces (L1) → Staps (L2) → IFSI (1A)	2 changements de filière 1 changement d'établissement	2 redoublements (Paces) Validation d'équivalences (L1 Staps)
	Manon 24 ans	Plutôt défavorisée Père : profession intermédiaire (technicien) Mère : employée (administratif) Boursier	Général (scientifique) Mention bien	DCG (1A-2A) → Psychologie (L1-L3)	1 changement de filière / de lieu d'études 2 changements d'établissement Envisage de se réorienter en filière Santé	Abandon en cours de deuxième année (DCG) Redoublement L3
	Arthur 23 ans	Favorisée Parents : professions libérales (médecins spécialistes)	Général (scientifique) Mention assez bien	Paces (L1) → Psychologie (L1-L3)	1 changement de filière 1 changement d'établissement / de lieu d'étude Envisage de se réorienter en Master marketing	2 redoublements (Paces)
	Clara 24 ans	Favorisée Père : cadre (RH)	Général (scientifique) Mention très bien	Paces (L1) → Biologie (L2-L3) → Biologie (M1-M2) → Psychologie (L3)	2 changements de filières 3 changements d'établissements 3 changements de lieu d'études	Validations d'équivalences (L1 Biologie ; L1 et L2 Psychologie)
	Camille 22 ans	Plutôt favorisée Parents : Professions intermédiaires (fonction publique) 1 frère et 1 sœur inscrits dans l'enseignement supérieur	Technologique (STI2D) Mention bien	Staps (L1-L2)	Changement du choix de spécialisation en Staps Envisage de se réorienter en BTS	Redoublement (L1)
	Élodie 23 ans	Plutôt défavorisée Mère : profession intermédiaire (travail social) Boursière	Général (littéraire) Mention bien	Psychologie (L1-L3)		Redoublement (L3)

SUITE Page suivante

ANNEXE 1

	Prénom anonymisé Âge	Origine sociale	Type de baccalauréat	Parcours d'études	Nature des réorientations	Temporalités du parcours
Rapport vocationnel	Lucas 20 ans	Favorisée Père : cadre (fonction publique) Mère : employée (fonction publique)	Professionnel Mention bien	Staps (L1-L2)	Envisage de se réorienter en école de kiné	
	Marion 37 ans	Défavorisée Père : profession intermédiaire (technicien à la retraite) Mère : sans emploi	Général (économique et social) Sans mention	Psychologie (L2-L3) Formation continue	2 reprises d'études	Interruption de la scolarité après le bac, carrière professionnelle dans le secteur paramédical Validation d'équivalences (L1 Psychologie)
	Sébastien 32 ans	Défavorisée Mère : sans activité professionnelle	Équivalent (diplôme militaire)	Staps (L1-L3)	Reprise d'études par VAP (Validation des acquis professionnels)	Engagement militaire après obtention BEP Entrée directement en L2 Staps grâce à VAP
	Antoine 30 ans	Favorisée Père : chef d'entreprise Mère : profession libérale (médecin)	Général (littéraire) Mention assez bien	CPGE → Lettres (L1) → école privée de théâtre → Sociologie (L1-L3)	4 changements de filière / établissement 2 changements de lieu d'études Envisage de se réorienter en sciences politiques	Abandon CPGE Abandon Lettres Interruption d'études pendant quatre ans
	Justine 21 ans	Plutôt favorisée Père : profession intermédiaire (administratif) Mère : profession intermédiaire (santé) Un frère inscrit dans l'enseignement supérieur	Général (scientifique) Mention bien	Pass paramédical (L1-S1) → Staps (L1-S2) → Staps (L2)	1 changement de filière Envisage de se réorienter en école de kinésithérapie après la licence	Redoublement (Pass) Passerelle de réorientation inter-semestre

