



HAL
open science

Faire ses humanités. Aspirations et entrée en études des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines.

Mathieu Rossignol-Brunet

► To cite this version:

Mathieu Rossignol-Brunet. Faire ses humanités. Aspirations et entrée en études des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines.. Sociologie. UT2J: Université Toulouse 2 Jean Jaurès, 2022. Français. NNT: 2022TOU20018 . tel-04137829v1

HAL Id: tel-04137829

<https://hal.science/tel-04137829v1>

Submitted on 22 Jun 2023 (v1), last revised 28 Aug 2023 (v2)

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

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



THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par
Mathieu ROSSIGNOL - BRUNET

Le 13 juin 2022

**Faire ses humanités. Aspirations et entrée en études des admis
en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines.**

Ecole doctorale : **TESC - Temps, Espaces, Sociétés, Cultures**

Spécialité : **Sociologie**

Unité de recherche :

CERTOP - Centre d'Étude et de Recherche Travail, Organisation, Pouvoir

Thèse dirigée par

Philippe LEMISTRE et Marianne BLANCHARD

Jury

Mme Agnès VAN ZANTEN, Rapporteur

M. Hugo HARARI-KERMADEC, Rapporteur

Mme Marie-Hélène JACQUES, Examinatrice

M. Mathieu ICHOU, Examineur

M. Philippe LEMISTRE, Directeur de thèse

Mme Marianne BLANCHARD, Co-directrice de thèse

Résumés

Tandis que la place de l'université dans le champ des formations de l'enseignement supérieur a évolué au cours des soixante dernières années, la hiérarchie des disciplines s'est inversée, et les filières en arts, lettres, langues et sciences humaines (ALLSH, ou humanités) font aujourd'hui l'objet de nombreuses critiques, tant du point de vue du public accueilli - qui serait là « faute de mieux » - que de l'insertion professionnelle de ces filières jugée difficile. Pour autant, l'orientation vers ces filières reste peu analysée, dans la mesure où celles et ceux qui souhaitent y étudier trouvent presque toutes et tous une place, et qu'il ne s'agit ni de formations d'élite, confrontées aux questions d'ouvertures sociales, ni de formations courtes conçues pour accueillir des populations scolaires spécifiques.

À travers l'exploitation de plusieurs bases de données, notamment celles - exhaustives - issues de la plateforme Admission Post Bac (APB) et de l'enquête « Conditions de vie » de l'OVE, ainsi qu'au moyen d'entretiens conduits auprès d'étudiants et responsables de licence, cette thèse s'intéresse aux aspirations d'orientation et parcours d'études des néo-bacheliers admis dans les filières ALLSH. L'orientation y est abordée de manière multifactorielle, dans une approche combinant notamment la prise en compte de l'origine sociale (volume et structure des capitaux), du genre, du parcours scolaire et des variables subjectives (satisfaction liée aux vœux). La dimension territoriale de l'orientation est également étudiée à travers l'analyse des choix d'établissements des candidats de l'académie de Toulouse.

Ce travail cherche tout d'abord à comprendre la place des ALLSH dans les formations d'enseignement supérieur, à travers l'analyse des candidatures et admissions dans ces filières. Les résultats montrent la place intermédiaire qu'occupent les différentes disciplines en ALLSH, aussi bien à l'échelle de l'ensemble des formations d'enseignement supérieur post-bac qu'à celle des disciplines universitaires. Les données permettent en outre de distinguer les filières qui composent ce regroupement : si le public accueilli en ALLSH est socialement et scolairement plus homogène que celui dans les autres secteurs disciplinaires, certaines disciplines apparaissent plus (lettres) ou moins (histoire) féminisées, plus (langues) ou moins (arts, autres sciences humaines) ouvertes socialement.

La thèse montre ensuite que l'orientation en ALLSH est une orientation majoritairement souhaitée par celles et ceux qui y sont admis, même si pour certains admis l'on peut parler d'orientation contrariée (davantage que par défaut). En outre, lorsque l'on introduit la dimension territoriale, l'orientation au sortir du secondaire apparaît encore principalement locale, mais la thèse met également en évidence le début d'une segmentation horizontale entre les formations d'ALLSH, dont se saisissent les étudiants les plus favorisés et illustrée par le développement des licences sélectives.

Enfin, la troisième partie relative aux parcours d'études permet tout d'abord de faire ressortir l'intérêt intellectuel des étudiants pour la formation, sans pour autant que les projets d'études ou professionnels (comme devenir enseignant) ne soient inexistantes : la première année est bien souvent l'occasion de se familiariser avec l'institution universitaire pour ainsi confirmer

ou infirmer les aspirations de terminale. Cela se matérialise par une forte diversité de parcours au cours des trois premières années d'études. Le poids de l'orientation contrariée dans ces parcours est alors mis en évidence, démontrant par conséquent le rôle nécessaire d'espace de régulation qu'est amenée à jouer l'université et la nécessité d'appréhender l'orientation sur le temps long.

Mots-clés : université ; étudiants ; humanités ; disciplines ; orientation ; aspirations ; parcours d'études ; orientation contrariée ; orientation retardée ; inégalités ; différenciation des formations ; enseignement supérieur ; Admission Post-Bac.

While the position of the university in the field of higher education has evolved during the last six decades, the hierarchy of disciplines has been reversed. Humanities are now the subject of much criticism, both regarding the admitted public and the professional integration of graduates, which is assumed to be tougher. Yet because firstly almost all candidates are admitted, secondly the most socially dominated populations are numerous in these courses, there are few questions about the orientation of these courses after secondary school.

This thesis uses several databases, in particular those from the Admission Post Bac (APB) platform and the OVE's "Conditions de vie des étudiants" survey, as well as interviews, mostly with students. It examines the orientation aspirations and study paths of new baccalaureate holders admitted to these courses. Thanks to the exhaustiveness of the APB databases, the orientation is approached in a multifactorial manner, combining the dimensions of social origin (volume and structure of capitals), gender, academic background and satisfaction of the applications submitted. The territorial dimension of orientation is also studied through the analysis of the choice of establishments of applicants in the Toulouse academy.

First of all, this work seeks to understand the place of humanities in higher education training. We analyse the sociological and academic profiles of applicants and admitted to these courses, on the one hand, and the applications associated with those made to these courses, on the other. The results highlight the intermediate position occupied by the various disciplines in humanities, both at the level of all higher education courses and at the level of university disciplines. The data also enable us to distinguish the different fields of study in humanities : some disciplines appear to be more or less feminized (respectively Literature and History), more or less socially opened (respectively Languages and Arts).

The thesis then shows that the orientation in humanities is most of the time a desired orientation for admitted applicants. However, the orientation of a part of those admitted, mainly non-general baccalaureate holders, turns out to be a "thwarted" orientation (more than a "default" one). In addition, the orientation at the end of secondary school still remains mostly local, but the thesis also highlights the beginning of a horizontal segmentation between humanities courses. It is to the benefit of the most privileged students and illustrated by the development of selective bachelor's degrees.

Finally, the third section on study paths highlights the intellectual interest of students in the course. They also begin their studies with various plans, including the one of becoming teachers. The first year is very often an opportunity to familiarize oneself with the university institution, thus confirming or invalidating the initial aspirations. This is reflected in the great diversity of study paths during the first three years of study. The importance of the thwarted orientation in these study paths is then highlighted. It demonstrates the necessary role of the university as a space for regulation, and the need to apprehend the orientation on the long time.

Key words: university; students; humanities; disciplines; orientation; aspirations; study paths; thwarted orientation; delayed orientation; inequalities; differentiation of courses; higher education; Admission Post-Bac.

Remerciements

Cette thèse n'aurait pu voir le jour sans le soutien de nombreuses personnes et institutions que je tiens ici à remercier.

Je souhaite tout d'abord remercier ma codirection, Marianne Blanchard et Philippe Lemistre, pour leur précieux accompagnement tout au long de ces presque 5 années. Leurs nombreuses relectures ainsi que leurs conseils avisés (et complémentaires) m'ont grandement aidé à faire mûrir mes réflexions tout autant qu'à cadrer mes envies infinies d'explorer les riches données à ma disposition ... ce qui était essentiel ! Ce soutien s'est aussi traduit par un confort matériel dont peu de doctorants disposent, mais aussi et surtout par l'inscription dans des collectifs de recherche dès le début de ma thèse, ce qui m'a par la suite permis de nouer de nouveaux projets et d'avoir des discussions régulières sur mes thématiques d'intérêt. J'espère pouvoir continuer à travailler à vos côtés et, à nouveau, merci !

Je tiens ensuite à remercier Hugo Harari-Kermadec, Mathieu Ichou, Marie-Hélène Jacques et Agnès van Zanten d'avoir accepté de faire partie du jury de soutenance et d'avoir lu et discuté ce travail de recherche.

Au sein du CERTOP, et notamment de l'axe PUMA, les échanges plus ou moins formels sur la thèse avec certains membres du laboratoire ont permis d'apporter un regard extérieur sur mes recherches, mais aussi sur l'exercice de la thèse en lui-même. Plus particulièrement, je souhaiterais remercier Christelle Manifet, Roland Canu, Paolo Crivellari (que je prie tous trois de bien vouloir m'excuser pour leur avoir infligé un certain nombre de tableaux indigestes à lire en séminaire des doctorants de l'axe), Anna-Lisa Lendaro, Benjamin Saccomanno et Amandine Rochedy pour leur accueil et leurs discussions -mêmes brèves- dans les couloirs du 3ème. De plus, j'aimerais remercier l'ensemble des ingénieurs et techniciens de recherche du laboratoire, et plus spécifiquement Christelle Abraham, pour leur disponibilité.

Au CERTOP toujours, je ne saurais oublier de remercier les doctorants, et en premier lieu Anaïs Lafage-Coutens et Violène Sibertin-Blanc, mes camarades de nom composé du bureau C360 (ou C362 ... ou C364). Pouvoir discuter régulièrement de la rédaction, de la vie de laboratoire ou d'autres sujets plus triviaux m'aura permis d'avancer plus sereinement dans cet exercice de long cours. Je n'oublie pas non plus les autres doctorants et post-doctorants rencontrés au CERTOP en début comme en fin de thèse, parmi lesquels Anaïs, Benjamin, Rémi, Sophie, Mélanie, Hadrien, et en présentant mes excuses auprès de celles et ceux que j'oublie de mentionner ici.