SUITE Page suivante

	Prénom anonymisé Âge	Origine sociale	Type de baccalauréat	Parcours d'études	Nature des réorientations	Temporalités du parcours
Rapport différé	Zoé 23 ans	Plutôt favorisée Parents : chefs d'entreprise 1 frère inscrit dans l'enseignement supérieur 1 frère déscolarisé	Général (scientifique) Mention assez bien	MIASHS (L1-L3) → Psychologie (L3)	1 changement de discipline	Année sabbatique après le bac Validation d'équivalences (L1-L2 Psychologie)
	Nicolas 21 ans	Favorisée Mère : cadre (associatif) Père : profession intermédiaire (travail social)	Général (économique et social) Sans mention	Sociologie (L1-L2)	Envisage de se réorienter à l'IRTS (Institut régional du travail social)	1 redoublement au lycée
	Paul 24 ans	Favorisée Père : profession libérale (médecin) Mère : profession de l'informatique, art, spectacle 1 frère inscrit dans l'enseignement supérieur	Général (scientifique) Mention très bien	Physique-chimie (L1-L2) → Staps (L1-L3)	1 changement de filière / discipline Envisage de se réorienter dans une école d'audiovisuel	Année sabbatique après le bac
	Léa 26 ans	Favorisée Mère : cheffe d'entreprise	Technologique (STMG) Sans mention	BTS (1A) → LEA (L1) Psychologie (L1-L3) → Sciences de l'éducation (L3)	1 changement de filière 2 changements d'établissement 2 changements de discipline	Abandon BTS Abandon LEA Interruption (1 an) 2 redoublements (L2 et L3 Psychologie)
	Florian 23 ans	Défavorisée Père : employé Boursier	Technologique (STI2D) Sans mention	BTS (1A) → DEUST (Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques) Informatique (1A-2A) → Lettres (L1-L2)	3 changements de filières / établissements / lieu d'études	Abandon BTS Abandon DEUST Interruption d'études (1 an)
	Adrien 20 ans	Plutôt favorisée Père : profession intermédiaire (technicien) Mère : profession intermédiaire (santé)	Général (scientifique) Sans mention	DUT (génie mécanique) (1A) → DUT (hygiène santé sécurité) (1A)	1 changement de discipline / établissement / lieu d'études	Abandon DUT Interruption d'études (6 mois)
	Clémence 26 ans	Favorisée Père : cadre	Général (économique et social) Sans mention	Économie-gestion (L1) → Droit (L1-L3) → Psychologie (L1-L3)	1 changement de filière 2 changements de disciplines 2 changements d'établissement / de lieu d'études	2 redoublements (L2 et L3 Droit) Abandon Droit (L3)
Rapport rhétorique	Alexis 21 ans	Plutôt favorisée Parents : professions intermédiaires (santé)	Général (scientifique) Mention très bien	Paces (L1) → Psychologie (L2) → Double-licence Psychologie/ Anthropologie (L3)	1 changement de filière 1 changement de discipline A envisagé de se réorienter en Physique	Validation d'équivalences (L1 Psychologie)
	Thomas 23 ans	Défavorisée Père : ouvrier Mère : artisan 1 frère en CFA	Général (économique et social) Mention bien	Sociologie (L1-L3)	A envisagé une réorientation en Géographie	
	Marie 21 ans	Défavorisée Mère : employée (commerce) Boursière	Général (littéraire) Mention bien	Sociologie (L1-L3)	Envisage de se réorienter en école (IRTS, IEP)	

Références bibliographiques

Beaud, O., Caillé, A., Encrenaz, P., Gauchet, M., Vatin, F. (2010). De la sélection et de l'orientation : le verrou du premier cycle d'enseignement supérieur. *Cahiers libres*, 185, 185-206.

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

Biémar, S., Philippe, M.-C., Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 32, 31-51. <https://doi.org/10.4000/osp.3167>

Bodin, R., Millet, M. (2011a). La question de l'« abandon » et des inégalités dans les premiers cycles à l'université. *Savoir/Agir*, 17(3), 65-73. <https://doi.org/10.3917/sava.017.0065>

Bodin, R., Millet, M. (2011b). L'université, un espace de régulation : l'« abandon » dans les premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2, 225-242. <https://doi.org/10.3917/socio.023.0225>

Borras, I., Lendrin, N., Janeau, E., Macaire, S., Warin, P. (2011). Évaluation du « non-recours » au tutorat à l'université. *Net.Doc*, 85. Céreq. <https://www.cereq.fr/evaluation-du-non-recours-au-tutorat-luniverte>

Boutinet, J.-P. (1990). *Anthropologie du projet*. Presses universitaires de France.

Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(1). <https://doi.org/10.4000/osp.1259>

Cam, P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins. In L. Gruel, O. Galland & G. Houzel (dirs.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Presses universitaires de Rennes.

Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire : orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205, 51-71. <https://doi.org/10.3917/arss.205.0058>

Cochoy, F. (2004). La captation des publics entre dispositifs et dispositions, ou le petit chaperon rouge revisité. In F. Cochoy (dir.), *La captation des publics*. Presses universitaires du Midi (p. 1168). <https://doi.org/10.4000/books.pumi.14271>

Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 14-31. <https://doi.org/10.3917/arss.183.0014>

Couto, M.-P. (2023). Les réorientations dans l'enseignement supérieur : des parcours désordonnés bien ordonnés ? *Diversité*, 202(2). <https://doi.org/10.35562/diversite.4011>

Couto, M.-P., Valarcher, M. (2022). La motivation au pied de la lettre : construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), 41-75. <https://doi.org/10.4000/osp.15675>

Delès, R. (2017). Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction ? *Éducation et sociétés*, 39, 169-183. <https://doi.org/10.3917/es.039.0169>

Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532. <https://doi.org/10.2307/3322182>

Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé : une injonction paradoxale ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26, 459-482. <https://doi.org/10.3406/binop.1997.1206>

Duvoux, N. (2023). *L'avenir confisqué. Inégalités de temps vécu, classes sociales et patrimoine*. Presses universitaires de France.

Erllich, V., Verley, É. (2010). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation. *Éducation et sociétés*, 26(2), 71-88. <https://doi.org/10.3917/es.026.0071>

Frouillou, L., Pin, C., Van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur : la nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, 10, 209-215. <https://doi.org/10.3917/socio.102.0209>

IGÉSR (2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*, Rapport n° 2020-063. Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Jellab, A. (2017). Suffit-il de choisir et de décider pour bien s'orienter ? Les enseignements de l'expérimentation de la décision d'orientation revenant aux parents en fin de collège. *Administration & Éducation*, 153(1), 59-66. <https://doi.org/10.3917/admed.153.0059>

Lemêtre, C., Orange, S. (2017). Les bacheliers professionnels face à Admission Post-Bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation. *Revue française de pédagogie*, 198, 49-60. <https://journals.openedition.org/rfp/5264>

Masy, J. (2013). La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4287>

Masy, J. (2014). *De la construction sociale du rapport au temps. Le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles* [Thèse de doctorat, Université de Nantes]. <https://theses.fr/2014NANT3014>

Orange, S. (2009). Un « petit supérieur ». Pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie*, 167, 37-45. <https://doi.org/10.4000/rfp.1260>

Papagiorgiou, H. (2018). Parcours dans l'enseignement supérieur : quel bilan pour les bacheliers 2008 ? *Note flash*, 2018-13. SIES.

Rosignol-Brunet, M. (2022). *Faire ses humanités : aspirations et entrée en études des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines* [Thèse de doctorat, Université Toulouse – Jean Jaurès]. <https://theses.hal.science/tel-04137829v2>

Tralongo, S. (2008). La méthode du « Projet personnel et professionnel » : un « travail de soi » des étudiants. *Sociologies pratiques*, 17(2), 95-105. <https://doi.org/10.3917/sopr.017.0095>

Valarcher, M., Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P., Frouillou, L. (2024). Faire avec les normes de Parcoursup : le cas des réorientés-es. *Éducation et socialisation*, 72. <https://doi.org/10.4000/11w20>

Van Zanten, A. (2015). 5. Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80-92. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0080>

Warin, P. (2014). Le non-recours : éléments de définition et de présentation des enjeux. *Les Politiques Sociales*, 34(2), 108-121. <https://doi.org/10.3917/lps.143.0108>

Ligne éditoriale de la revue *Éducation & formations*

Éducation & formations est une revue scientifique francophone, en accès libre. Chaque article publié dans *Éducation & formations* est soumis à l'expertise conjointe d'un comité scientifique, d'un comité de lecture indépendant (procédure de relecture en double aveugle par au moins deux experts) et d'une équipe de rédaction.