Puisque ma thèse a connu de nombreuses pérégrinations, j'aimerais ensuite remercier le département de sciences sociales de l'ENS pour son accueil durant deux ans. Plus spécifiquement, mes remerciements s'adressent en premier lieu à Florence Maillochon et Marie Plessz pour l'opportunité qu'elles m'ont offerte de pouvoir y enseigner en tant que moniteur, ainsi que pour leur

disponibilité. Si je n'ai quant à moi pas été aussi disponible que souhaité du fait des nombreux aller-retours entre Paris et Toulouse, j'aimerais aussi remercier Arnaud, Pauline, Pierre, Anton et Nadine pour les quelques moments partagés ensemble au 3ème étage.

Mes remerciements vont également à l'IRISSO qui m'a accueilli deux années en tant qu'ATER à l'université Paris Dauphine. Ces remerciements s'adressent plus particulièrement à Béatrice, Éloi, Hélène et Mathilde, les « Gueuses » du 4ème, pour m'avoir fait une place en P413ter mais aussi pour avoir rendu la dernière ligne droite bien plus agréable et joyeuse que cela n'était attendu. De même, j'aimerai remercier Élise Tenret, Anne Jourdain, Élise Penalva et Pauline Barraud de Lagerie pour leur aide et les discussions, scientifiques ou non, tout au long de ces deux années.

Cette thèse est également le produit de rencontres encore une fois situées dans le champ académique. J'aimerai à ce titre remercier Marco Oberti pour ses nombreux échanges qui m'ont aidé à la fois dans le traitement statistique, du point de vue de la réflexion scientifique mais aussi dans la rédaction, et me réjouis de pouvoir continuer à travailler ensemble. De même, les discussions conduites avec Leïla Frouillou lors de recherches menées conjointement, ainsi que sa disponibilité pour des (re)lectures, n'ont été que bénéfiques quant à la qualité de cette recherche. En outre, les échanges avec Yannick Savina, Marie-Paule Couto, Fanny Bugeja-Bloch ou Alice Pavie dans le cadre de travaux collectifs, bien que récents pour la plupart, ont été tout aussi enrichissants. Enfin, je souhaiterai remercier Élise Verley et Joël Zaffran d'avoir accepté de participer à mon comité de suivi de thèse, ainsi que pour les recommandations qu'ils ont émises.

Je profite également de l'occasion pour remercier l'ensemble des membres du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), auquel j'ai pris part depuis 2017, et plus particulièrement les membres de mes sous-groupes respectifs, qui ont toujours été de bons conseils quant à l'orientation de mes recherches lors des différents présentations et échanges qui ont suivi aux quatre coins de la France.

Une bonne partie de mes trois premières années de thèse a été passée au sein des locaux du SIES afin de pouvoir exploiter les données APB. A ce titre, j'aimerai remercier Cosima Bluntz et Bénédicte Sugranes pour l'aide qu'elles ont pu m'apporter à différents moments, ainsi que Boris Ménard pour ses conseils tant scientifiques que sur l'exercice en lui-même de la thèse. Une mention spéciale à Pierre Boulet pour sa patience à mes nombreuses questions relatives à la construction et au fonctionnement des bases étudiées, et sur la possibilité d'ajouter sans cesse des variables dans les bases : mes questions sur APB sont à présent terminées, elles ne concerneront désormais que les bases Parcoursup !

Cette thèse est aussi celle des enquêtés qui m'ont consacré du temps à de multiples étapes de leur parcours académique et/ou professionnel, bien souvent au cours de périodes chargées. Je voudrai les en remercier ici, et leur souhaite tout le meilleur pour la suite. J'en profite à ce titre pour remercier

chaleureusement Naïma Marengo et Laëtitia Boulogne pour leur accueil à l'Institut National Universitaire Champollion.

Puisque l'occasion se fait rare de pouvoir remercier celles et ceux qui ont compté dans les parcours d'études (et que le présent sujet s'y prête bien), je souhaiterai remercier Anne-Cécile Broutelle pour m'avoir transmis sa passion (peut-être un peu moins quantitative que la mienne !) de la sociologie, et sans qui je n'aurais probablement pas entamé une thèse.

J'aimerai également remercier tous celles et ceux avec qui j'ai eu l'occasion de discuter de ma thèse, même brièvement, et qui ont surtout constitué un soutien moral (et parfois logistique en m'hébergeant), ne serait-ce que par les moments d'évasion extra-thèse nécessaires. En premier lieu toute « l'équipe-team » du « C. Week-end » (et « le Berceau » pour l'accueil à de nombreuses reprises), suivis des membres de la « Contre-werss » (je rejoins désormais l'équipe des « Docteurs » !), de « Dr. Q vs Doc. R », qui je l'espère se reconnaîtront toutes et tous, mais encore Danaé (les RERS !), Kévin, Thibault & Solène, Rémi & Mathilde, Cindy & Clément, Ad', Laure, en oubliant probablement certaines personnes que je prie de bien vouloir m'excuser. C'est aussi parce que j'ai été très bien entouré en parallèle de l'univers de la recherche que j'ai pu avancer comme et lorsqu'il le fallait.

Je n'ometts pas non plus de remercier mes parents (merci aussi maman pour les quelques retranscriptions !), mon frère et ma sœur (qui m'a sou-ouvert hébergé à Marseille lors de mes séjours au CEREQ) pour leur soutien tout au long de ces années de thèse, mais aussi celles d'avant.

Un immense merci également aux relectrices et relecteurs de fin de thèse : Béatrice Bouillon, Camille Braesco, Éloi Dibon, Mathilde Krill, Hélène Malarmey, Théo GBG Martini, Fanette Merlin, David Panier, Audrey Renaudin, Marie-Stéphane Rossignol, Thomas Vondi. S'il reste des coquilles, j'en assume bien entendu l'entière responsabilité.

Enfin, plus que tout, merci Mathilde. D'avoir vécu avec ce projet de long terme qui n'était pas le tien. Pour ta patience lorsque je t'annonçais un mois supplémentaire, puis un autre mois, et encore un autre. Pour ta compréhension, toutes ces fois où je t'ai dit que je devais travailler « juste ce week-end, promis ». Pour tes paroles réconfortantes, lors de mes moments de doute. D'avoir accepté d'en faire un peu plus et me dégager du temps lors des périodes plus intenses. Je réalise chaque jour un peu plus quelle chance j'ai eue de faire cette thèse à tes côtés : « *viens, on reste ensemble !* ».

Table des matières

Résumés	1
Remerciements.....	5
Table des matières.....	9
Notes sur l'exploitation des données et les choix d'écriture	13
Liste des sigles utilisés	15
Introduction générale	19
I. Les licences en humanités : des filières actuellement peu étudiées.....	21
I.1. Massification scolaire et « crise de l'université » : les licences d'humanités en première ligne	21
I.2. Définir les humanités. Une approche comparative par secteur disciplinaire et par filière d'études.....	30
I.3. Étudier en licence d'humanités : une orientation trop quelconque ?.....	32
II. Penser l'orientation continue à travers une sociologie des aspirations.....	39
II.1. Apports et limites du cadre bourdieusien.....	40
II.2. Pour une sociologie des aspirations scolaires.....	51
II.3. L'orientation comme processus de long terme : l'orientation continue.....	54
III. Organisation de la thèse.....	56
Préambule méthodologique.....	59
I. Une refonte de la transition secondaire-supérieur : le passage d'Admission Post Bac à Parcoursup et la réforme du baccalauréat.....	59
I.1. D'Admission Post Bac à Parcoursup.....	59
I.2. La réforme du baccalauréat	62
I.3. Des réformes importantes, mais un recours à la base APB qui reste pertinent.....	65
II. Admission Post-Bac : naissance et fonctionnement d'une plateforme centralisée régissant l'affectation dans l'enseignement supérieur	67
II.1. Genèse et évolution d'APB	67
II.2. Fonctionnement d'APB en 2016	68
II.3. « Un dispositif contesté à réformer ».....	70
II.4. Les données APB pour la session 2016.....	71
II.5. L'analyse des filières en humanités dans les bases APB'Stat 2016.....	76
III. Mesurer l'origine sociale : tenir compte du volume et de la structure des capitaux détenus au moyen d'une cote sociale.....	78
III.1. Des variables de PCS à une première cote sociale	79
III.2. Prendre en compte la structure des capitaux détenus : de la première à la seconde cote sociale	82
IV. Sur la pertinence de compléter l'analyse des aspirations d'orientation via APB par d'autres matériaux de recherche	87
IV.1. Une approche de l'origine sociale et du capital culturel par la seule PCS à compléter.....	87
IV.2. APB'Stat : des données administratives avant d'être des données d'enquête	89
IV.3. Des bases de données venant compléter l'analyse quantitative des aspirations d'orientation et parcours d'études.....	90
IV.4. Le recours au qualitatif pour mieux comprendre les loisirs et aspirations des étudiants.....	92
V. Le terrain de l'enquête qualitative : l'UT2J et l'INUC, deux universités de l'académie toulousaine.....	93
V.1. Université de métropole (UT2J), université de proximité (INUC)	94
V.2. Des enquêtés issus de plusieurs disciplines.....	96
Partie 1. Candidatures et admissions en licence d'humanités : une approche multifactorielle et comparative	101
Chapitre 1. De simples « pastilles vertes » ? Les licences en humanités comme illustration de la pluralité des logiques d'orientation	103

I. Postuler en licence d'humanités : des candidatures nombreuses résultant de trajectoires scolaires et de socialisations différenciées	105
I.1. Des candidates littéraires issues des fractions culturelles des classes supérieures.....	105
I.2. Des candidatures plus souvent uniques, mais davantage homogènes que dans les autres secteurs disciplinaires	111
I.3. Un regroupement disciplinaire plus hétérogène qu'il n'y paraît.....	113
II. Candidater n'est pas prioriser	120
II.1. Des premiers vœux tardifs en licence d'humanités.....	120
II.2. Un agencement social et scolaire des candidatures	122
II.3. Les licences en arts, plus fréquemment un premier vœu	126
III. Quelles articulations des candidatures effectuées dans les licences d'ALLSH ?	130
III.1. Les licences en humanités : une alternative à des formations disparates.....	131
III.2. Alternatives envisagées : des cartographies plurielles de l'enseignement supérieur.....	136
III.3. Des candidatures liées aux aspirations disciplinaires... et aux licences en tension	142
IV. Conclusion du chapitre	147

Chapitre 2. À filières intermédiaires, étudiants moyens ? Analyse du public admis en licence d'humanités

I. Culture littéraire scolaire et capital culturel familial.....	149
I.1. Une orientation dans la continuité du secondaire.....	150
I.2. Les licences en humanités : quand une fraction des classes supérieures côtoie les classes moyennes et populaires	157
I.3. Effets combinés de l'origine sociale, du sexe et du niveau scolaire parmi les bacheliers généraux et technologiques.....	159
II. Les licences en ALLSH dans l'espace de l'enseignement supérieur et de l'université à niveau bac +1	166
II.1. Les admis du supérieur : position intermédiaire de l'université et des licences en ALLSH.....	166
II.2. Les licences en ALLSH, « dominantes parmi les dominées », « dominées parmi les dominantes ».....	167
III. Les humanités : une « mosaïque » de disciplines	175
III.1. Des admissions socialement différenciées entre les disciplines.....	175
III.2. Un effet du niveau scolaire et des caractéristiques sociales qui diffère selon les séries.....	180
III.3. Profils des admis en licence d'humanités.....	183
III.4. Portraits d'admisses en licence d'humanités	187
IV. Conclusion du chapitre	195

Partie 2. Entre orientation contrariée et orientation élective

Chapitre 3. Étudier en licence d'humanités, une orientation « par défaut » ?

I. Une apparente dualité des admis.....	203
I.1. Deux tiers des admis en ALLSH le sont sur leur vœu 1	203
I.2. Une part non négligeable de vœux homogènes en humanités	206
I.3. Une admission relativement plus fréquente en procédure complémentaire.....	209
II. Typologie des aspirations d'orientation des admis en licence d'humanités : entre hétérogénéité des profils et homogénéité des disciplines	212
II.1. La confirmation d'une orientation majoritairement souhaitée	214
II.2. Plusieurs profils d'admission contrariée.....	216
II.3. Des formulations des aspirations d'orientation socialement et scolairement déterminées.....	217
III. Orientation « par défaut », orientation contrariée.....	220
III.1. Les plus fragiles scolairement sont les plus concernés.....	221
III.2. Un refus des formations de STS, mais également de licences	225
III.3. Davantage que « par défaut », une orientation contrariée par des critères scolaires.....	226
III.4. D'importantes affinités disciplinaires.....	230
IV. Portraits d'étudiants à l'orientation contrariée.....	234
IV.1. Thomas. Entrer en licence de philosophie en attendant une place en STS audiovisuel.....	234
IV.2. Jeanne. Un travail d'orientation conséquent... mais en dehors des délais d'inscription	238
IV.3. Mécompréhension des procédures d'affectation et contrainte temporelle	241
V. Conclusion du chapitre	244

Chapitre 4. Une filière, des formations247

I. Une orientation encore locale, malgré l'apparition de logiques de marché	249
I.1. Une orientation locale au sortir du secondaire	249
I.2. La territorialisation de l'enseignement supérieur : une possible émergence de la concurrence entre établissement de métropole et établissement de proximité ?	253
I.3. L'apparition de « logiques de marché »	254
II. Des admissions peu hétérogènes entre les établissements, mais des aspirations différenciées	257
II.1. Étudier en humanités dans une université publique de l'académie toulousaine	258
II.2. Les populations admises, socialement semblables	264
II.3. Une aspiration à faire des études longues plus importantes à l'UT2J	267
III. Du côté des lycéens : entre orientation locale et apparition d'une mobilité d'évitement socialement située	272
III.1. Ne pas s'éloigner pour étudier	272
III.2. Mobilités locales, mobilités d'évitement	280
III.3. Aspirations locales, aspirations territoriales ?	285
IV. Introduire la sélection à l'université, ou comment renforcer une différenciation sociale et scolaire des parcours d'études	288
IV.1. Pouvoir sélectionner ses étudiants	288
IV.2. Des formations investies par les élèves des classes supérieures	290
IV.3. Entre formations éminemment sélectives sur le plan scolaire et niches sociales	292
V. Conclusion du chapitre	296

Partie 3. Des aspirations à concrétiser299

Chapitre 5. Une licence en humanités pour quoi faire ?301

I. Projet professionnel ou intérêt intellectuel : une fausse opposition pour caractériser l'orientation en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines ?	304
I.1. Un primat accordé au développement intellectuel permis par la formation, sans pour autant délaisser la question de l'insertion	305
I.2. Une attention plus prononcée à la seule discipline dans le domaine des arts et dans les autres sciences humaines	309
I.3. Des motivations uniquement intellectuelles plus fréquentes en ALLSH	311
II. Des projets inégalement précisés au moment de l'entrée en licence d'ALLSH	317
II.1. En route vers le professorat	317
II.2. Une injonction au projet ? Entre projet professionnel et projet d'ailleurs	327
III. Se repérer parmi une offre de formation toujours plus importante : une orientation pour se laisser du temps avant la spécialisation	336
III.1. La peur du mauvais choix	336
III.2. L'université et les humanités pour le savoir en tant que tel	341
III.3. Poursuivre malgré les doutes	345
IV. Conclusion du chapitre	350

Chapitre 6. Orientation contrariée, orientation retardée. Les parcours d'études à travers le prisme des aspirations formulées à l'entrée dans le supérieur353

I. « Échecs » et parcours sans redoublement à l'université. Retour sur des idéaux-types de parcours d'études	357
I.1. Deux étudiants sur cinq sont sortis de l'enseignement supérieur lors de la troisième année post-baccalauréat	359
I.2. Les étudiants inscrits en L3 dès la troisième année sont plus souvent les filles titulaires d'un baccalauréat général obtenu avec mention	364
I.3. La sélection à l'entrée, une solution aux effets très limités pour favoriser les parcours linéaires à l'université	369
II. Changer de filière d'études. Quelle importance de l'orientation contrariée et de la discipline d'admission ?	372
II.1. L'orientation contrariée, facteur le plus discriminant quant au maintien dans la discipline d'admission	373

II.2. <i>Parcours d'études selon les filières en humanités</i>	378
III. Réorientation ou orientation retardée ? La prise en compte des aspirations d'orientation initiales dans l'études des parcours de réorientation.....	389
III.1. <i>Se réorienter malgré une admission « satisfaite » à l'entrée dans le supérieur : des différences selon le profil scolaire et la filière d'admission</i>	390
III.2. <i>L' « orientation retardée », un parcours d'études en lien avec le passé scolaire et les aspirations d'orientation initiales</i>	397
IV. Conclusion du chapitre	406
Conclusion générale.....	409
I. Faire ses humanités à l'université : une orientation majoritairement souhaitée.....	409
II. Une orientation contrariée inévitable. L'université comme nécessaire espace de régulation de l'enseignement supérieur.	410
III. Des inégalités persistantes. Le poids du passé scolaire dans la formation et la concrétisation des aspirations d'études	412
IV. De la nécessité d'observer le temps long de l'orientation	413
V. Des inégalités recomposées. Une différenciation croissante des filières et parcours d'études.....	414
VI. Prolonger l'analyse des aspirations d'orientation et parcours d'études en humanités.....	416
Bibliographie.....	421
Liste des tableaux	452
Liste des encadrés.....	455
Liste des figures	456

Notes sur l'exploitation des données et les choix d'écriture

- L'accès aux données des bases APB pour la session 2016 (l'ensemble des bases est dénommé « APB'Stat 2016 ») a été rendu possible au moyen d'une convention établie avec le SIES en décembre 2017. L'exploitation des données a principalement eu lieu dans les locaux du SIES, tandis qu'une base anonymisée et agrégée a également été mise à disposition pour une exploitation en dehors de ces mêmes locaux. Un avenant à la convention a été fait en juin 2018 pour accéder aux bases SISE et Postbac pour les années 2016-2017 à 2018-2019 (cf. préambule méthodologique pour les informations relatives à ces bases de données).
- L'ensemble des traitements statistiques a été réalisé sur le logiciel R. Notamment, les analyses de séquences des chapitres 3 et 6 ont été réalisées au moyen du package « TraMineR » (Gabadinho et al. 2011). Certains des graphiques ont été réalisés sur Excel, d'autres à nouveau sur R. Les tableaux non relatifs aux modèles de régression ont été mis en forme dans Excel. Ceux relatifs à l'ensemble des modèles de régression ont été exportés via le package « stargazer » disponible dans R (Hlavac 2018).
- Les données suivantes ont été obtenues au moyen d'une convention avec le réseau Quételet en 2017 :
 - Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2006-2007, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur]
 - Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2007-2008, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur]
 - Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2008-2009, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur]
 - Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2009-2010, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur]
 - Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2010-2011, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur]
 - Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2011-2012, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur]
 - Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2012-2013, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur]

- Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2013-2014, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur]
- Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2014-2015, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur]
- Système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) - Universités : inscriptions - 2015-2016, SIES - Ministère de l'Enseignement Supérieur [producteur], ADISP-CMH [diffuseur].
- L'enquête « Conditions de vie des étudiants » 2016 a aussi été utilisée, exploitation rendue possible au moyen d'une convention avec le réseau Quételet en 2020 :
 - Conditions de vie des étudiants - 2016, OVE [producteur], ADISP [diffuseur].
- Les annexes sont situées dans un fichier à part. La numérotation des tableaux, figures et encadrés qui y sont inclus suit celle du présent document.
- Les étudiants enquêtés sont dénommés par leur prénom, les responsables de licence par leur fonction, renvoyant au degré de proximité lors des entretiens (tutoiement ou vouvoiement, manières de s'exprimer, etc.).
- Lors des extraits d'entretien, les étudiants enquêtés sont désignés par leur initiale, tout comme je le suis par celle de mon prénom (M). Si l'enquêté a également un prénom commençant par M, c'est son nom complet qui est utilisé pour le désigner.
- APB étant la plateforme d'accès à l'enseignement supérieur, les noms, adjectifs, participes associés ont été accordés au féminin.
- Le terme d' « admis » utilisé pour parler des candidats ayant validé une proposition d'admission en licence est celui indigène à la base APB. Il a par conséquent été conservé, même pour évoquer le cas des licences non sélectives où le dossier n'est pas examiné par une commission de recrutement.
- Les termes génériques tels qu'étudiants, bacheliers, lycéens, etc. ont été ici privilégiés, mais renvoient tout autant aux filles qu'aux garçons.