Créée en 1982, la revue *Éducation & formations* relève de la responsabilité conjointe des services statistiques ministériels de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, respectivement la DEPP et le SIES.

À caractère pluridisciplinaire et international, *Éducation & formations* propose des analyses de chercheurs français et étrangers qui contribuent à mieux faire connaître et comprendre les systèmes éducatifs selon toutes leurs composantes, dont leurs dimensions territoriales, et selon les réformes qui les modèlent au cours du temps. Elle permet de rendre compte des parcours des élèves et des étudiants, jusqu'à leur insertion professionnelle. De par la prégnance de l'enseignement supérieur d'une part, et de la recherche d'autre part, ainsi que de leurs liens forts avec l'ensemble du système éducatif et de formation, *Éducation & formations* concourt également à faire connaître et comprendre leur organisation et leur gestion. Enfin, sur l'ensemble de ces secteurs, la revue a pour objectifs d'encourager et de valoriser les travaux d'évaluation des politiques publiques.

Éducation & formations est destinée à tous les acteurs du système éducatif, de l'enseignement supérieur et de la recherche mais aussi, de l'évaluation et de la statistique publique. La revue a pour vocation de diffuser des connaissances, des données et des résultats de la recherche. Elle vise tout particulièrement à éclairer l'action et l'analyse des décideurs, et à alimenter le débat public.

Les articles sont notamment issus de la recherche en sciences de l'éducation, en sociologie, en sciences politiques, en économie, en démographie, en psychologie dont la psychométrie, et en géographie. Ils s'appuient sur les données de la statistique publique, ou sur des données d'enquêtes, et mobilisent des approches quantitatives. Ils peuvent également décrire un ou des jeux de données originaux (enquête, base administrative, regroupement de sources) ou des méthodes statistiques ou économétriques d'intérêt dans les domaines couverts par la revue (article « Données & Méthodes »).

Les statistiques de la DEPP et du SIES

↘ Vous recherchez des données publiques couvrant tous les aspects structurels de l'éducation et de la recherche ?

Rendez-vous sur :

education.gouv.fr/etudes-et-statistiques
publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr

Vous y trouverez :

- ↘ les derniers résultats d'enquêtes
- ↘ les publications et rapports de référence
- ↘ des données détaillées et actualisées
- ↘ des répertoires, nomenclatures et documentation

↘ Vous recherchez une information statistique ?

Rendez-vous sur DεPPαDoc, le catalogue qui rassemble toutes les publications et archives de la statistique sur l'éducation et la formation :

archives-statistiques-depp.education.gouv.fr

Besoin d'aide pour trouver une information ?

depp.documentation@education.gouv.fr

Réformes, sélections et recompositions de l'enseignement supérieur

Le numéro 109 de la revue *Éducation & formations* résulte d'une collaboration éditoriale permettant la valorisation de travaux menés par le groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), animé par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq). Les articles proposés apportent de premiers éléments de réponse aux effets des réformes récentes sur les publics, les parcours et les formes de sélection qui structurent désormais l'accès aux formations de l'enseignement supérieur.

Depuis le milieu des années 2010, l'enseignement supérieur français connaît une succession de réformes qui ont redéfini les conditions d'entrée, d'orientation et de réorientation des étudiants. De Parcoursup à Mon Master, en passant par la refonte du baccalauréat ou encore la transformation des DUT en BUT, ces changements s'inscrivent dans un contexte de massification continue et de concurrence entre les formations, entre les établissements et entre les publics étudiants.

Les contributions réunies dans ce volume montrent que ces transformations ne se limitent pas à des ajustements organisationnels : elles recomposent les hiérarchies scolaires, renforcent le poids des origines sociales et accentuent la segmentation des publics étudiants. En croisant plusieurs terrains ou niveaux de formation, les nouvelles logiques de sélection et de régulation à l'œuvre dans l'enseignement supérieur sont ainsi mises en avant, tout en soulignant l'importance de poursuivre ces travaux de recherche dans des cursus et des formations peu documentées.

Tous les articles sont accessibles sur Cairn.



ef-sies.depp.education.fr
ISSN 0294-0868
ISBN 978-2-11-179476-4