Liste des sigles utilisés

ACM : Analyse des correspondances multiples
ADISP-CMH : Archive de données issues de la statistique publique – Centre Maurice Halbwachs
AEI : Administration et échanges internationaux
AES : Administration économique et sociale
ALL : Arts, lettres, langues
ALLSH : Arts, lettres, langues, sciences humaines
APB : Admission Post-Bac
ASH : Autres sciences humaines
ASS : Autres sciences sociales
BCN : Base centrale des nomenclatures
BEP : Brevet d'études professionnelles
BIT : Bio-industries de transformation (série du baccalauréat professionnel)
BTS : Brevet de technicien supérieur
CAES : Commission d'accès à l'enseignement supérieur
CAH : Classification ascendante hiérarchique
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
CBC : Ciclo básico común
CDV : Conditions de Vie
CELSA : Centre d'études littéraires et scientifiques appliquées
CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CESS : Certificat d'enseignement secondaire supérieur
CNED : Centre national d'enseignement à distance
CNIL : Commission nationale de l'informatique et des libertés
CPES : Cycle pluridisciplinaire d'études supérieures
CPIS : Cadres et professions intellectuelles supérieures
CPGE : Classe préparatoire aux grandes écoles
CSE : Conseil supérieur de l'éducation
CUFR : Centre universitaire de formation et de recherche
DEG : Droit, économie, gestion
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DEUG : Diplôme d'études universitaires générales
DUT : Diplôme universitaire de technologie
E3C : Épreuves communes de contrôle continu
EG : Économie, gestion
ENJMIN : École nationale du jeu et des médias interactifs numériques
EN : Éducation nationale
ENS : École normale supérieure
ENSAD : École nationale supérieure des Arts Décoratifs
ENSAE : École nationale de la statistique et de l'administration économique

ENSAI : École nationale de la statistique et de l'analyse de l'information
ENSBA : École nationale supérieure des beaux-arts
ES : Économique et social (ancienne série du baccalauréat)
FRQ : Fonds de recherche du Québec
HAA : Histoire de l'art et archéologie
HEC : École des hautes études commerciales de Paris
ICAM : Institut catholique d'arts et métiers
ICT : Institut catholique de Toulouse
IEP : Institut d'études politiques
IFSI : Institut de formation en soins infirmiers
INALCO : Institut national des langues et civilisations orientales
INE : Identifiant national élève
INP : Institut national polytechnique
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
INSEEC : Institut des hautes études économiques et commerciales
INUC : Institut national universitaire Jean-François-Champollion
ISMapp : Institut supérieur du management public et politique
IUT : Institut universitaire de technologie
JPO : Journées portes ouvertes
L : Littéraire (ancienne série du baccalauréat)
L1 / L2 / L3 : Licence 1 / Licence 2 / Licence 3
LCA : Langues et cultures de l'Antiquité
LCQ : Laboratoire contrôle qualité (série du baccalauréat professionnel)
LEA : Langues étrangères appliquées
LLCER : Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales
LLH : Lettres, langues, histoire
LMD : Licence master doctorat
LNS : Licence non sélective
LS : Licence sélective
MANAA : Mise à niveau en arts appliqués
MENJS : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports
MESRI : Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
MIASS : Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales
OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques
ORE : Orientation et réussite des étudiants (loi)
OVE : Observatoire de la vie étudiante
PACES : Première année commune aux études de santé
PC : Procédure complémentaire
PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles
PE : Professeur des écoles
PSL : Paris sciences et lettres

RERS : Repères et références statistiques
S : Scientifique (ancienne série du baccalauréat)
SCUIO : Service commun universitaire d'information et d'orientation
SH : Sciences humaines
SHS : Sciences humaines et sociales
SIES : Systèmes d'information et des études statistiques
SIO : Service d'information et d'orientation
SISE : Système d'information sur le suivi de l'étudiant
SPRESE : Service de la prévision des statistiques et de l'évaluation. Sous-direction des enquêtes statistiques et des études (ancêtre de la DEPP)
SS : Sciences sociales
SSS : Sciences sanitaires et sociales
ST2S : Sciences et technologie de la santé et du social
STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives
STD2A : Sciences et technologies du design et des arts appliqués
STI2D : Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable
STMG : Sciences et technologies du management et de la gestion
STS : Section de technicien supérieur
SVT : Sciences de la vie et de la terre
TCVPJ : Technicien et conseils vente en produits de jardin (série du baccalauréat professionnel)
TER : Travaux encadrés de recherche
U2000 : Université 2000 (plan de modernisation des universités françaises)
U3M : Université du troisième millénaire (plan de modernisation des universités françaises)
UAI : Unité administrative immatriculée
UBA : Universidad de Buenos Aires
UCAS : Universities and colleges admissions service
UE : Unité d'enseignement
UPPA : Université de Pau et des Pays de l'Adour
UT2J : Université Toulouse II - Jean-Jaurès

Introduction générale

« Ma tante et son mari, ils dévalorisent beaucoup, parce qu'on fait telle ou telle chose, ou alors parce que leur fils fait S, etc. Ils ont fait de grandes études dans le domaine scientifique, ils sont cadres, alors que moi, j'écris des petits textes, j'aime beaucoup les lettres, l'histoire, les langues, et donc du coup ça leur plait pas forcément, et donc du coup ... ils prennent plaisir à dévaloriser, à dire qu'il n'y a pas de débouché, que tout ce que je pourrai faire c'est être prof de français, que y'a pas d'avenir, que machin, que truc. »

(Johanna, L1 de lettres, Institut National Universitaire Champollion d'Albi)

Lorsque P. Bourdieu et J.C. Passeron s'intéressent aux « héritiers » inscrits à l'université dans les années 1950 et 1960, ce sont les étudiants des filières de lettres qui sont observés, car « *ils réalisent de façon exemplaire le rapport à la culture que nous avons pris pour objet* » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 8). À cette époque, l'accès à l'enseignement supérieur est encore réservé à une élite scolaire, et les étudiants d'origine sociale favorisée y sont surreprésentés. Près de soixante ans plus tard, l'accès à l'enseignement supérieur s'est considérablement élargi : le nombre d'étudiants a été multiplié par 8,8, passant de 310 000 en 1960 à 2 725 000 en 2019 (cf. Figure 1).

Dans le même temps, le contexte économique a évolué, ainsi que les modalités d'accès au marché du travail. Tandis que la détention d'un diplôme du supérieur garantissait l'obtention d'un emploi qualifié lors des « Trente Glorieuses » (Peugny, 2009, 2013), celle-ci apparaît désormais comme une protection nécessaire - mais non suffisante - face au chômage (Maurin, 2007)¹ et plus largement au déclassement intergénérationnel (Lemistre, 2010).

Plus que le fait d'accéder à l'enseignement supérieur, ce sont la filière d'études et le type de formation qui joueraient aujourd'hui dans l'insertion sur le marché du travail. Aux « voies royales » que constitueraient certaines formations, comme les grandes écoles², les discours politiques et médiatiques opposent ainsi les « usines à chômeurs ». Or, comme l'illustre l'extrait d'entretien avec Johanna en exergue, les licences de lettres et plus

¹ Les plus sujets au chômage restent en effet, aujourd'hui encore, les moins diplômés : en 2018, 43% des sans-diplôme, titulaires d'un CEP ou d'un brevet sortis de formation initiale depuis 1 à 4 ans sont au chômage, contre 23% des titulaires d'un baccalauréat, CAP, BEP, et 9% des titulaires d'un bac +2 ou plus. Les premiers connaissent en outre plus fréquemment des trajectoires de chômage durable (Gaubert et al., 2017), avec un fossé entre diplômés et non diplômés qui s'est creusé suite à la crise économique de 2008 (Barret et al., 2014).

² On peut par exemple se référer à l'article de presse suivant : <https://www.pourleco.com/politique-economique/ecoles-de-commerce-la-voie-royale-des-futurs-cadres-en-entreprise> (« Écoles de commerce, la voie royale des futurs cadres en entreprise ? », site Pour l'Éco consulté le 7 janvier 2022) ;

généralement celles en humanités sont aujourd'hui souvent considérées comme relevant de cette dernière catégorie³.

Pour autant, les licences en arts, lettres, langues, sciences humaines et sociales accueillent désormais plus de 100 000 nouveaux entrants chaque année⁴. Autrement dit, en dépit de l'image de formations peu adaptées au marché du travail qui leur est accolée, ces filières restent attractives. L'objet de cette thèse est par conséquent de comprendre ce que signifie s'orienter dans ces formations aujourd'hui.

Cette question de l'orientation au sortir du lycée apparaît d'autant plus intéressante dans la mesure où la formation initiale détermine davantage la position sociale en France comparativement à la majorité des autres pays européens (Charles & Delès, 2018). La transition du secondaire vers le supérieur se présente donc comme l'un des moments charnières des parcours scolaires (Jacques, 2015) mais aussi de vie, en témoignent les importants mouvements de contestation, locaux ou nationaux, ayant eu lieu au cours de cette thèse, et relatifs aux réformes successives des modalités d'admission dans l'enseignement supérieur et du baccalauréat (perçues comme renforçant les inégalités)⁵.

Au-delà du seul cas des filières en humanités, ce travail de thèse se veut être une réflexion plus large sur le processus d'orientation dans le supérieur en lien avec les débuts de parcours des étudiants, ainsi que sur la place de l'université de premier cycle dans le champ de l'enseignement supérieur.

Au moyen d'une enquête combinant entretiens avec une analyse quantitative des vœux d'orientation et des inscriptions successives des admis en licence d'humanités

³ Voir également les propos tenus par G. Fioraso, ministre socialiste de l'enseignement supérieur et de la recherche en 2013 : « Dès la seconde, les jeunes doivent savoir que des filières, comme l'histoire, la sociologie ou la psychologie, connaissent des difficultés d'insertion. Ils doivent être prévenus ».

<https://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/fioraso-l-enseignement-superieur-doit-bouger-1464/> (site du Figaro consulté le 20 octobre 2021). Par ailleurs, des publications en ligne sur les sites du Figaro, de Challenges ou encore de l'Étudiant (liste non exhaustive) font état d'une insertion professionnelle plus difficile à l'issue de ces filières, de manière plus ou moins bien documentée :

<https://www.letudiant.fr/etudes/3es-cycles-et-masters/masters-a-la-fac-filiere-par-filiere-les-vrais-chiffres-de-l-insertion-pro/l-emploi-apres-un-master-en-lettres-langues-arts-attention-insertion-difficile.html> (« L'emploi après un master en lettres-langues-arts : attention, insertion difficile ! », site de l'Étudiant consulté le 15 juin 2021).

https://etudiant.lefigaro.fr/article/10-metiers-pour-etre-sur-d-etre-au-chomage_169e7e7a-446b-11e7-8097-86070d75c1d7/ (« Les 5 métiers pour être sûr d'être au chômage », site du Figaro consulté le 15 juin 2021).

https://www.challenges.fr/economie/pourquoi-les-universites-francaises-forment-surtout-de-futurs-chomeurs_8705 (« Pourquoi les universités françaises forment surtout de futurs chômeurs », site de Challenges consulté le 15 juin 2021).

⁴ 110 138 en 2020-2021, une augmentation comprise entre 5% et 6% par rapport à 2019-2020. (DEPP, 2021, p. 159).

⁵ On fait notamment référence aux blocages de plusieurs universités (Université Paris 1 ; Université Paris 8 ; Université Toulouse Jean Jaurès ; etc.) à l'hiver 2018, suite au remplacement de la plateforme d'entrée dans l'enseignement supérieur d'Admission Post par Parcoursup (cf. préambule méthodologique, qui traite également de la réforme du baccalauréat) : https://www.francetvinfo.fr/societe/education/parcoursup/l-article-a-lire-pour-comprendre-les-blocages-dans-les-universites_2694614.html (« L'article à lire pour comprendre les blocages dans les universités », site France info consulté le 21 janvier 2022).

Plus récemment, le collectif des « sans fac » occupe encore à l'heure actuelle (mi-janvier 2022) les locaux de l'université Paris Nanterre, et ce depuis le 27 octobre 2021, pour protester contre cette même plateforme Parcoursup qui n'a pas permis à tous les candidats d'obtenir une place en formation de licence :

https://www.lemonde.fr/societe/article/2021/12/17/a-l-universite-de-nanterre-le-bras-de-fer-des-sans-fac-pour-obtenir-une-inscription_6106514_3224.html (« A l'université de Nanterre, le bras de fer des « sans fac » pour obtenir une inscription », site du Monde consulté le 21 janvier 2022).

(cf. préambule méthodologique), il s'agira d'observer quels sont les facteurs sociaux mais aussi scolaires les plus déterminants dans les aspirations à étudier en licence d'humanités, et de quelles manières ils s'articulent pour moduler ces mêmes aspirations. À travers la hiérarchie des candidatures formulées et leurs combinaisons, on se demandera également si l'orientation en licence d'humanités est réellement ou non une orientation « par défaut », et quelle sont les motivations qui poussent les bacheliers à s'y inscrire. En tenant compte de la manière dont les aspirations d'orientation ont été ou non satisfaites au moment de l'entrée dans le supérieur, on pourra alors réinterroger les débuts de parcours dans l'enseignement supérieur, ainsi que la notion « d'échec » à l'université.

De plus, en prenant le parti tout au long de cette thèse de ne pas considérer les humanités comme un bloc homogène, mais en distinguant les disciplines et les formations, on se demandera d'une part dans quelle mesure les résultats observés à l'échelon du secteur disciplinaire (celui des humanités) restent valables pour chacun des disciplines qui le composent ; d'autre part si les filières et formations en humanités sont ou non considérées comme équivalentes par les lycéens.

I. Les licences en humanités : des filières actuellement peu étudiées

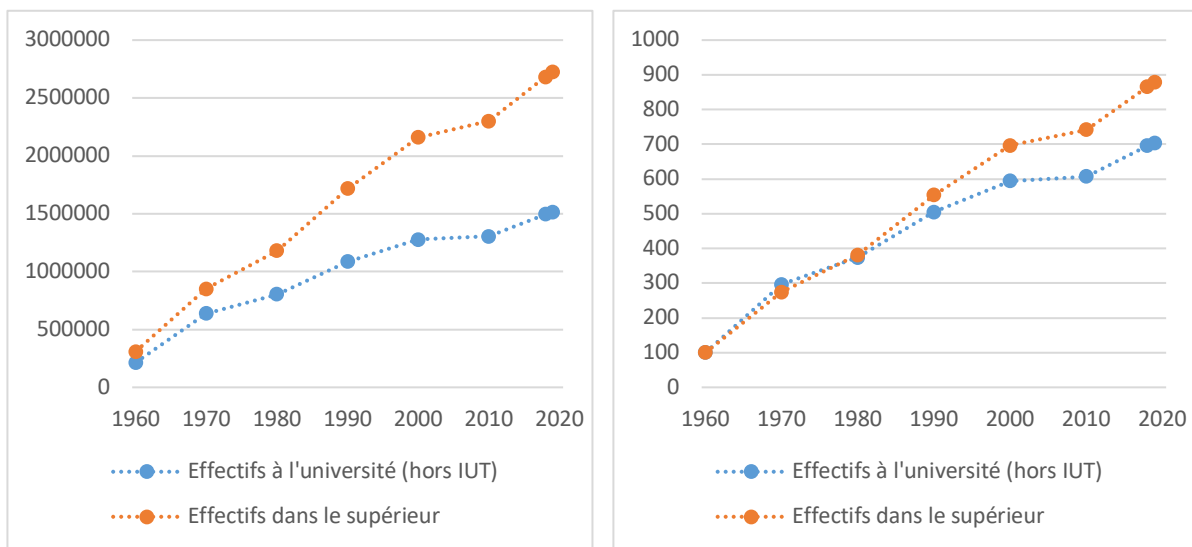
I.1. Massification scolaire et « crise de l'université » : les licences d'humanités en première ligne

Étudier l'orientation dans ces filières aujourd'hui nécessite d'abord de revenir sur les transformations qu'a connu l'ensemble de l'enseignement supérieur depuis les années 1960. Plus précisément, on ne peut comprendre les discours critiques sur l'université en général et les licences en humanités en particulier sans prendre en compte l'évolution relative de leur place dans l'espace des formations du supérieur. Ces filières ont en effet accueilli de nombreux « enfants de la démocratisation scolaire » (S. Beaud, 2002), et les étudiants aujourd'hui inscrits dans ces formations ne sont pas les mêmes que ceux qui y sont inscrits au début des années 1960.

I.1.a. Un accroissement constant de la population étudiante depuis les années 1960

Deux phases d'expansion scolaire sont généralement distinguées au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle. La première a lieu au cours des années 1960 : en 1970, 20% d'une classe d'âge est titulaire du baccalauréat, contre 10% dix ans auparavant. L'élargissement de l'accès au baccalauréat a pour corolaire une augmentation du nombre d'étudiants : sur cette période, le nombre d'inscrits à l'université triple, passant de 215 000 à 637 000 (Figure 1).

Figure 1. Évolution des effectifs inscrits à l'université et dans l'enseignement supérieur



Lecture : En 1960, on compte environ 310 000 étudiants inscrits dans le supérieur, dont 215 000 à l'université (hors IUT). La figure de gauche représente les effectifs, celle de droite les effectifs en indice base 100 pour 1960.

Sources : MENESR-DGESIP/DGRI-SIES

Champ : France métropolitaine + DOM

La seconde phase d'expansion scolaire a quant à elle lieu entre 1985 et 1995. Toutefois, si le nombre d'étudiant à l'université croît considérablement (environ +50% sur la période)⁶, le nombre d'inscrits dans les autres formations augmente plus rapidement, notamment en lien avec le développement des formations de sections de techniciens supérieures (STS)⁷, des instituts universitaires technologiques (IUT) et d'autres formations comme les écoles de commerce⁸. Par conséquent, tandis que sur la période 1960-1970, la part des inscrits à l'université parmi l'ensemble des étudiants augmente, atteignant près de 75% en 1970 (contre 69% en 1960), elle diminue depuis, et s'élève à 56% en 2019. L'offre de formation ne cesse de se diversifier, en particulier via le secteur privé : depuis 1998, les inscriptions dans ce secteur ont doublé, tandis qu'elles ont augmenté de 15% dans le secteur public (DEPP, 2020, p. 148)⁹.

⁶ Les évolutions des effectifs étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur et plus spécifiquement dans les autres formations sont disponibles en accès ouvert sur le site du MESRI, consulté le 22 juin 2021:

https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR14_ES_10/les_etudiants_dans_les_filières_de_formation_depuis_50_ans/.

Par ailleurs, si l'on souhaite obtenir des données à champs constants sur les années 1990 à 2011, on peut se référer à un document de la DEPP intitulé « Effectifs de l'enseignement supérieur de 1990-1991 à 2011-2012. Public, privé », disponible à l'adresse suivante (consultée le 22 juin 2021) :

https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/13154/effectifs-les-de-l-enseignement-superieur-de-1990-1991-a-2011-2012-public-privé?_lg=fr-FR.

⁷ S. Orange montre qu'entre 1975 et 1994, le nombre de nouveaux entrants en STS augmente de plus de 350%, passant de près de 16 000 à 73 000. Les STS deviennent au cours de cette période une filière sélective professionnalisante de masse. Dans ce travail de thèse, elle explique que cette augmentation résulte de politiques volontaristes, l'offre de formation se densifiant et se diversifiant (Orange, 2011).

⁸ Entre 1980 et 1990, la part d'étudiants en école de commerce parmi l'ensemble des inscrits dans l'enseignement supérieur passe de 1,3% à 2,7%. Le nombre d'écoles recensées par le ministère de l'Éducation nationale passe lui de 78 en 1980 à 297 en 1992 (Blanchard, 2012).

⁹ Comme le fait remarquer N. Charles, les politiques de massification ont été conduites sans augmentation des dépenses publiques en parallèle, et l'enseignement supérieur privé, peu subventionné, constitue à ce titre une aubaine pour les gouvernements successifs (Charles, 2021).

Comme le souligne A. Prost, la première vague d'expansion scolaire résulte d'un allongement de la scolarité obligatoire (16 ans en 1959), portée par une volonté d'égalisation des chances mais aussi par des considérations économiques: il s'agit de former des jeunes suffisamment qualifiés pour satisfaire les nouveaux besoins économiques en pleine période d'expansion (Prost, 2001). L'objectif affiché par J.P. Chevènement d'emmener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, et qui participé à la « seconde explosion scolaire » (Chauvel, 1998), est quant à lui une réponse au chômage qui touche fortement les jeunes de 15 à 24 ans¹⁰. Le prolongement la scolarité apparaît comme un moyen de lutte contre ce chômage juvénile à travers la hausse des niveaux d'éducation et de l'employabilité des jeunes, ainsi qu'une solution (temporaire) à l'inactivité.

1.1.b. Les licences de « lettres », principaux réceptacles des deux massifications scolaires

Les formations de « lettres »¹¹ sont, avec celles de droit et de sciences économiques, celles où le nombre d'étudiants augmentent le plus durant ces deux phases d'expansion : entre 1960 et 1970, leurs effectifs sont multipliés par 3,5, et par près de 1,8 entre 1983 et 1994. Dans le même temps, les effectifs étudiants des filières de sciences sont multipliés par 2,2 lors de la première expansion scolaire, et par un peu moins de 1,5 lors de la seconde. Par conséquent, la part d'étudiants en « lettres » parmi les inscrits à l'université augmente entre 1960 et 1970 (de 31% à 37%), et, bien qu'elle diminue entre les deux périodes d'expansion, ré-augmente entre 1983 et 1994 (de 34% à 38%, Figure 2).

Des données comparables par secteur disciplinaire n'ont pu être retrouvées avant 1985 (cf. encadré 2 du préambule méthodologique), mais on observe une tendance similaire concernant les étudiants nouvellement inscrits à l'université¹² en lettres. Entre 1985 et 1994, leur nombre est multiplié par près de 1,8, passant de 60 000 à 106 500 (Figure 3). Ces formations sont alors parmi les principaux réceptacles des massifications scolaires (S. Beaud & Millet, 2018)¹³ : elles accueillent alors jusqu'à 41% des nouveaux inscrits en 2004, contre

¹⁰ 12% de cette population en 1980, 15% en 1990, 23% en 2010¹⁰, 21% en 2018, soit un des taux parmi les plus élevés de l'OCDE où la moyenne est de 11% en 2018 : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1906672?sommaire=1906743> (site de l'INSEE consulté le 9 septembre 2020) et, pour les deux derniers chiffres : <https://data.oecd.org/fr/unemp/taux-de-chomage-des-jeunes.htm> (site de l'OCDE consulté le 9 septembre 2020).

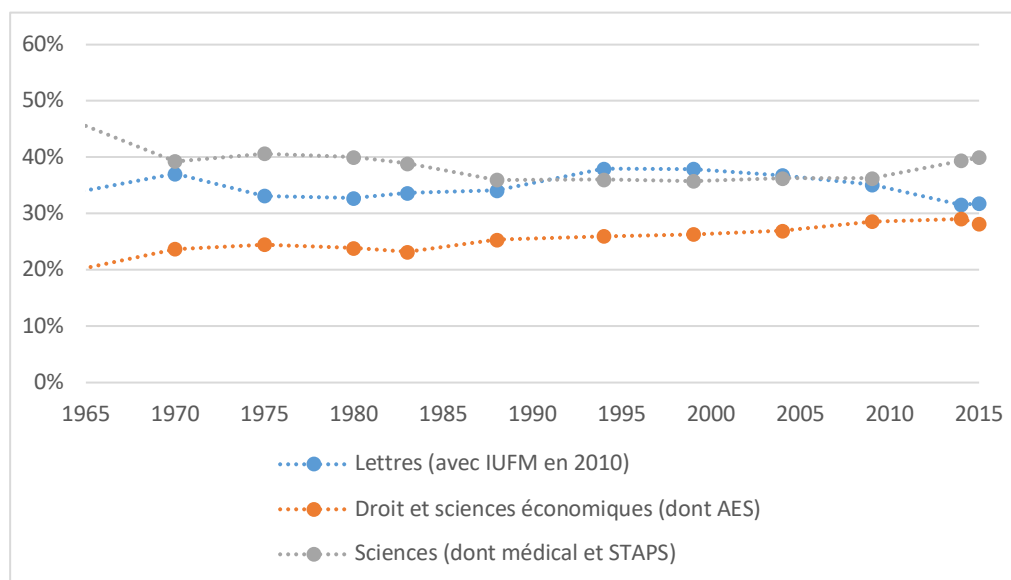
¹¹ On parle ici de filières en « lettres » dans la mesure où les premiers Repères et références statistiques (RERS) utilisés pour reconstituer ces évolutions utilisent ce terme. Comme rappelé dans l'encadré 2 du préambule méthodologique, il convient, davantage que les effectifs, d'observer les tendances, puisqu'il est probable que les champs entre les différentes années ne correspondent pas parfaitement. En outre, les premiers RERS ne distinguent pas le « droit, sciences politiques » des « sciences économiques, gestion », d'où le regroupement opéré ici. Enfin, le total des parts de la Figure 2 ne fait pas toujours 100% dans la mesure où pour les premières années, il pouvait seulement être indiqué « Pluridisciplinaire ». Malgré ces problèmes méthodologiques, qui conduisent à ce que l'on ne sur interprète pas les résultats associés, disposer d'informations sur une période plus longue que les 20 ou 30 dernières années s'avère intéressant.

¹² On parle également de « néo-entrants », une population qui diffère légèrement des « néo-bacheliers » : les premiers sont ceux qui entrent pour la première fois dans le supérieur (ou dans un type de formation donné), possiblement après une césure ou d'autres expériences, les seconds sont les bacheliers de l'année précédente. Ce sont ces derniers que l'on va étudier dans ce travail de thèse. Toutefois, les anciens RERS ne permettent pas d'avoir des informations sur cette population.

¹³ Les étudiants de la première massification étant principalement inscrits à l'université, et les effectifs en lettres augmentant considérablement durant cette période, on en déduit que les licences de « lettres » sont aussi parmi celles ayant accueilli le plus de nouveaux entrants lors de cette période.

37% parmi l'ensemble des inscrits à l'université, soulignant que les formations en lettres sont davantage que dans les autres secteurs disciplinaires des formations de premier cycle.

Figure 2. Part des secteurs disciplinaires parmi les inscrits à l'université

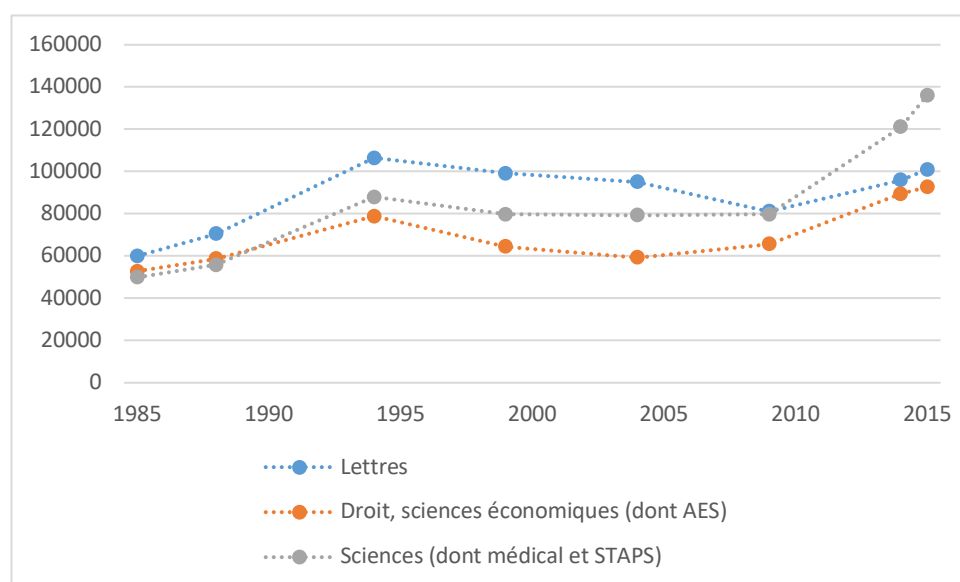


Lecture : En 1960, les inscrits en « lettres » représentent 31% des inscrits à l'université.

Sources : MENESR-DGESIP/DGRI-SIES

Champ : France métropolitaine + DOM

Figure 3. Évolution des effectifs nouvellement inscrits à l'université selon le secteur disciplinaire



Lecture : En 1985, on compte 59 984 étudiants nouvellement inscrits à l'université en première année de premier cycle dans les filières de « lettres ».

Sources : RERS 1990 à RERS 2015 par intervalle de 5 ans, RERS 2016.

Champ : Étudiants nouvellement inscrits à l'université en première année de premier cycle, France métropolitaine + DOM

1.1.c. Des héritiers aux « malgré-nous des études longues » ?

Les étudiants aujourd'hui inscrits dans les filières de lettres et sciences humaines n'ont de fait pas le même profil que ceux fréquentant ces mêmes filières dans les années 1960, étudiés par P. Bourdieu et J.C. Passeron. Au cours de l'année universitaire 1961-1962, alors que 13% des 64 454 étudiants en lettres sont des enfants d'ouvriers et employés (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 136), tout comme 14% des 211 879 étudiants inscrits à l'université, ces étudiants représentaient, au cours de l'année universitaire 2014-2015, 25% des 402 817 étudiants en lettres, et 24% des 1 312 836 étudiants inscrits à l'université, instituts universitaires technologiques (IUT) compris (DEPP, 2016, p. 181). La part d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures (CPIS) est quant à elle restée stable parmi les étudiants en lettres à l'université (25%)¹⁴ et parmi l'ensemble des inscrits à l'université (de 29% à 30%).

Ces évolutions doivent être situées comparativement aux transformations structurelles qu'a connu la société française : en 1962, la part des CPIS dans l'emploi était de 5%, celle des ouvriers de 39% et employés de 18%. La part d'employés a certes augmenté depuis, atteignant 27% des actifs en 2016, mais la part d'ouvriers a quant à elle fortement diminué pour atteindre 21%. Les CPIS représentent enfin 18% des actifs actuellement (Marchand, 2010; Besbes et al., 2019).

Pour résumer, tandis que la part des classes populaires (ouvriers et employés) parmi les actifs a diminué¹⁵, celles des étudiants dont les parents occupent ces professions a inversement augmenté sur la même période, notamment en licence d'humanités.

Si l'accès à ces filières s'est démocratisé, il faut rappeler que dans le même temps, l'accès aux filières les plus sélectives, notamment les grandes écoles, ne s'est quant à lui que peu ou pas démocratisé au cours des phases d'expansion scolaire (Euriat & Thélot, 1995; Albouy & Wanecq, 2003; et, sur la période plus récente, Bonneau et al., 2021). En d'autres termes, la hiérarchie sociale entre les filières s'est renforcée, et il convient alors de distinguer, à l'image d'A. Prost (1986), la démocratisation quantitative (allongement de la durée des études) de celle qualitative (réduction du lien entre le diplôme et l'origine sociale)¹⁶. C'est pourquoi le terme de massification est ici employé, renvoyant principalement à une démocratisation quantitative.

¹⁴ P. Bourdieu et J.C. Passeron parlent de « professions libérales et cadres supérieures ». À cela peuvent s'ajouter les 23% d'enfants de cadres moyens, mais dont on fait l'hypothèse qu'il s'agit davantage des « professions intermédiaires » actuelles.

¹⁵ On précise toutefois que depuis le début des années 2000, le poids des ouvriers et employés non qualifiés parmi les actifs est resté relativement stable (Argouarc'h et al., 2015).

¹⁶ S. Garcia et F. Poupeau rappellent également la nécessité de ne pas occulter les hiérarchies entre les filières lorsque l'on souhaite mesurer le phénomène de « démocratisation » scolaire (Garcia & Poupeau, 2003).

Par ailleurs, à l'époque des *Héritiers* (1964), les étudiants issus des classes populaires qui se retrouvent sur les bancs de l'université¹⁷ sont sur-sélectionnés scolairement. Or, plus d'un demi-siècle plus tard, c'est désormais un autre profil d'étudiants qui est mis en avant pour qualifier le public universitaire. Dans son ouvrage *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire* (2002), S. Beaud s'intéresse aux parcours universitaires de quatre jeunes souhaitant initialement s'orienter en STS mais finalement inscrits à l'université suite au refus de leurs dossiers. À travers cette enquête, l'auteur met en évidence un nouveau groupe étudiant, contraint, dans une période de chômage de masse, de prolonger sa scolarité après le baccalauréat, mais qui, à défaut de détenir les dispositions nécessaires à l'obtention du diplôme, ne parvient pas à s'acclimater à l'université et finit par décrocher, tout en ayant le sentiment d'avoir eu sa chance sans pour autant avoir pu la saisir.

Les candidatures refusées en STS de ces jeunes permettent également de souligner la segmentation de l'enseignement supérieur qui, conjuguée à la massification de l'enseignement secondaire et supérieur, exacerbe la concurrence entre bacheliers pour l'accès aux différentes filières sélectives (CPGE, IUT, STS, formations dont le degré de sélectivité varie néanmoins fortement). Le choix d'une formation universitaire serait alors souvent un choix de formation « par défaut », que les étudiants se persuadent d'avoir réellement choisi lorsque qu'il ne reste que cette option de disponible (Felouzis, 2001).

Pour B. Convert, ce choix relèverait de deux stratégies opposées : celles des bons élèves mais qui ne le sont pas assez pour pouvoir aller en CPGE, et celles des moins bons élèves refusés par les filières courtes et pour qui l'université constitue la dernière chance. La pratique de la sélection à l'entrée de certaines formations contribuerait à ce que l'on choisisse la formation la plus sélective à laquelle on puisse prétendre, et le cas échéant l'université, d'où la moindre dotation scolaire des étudiants que l'on rencontre (Convert, 2003)¹⁸.

Ainsi, « *dans le cas des sciences, des lettres et des sciences humaines, le choix de l'université [serait] de plus en plus souvent un choix 'par défaut'* » (Convert, 2005, p. 17) et celui d'une minorité des étudiants de (très) bon niveau scolaire puisque « *la propension à choisir les études universitaires ne fait que croître quand décroît le niveau scolaire des élèves* » (Convert, 2005, p. 28)¹⁹.

¹⁷ Les formations professionnalisantes courtes, où l'on retrouve aujourd'hui un certain nombre d'étudiants d'origine sociale modeste, sont alors relativement peu nombreuses : les premières STS apparaissent en 1962, les IUT sont créés en 1966.

¹⁸ S'intéressant aux bacheliers scientifiques, P. Lemistre et M. Blanchard montrent que les bons élèves qui n'obtiennent pas de CPGE postulent ensuite en école d'ingénieurs postbac lorsqu'ils sont d'origine sociale favorisée, en IUT pour ceux issus des classes moyennes. L'université apparaît alors comme une option lointaine pour une fraction non négligeable de bacheliers, bien que d'autres en fassent également leur premier choix (Lemistre & Blanchard, 2022).

¹⁹ Dans un article de 2010, B. Convert tire des conclusions similaires : « *De fait, du côté des études universitaires, seules les disciplines de sciences humaines et sociales, AES, sociologie, psychologie, philosophie, histoire, géographie, sont véritablement désertées par les meilleurs élèves de l'enseignement général [...] On est en droit de parler pour elles d'orientations « par défaut », l'expression ne préjugant en rien, d'ailleurs, de l'expérience qu'en font celles et ceux qui sont objectivement condamnés à circonscrire leur choix à cet ensemble de disciplines à la fois « intéressantes » et « accueillantes.* » (Convert, 2010, p. 17).

1.1.d. Pour autant, « l'université n'est pas en crise »

Le succès rencontré par l'ouvrage de S. Beaud et les travaux qui ont suivi sur les « nouvelles » populations étudiantes issues de la seconde massification scolaire²⁰ ont, entre autres, participé à l'émergence de la thématique d'une « crise de l'université » française (Caillé & Chanial, 2009; Vatin & Vernet, 2009) dont la « refonte » serait nécessaire (O. Beaud et al., 2010). Cette institution accueillerait désormais un public peu adapté aux exigences académiques²¹, en témoignerait le taux de 60% d'échec à l'université (Clément, Couto et Blanchard 2019), souvent mis en avant.

Cette idée de crise de l'université doit d'emblée être déconstruite. Tout d'abord car le taux d'abandon en licence est relativement constant ; ensuite car la notion d'échec masque des situations extrêmement différentes ; enfin car les fonctions de l'université se sont diversifiées.

Un abandon stable dans le temps

Les différents gouvernements récents ont, chacun à leur manière, essayé de résorber le taux d'échec en première année à l'université : plan pour la réussite en licence sous V. Péresse en 2007, assises de l'enseignement supérieur et de la recherche sous G. Fioraso en 2012 et, plus récemment, loi orientation et réussite des étudiants (ORE) sous F. Vidal en 2018²², décrite comme introduisant la sélection à l'université (Bodin et Orange, 2019; Clément, Couto et Blanchard, 2019)²³.

Or, l'abandon à l'université est relativement stable dans le temps, et ne peut par conséquent être imputé uniquement aux caractéristiques scolaires de la population étudiante ou à l'absence de projet résultant d'une orientation non souhaitée (Bodin & Orange, 2013b). À l'aide des données ministérielles, les auteurs montrent que le taux d'abandon à l'université

²⁰ La notion « nouveaux étudiants » fait suite à l'ouvrage de V. Erlich (1998) qui renvoie à la diversification des profils sociaux et scolaires des inscrits à l'université à l'issue de la seconde massification scolaire. Un travail en cours mené en compagnie de F. Bugeja-Bloch, M.P. Couto et L. Frouillou souligne que cette notion continue d'être employée alors même que ces populations sont désormais inscrites à l'université depuis près de 30 ans, d'où un usage de l'expression toujours contextualisé dans la présente thèse.

²¹ « La 'qualité', au regard des critères universitaires, [aurait] baissé avec la croissance du nombre de bacheliers technologiques et professionnels » (Vatin & Vernet, 2009, p. 57) et aujourd'hui, « l'enseignement dans les universités françaises [s'adresserait] en majorité à un public fort loin, non seulement de la recherche, mais, même, des cadres académiques élémentaires » (Vatin, 2015, p. 143).

²² La loi ORE avait pour objectif affiché de « mettre fin à ce taux -insupportable- de 60% d'échec à l'issue de la première année universitaire » (propos de la ministre de l'enseignement supérieur F. Vidal recueillis le 22 août 2017 : https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/08/22/frederique-vidal-il-est-urgent-de-mettre-fin-a-ce-taux-de-60-d-echec-en-premiere-annee-a-l-universite_5175078_4401467.html , site du journal Le Monde consulté le 15 octobre 2021). La dramatisation de ce taux a notamment servi de prétexte au passage d'APB à Parcoursup (Frouillou et al., 2019; le préambule méthodologique de cette recherche revient plus amplement sur ce changement).

²³ Cette sélection est présentée comme l'une des réponses potentielles à la crise de l'université, dans la mesure où elle permettrait d'assurer d'une meilleure adéquation entre les publics et les exigences de la formation (Millet et Thin, 2007; Darmon, 2012). En conséquence, la population serait plus homogène, plus réceptive aux enseignements et dès lors plus à même de s'engager dans le cursus jusqu'à son terme. En outre, la sélection serait également un instrument visant à rendre plus active l'orientation dans le supérieur, dans la mesure où la filière d'admission serait ainsi « choisie », le fruit d'une réflexion des candidats les plus motivés et les plus engagés, contrairement au caractère passif d'une candidature sans sélection qui ferait de l'université une institution où l'on étudierait « par défaut ».

se situe aux alentours de 25% depuis le début des années 1990 *a minima*, mais également que ce taux est similaire sur les périodes antérieures à la seconde massification scolaire. Cette relative stabilité dans le temps conduit à caractériser l'abandon à l'université comme un « fait social » (Durkheim, 2010 [1895]) non réductible à la récente transformation des publics. En outre, l'absence de projet ne peut à elle seule expliquer cet abandon, dans la mesure où les étudiants des études professionnalisantes courtes déclarent moins souvent avoir un projet tout en étant moins nombreux à quitter les études sans diplôme.

À ce titre, les auteurs soulignent que ce qui est reproché à l'université ne l'est pas nécessairement aux autres formations, les différences en termes d'effectifs participant de la visibilisation du phénomène à l'université (tout comme le fait que les réorientations se fassent principalement vers l'université). Notamment, les taux d'abandons en CPGE sont similaires à ceux observés à l'université sans que ces derniers ne soient questionnés, et ce alors même que le coût par étudiant est nettement plus élevé en CPGE (Eyraud, 2020; Moulin, 2011), et que les moyens accordés sont proportionnellement plus importants qu'à l'université (Harari-Kermadec & Noûs, 2020).

Des échecs polysémiques

Argument chiffré souvent mobilisé dans les discours académiques et politiques appelant à réformer les premiers cycles universitaires, le taux de 60% d'échec en licence mérite une attention particulière et une lecture critique. De fait, il recouvre des réalités diverses. S'intéressant aux étudiants inscrits à l'université de Poitiers pour l'année universitaire 2010-2011, R. Bodin et M. Millet montrent que les sorties quasi définitives de l'enseignement supérieur ne représentent que 11% des inscriptions un an plus tard. Sont également comptabilisées derrière la notion d'échec les 21% d'étudiants inscrits dans une autre formation d'enseignement supérieur, ainsi que ceux amenés à redoubler leur première année de licence dans l'établissement (25%) mais qui peuvent potentiellement valider lors de leur seconde première année. Enfin, parmi les non-réinscrits à l'université, 27% sont en situation d'emploi (Bodin & Millet, 2011). En lien avec la norme de linéarité des parcours²⁴, le moindre retard dans le parcours de formation, ou la moindre bifurcation est alors immédiatement assimilé à de l'échec, invitant à relativiser l'usage qui en est fait.

L'université comme sas de l'enseignement supérieur

R. Bodin et S. Orange rappellent enfin que les premiers cycles universitaires « constituent un espace tampon, de régulation des flux successifs de bacheliers qui agit à la fois comme un lieu d'expérimentation et de construction progressive de parcours intellectuels véritables et de maintien des hiérarchies sociales et scolaires » (Bodin & Orange, 2013b, p.

²⁴ Les parcours linéaires dans l'enseignement supérieur ne constituent pour autant pas la norme, et plus d'un bachelier sur quatre se réoriente au cours de son parcours d'études (Papagiorgiou & Ponceau, 2018). Le chapitre 6 revient sur les parcours d'études.

111). En d'autres termes, seule institution non sélective, l'université uniquement peut jouer ce rôle d'accueil des bacheliers souhaitant poursuivre des études, mais recalés de certaines formations sélectives, c'est à dire les étudiants ayant connu une orientation contrariée dans l'enseignement supérieur²⁵. Elle « *apparaît à plus d'un titre comme le carrefour autour duquel s'organise, et grâce auquel se régule, l'espace de l'enseignement supérieur dans son ensemble* » (Bodin & Orange, 2013b, p. 53).

Ne résumer l'université qu'à sa fonction d'accueil des étudiants ayant connu une orientation contrariée du secondaire vers le supérieur est cependant réducteur. D'une part parce que, comme le montrent ces mêmes auteurs, l'université reste le premier choix d'une majorité de ceux qui s'y inscrivent pour la première fois. D'autre part parce que la frontière entre orientation souhaitée et orientation par défaut est plus poreuse qu'il n'y paraît : les bacheliers hésitent parfois entre plusieurs formations, et il n'y a que rarement une seule et unique formation qui les intéresse.

Considérer l'université comme en crise revient par conséquent à penser que l'université n'aurait vocation qu'à former une élite scolaire et sociale, et que cela ne serait plus le cas. Concernant le premier point, on peut considérer que l'université joue au contraire un formidable rôle de promotion sociale (Peugny, 2021; S. Beaud & Millet, 2021; et en particulier les licences de sciences humaines et sociales pour les filles de milieux populaires, Bugeja-Bloch et al., 2021). Pour le second, l'université accueille encore une part importante d'étudiants issus des catégories favorisées (en 2020-2021, respectivement 29% et 40% des étudiants de cursus licence et master à l'université sont des enfants de cadres, DEPP, 2021, p. 179), et continue de former nombre de cadres et de professions intermédiaires, comme le montrent notamment les travaux du CEREQ²⁶ (Calmand et al., 2015) : en 2010, 66% des diplômés de licence générale et 90% des diplômés de master 2 occupent un tel poste (Ménard, 2014).

*

L'université s'est considérablement transformée au cours des soixante dernières années. Les licences en humanités ont accueilli en masse les nouveaux publics au cours des différentes phases d'expansion scolaire, étant jusqu'à il y a encore peu celles où les étudiants nouvellement inscrits à l'université étaient les plus nombreux (Figure 3).

Pour autant, l'orientation actuelle dans ces filières est peu questionnée, qu'il s'agisse des facteurs socio-scolaires favorisant les aspirations à étudier dans ces filières ou des raisons évoquées par celles et ceux qui y sont inscrits. Avant de revenir sur les raisons pouvant expliquer ce désintérêt, précisons ce que l'on entendra par humanités.

²⁵ A l'image des bacheliers suivis par S. Beaud (2002).

²⁶ Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

I.2. Définir les humanités. Une approche comparative par secteur disciplinaire et par filière d'études

On a jusqu'à présent invoqué les humanités en considérant qu'il s'agissait d'un regroupement disciplinaire homogène, en lien notamment avec les travaux de recherches et statistiques ministérielles qui sont bien souvent obligés de procéder par agrégation. Or, comme le suggèrent certains travaux, comme celui de Y. Renisio sur l'origine sociale des disciplines (2015, cf. infra), l'approche par domaine d'études masque des différences entre les disciplines internes au regroupement qui, si elles ne sont pas les plus clivantes, méritent d'être précisées. C'est l'un des objectifs de cette thèse, nécessitant par conséquent que l'on revienne sur ce que l'on désigne désormais sous l'appellation d'humanités.

Dans les bases SISE ministérielles²⁷, trois regroupements peuvent être considérés comme référant, tout du moins majoritairement, aux humanités : les « lettres, sciences du langage, arts » ; les « langues »²⁸ ; enfin, les « sciences humaines et sociales » (SHS), desquelles sont dissociées les sciences économiques ou AES.

La culture savante littéraire et artistique, associée aux humanités, fait référence à celle acquise au sein des classes supérieures par leurs pratiques de loisir, transmise - tout du moins partiellement - dans le cadre de la socialisation primaire et légitimée par l'institution scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970; la partie suivante revient sur la théorie développée par ces auteurs, et plus globalement sur la place de cette culture littéraire dans la société). Il a donc été décidé d'intégrer les disciplines d'ALL au sein des humanités. En revanche, la question s'est posée de situer la limite entre les sciences humaines (SH) et les sciences sociales (SS)²⁹.

Il a premièrement été fait le choix de ne pas inclure les filières de sciences sociales, dans la mesure où les disciplines de sciences humaines - tout comme celles en ALL - constituent bien souvent un prolongement des disciplines étudiées au lycée, notamment dans la série littéraire. Les disciplines de sciences sociales ne sont à l'inverse que peu enseignées dans le secondaire, et s'apparentent pour nombre d'entre elles à des filières que l'on peut qualifier soit de « nouveau départ » (psychologie, information-communication ou encore sciences de l'éducation), soit de « transition » (sociologie notamment).

Les filières « nouveau départ » sont celles « *qui paraissent aux yeux des nouveaux entrants ne pas exiger de prérequis spécifiques* » (Convert, 2010, p. 23), et de fait souvent en tension en termes d'offre et de demande puisque les candidats disposant d'un plus faible niveau scolaire pensent pour partie pouvoir repartir de zéro en entrant dans ces licences. Le cas des licences de psychologie est à ce titre illustratif, puisque ces formations appartiennent

²⁷ Le préambule méthodologique qui fait suite à l'introduction revient sur ces bases de données.

²⁸ Les filières de langues sont d'ailleurs souvent regroupées dans les publications avec les filières de « lettres, sciences du langage, art », dans un ensemble disciplinaire nommé « arts, lettres, langues » (ALL). C'est notamment le cas dans les bases originelles APB utilisées dans le cadre de cette recherche, présentées elles aussi dans le préambule méthodologique.

²⁹ Il s'agissait en outre de ne pas effectuer les regroupements a posteriori des traitements statistiques.

toutes aux groupes des licences dites « en tension » (avec celles en droit, STAPS et médecine), qui sont des licences ayant parfois eu recours au tirage au sort afin de choisir qui étaient les candidats admis à s'inscrire sous Admission Post Bac (APB).

Les filières « de transition » sont quant à elles des filières où une part non négligeable des candidats s'inscrit tout en espérant par la suite pouvoir utiliser les savoirs et compétences transmis à d'autres fins que la poursuite d'études dans la discipline. Le cas de la sociologie est là aussi illustratif, comme ont notamment pu le démontrer certains travaux (Bodin & Millet, 2011; Bodin & Orange, 2013b; Millet, 2012; Rossignol-Brunet, 2021). Cette licence peut être amenée à jouer le rôle de « classe préparatoire » aux concours de certaines écoles, leur permettant d'acquérir à la fois des connaissances et la maturité suffisante pour se préparer aux concours sans pour autant devoir payer des frais de scolarité trop importants comme ceux des prépas privées à ces mêmes concours :

« C'est par exemple le cas de nombreux étudiants disparus en année n+2 [...] dont l'inscription dans un premier cycle universitaire constitue une propédeutique à des formations futures hors université auxquelles ils n'auraient sans doute pu avoir accès autrement. [...] le plus souvent inscrits en sciences du vivant, en psychologie ou en sociologie, [ils] usent de la formation universitaire pour accéder à des écoles spécialisées, généralement dans le social ou le paramédical. Bien souvent, ils s'inscrivent en faculté avec l'intention tout à fait consciente d'entrer plus tard dans l'école délivrant le diplôme qui leur sera nécessaire pour accéder au champ professionnel qui les intéresse. » (Bodin & Orange, 2013a, p. 113)

Bien entendu, tous les étudiants néo-bacheliers de ces disciplines ne suivent pas ces logiques d'orientation, logiques qui ne sont par ailleurs pas propres aux sciences sociales puisque la filière STAPS pourrait également être qualifiée de filière « nouveau départ », et celle d'AES de filière de « transition ».

De même, et cela sera montré par la suite, les étudiants des disciplines de sciences humaines ne sont pas non plus exemptés de ces logiques d'orientation. Reste toutefois qu'il s'agit de disciplines enseignées dans le secondaire et s'inscrivant dans le prolongement disciplinaire du baccalauréat littéraire tel qu'il existait encore en 2016.

Le cas de la géographie a également été source d'interrogation : fallait-il considérer cette discipline comme appartenant aux sciences humaines ou aux sciences sociales ? Aucun consensus n'existe en effet entre les différentes nomenclatures observées - et sur les sites des universités -, la géographie appartenant tantôt aux unes, tantôt aux autres³⁰. Dans les bases

³⁰ La nomenclature des formations de l'INSEE (disponible à l'adresse suivante : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwii7e_Wm9nzAhXMx4UKHUDYBYYQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.insee.fr%2Ffr%2Fstatistiques%2Ffichier%2F2569957%2Ffq03_nsf-1.pdf&usg=AOvVaw3p97-Z511Wi0eSWv-IWMB- site de l'INSEE consulté le 18 juin 2018) utilise un regroupement sciences humaines et droit, distinguant la géographie du regroupement des sciences sociales. Les sciences humaines sont toutefois ici entendues au sens large puisqu'elles incluent l'économie. Inversement, une nomenclature québécoise combinant approche francophone et anglo-saxonne des disciplines classe la géographie en sciences sociales (disponible à l'adresse suivante :

APB, au cœur de la présente recherche (cf. préambule méthodologique), l'intitulé de filière de cette discipline est « Géographie et aménagement », rappelant à travers la notion « d'aménagement » que bien que permettant d'accéder aux concours des métiers de l'enseignement, la licence de géographie se distingue des autres licences de SHS par son caractère plus professionnalisant. Sur différents sites présentant cette licence sont ainsi mis en avant la maîtrise d'outils informatiques, des travaux sur le terrain ou encore le lien avec des entreprises ou collectivités locales permettant de réaliser de stages au cours du cursus de licence³¹. De fait, en lien avec la nomenclature FRQ³², il a été fait le choix de ne pas inclure les licences de « géographie et aménagement » dans les humanités, et de les considérer comme relevant des sciences sociales.

Sont donc entendues comme relevant des « humanités » dans ce travail de recherche les disciplines des ALL et celles des SH, également mobilisée sous l'appellation « arts, lettres, langues et sciences humaines » (ALLSH)³³. Dans la mesure où, dans les recherches antérieures, les regroupements disciplinaires ne sont pas systématiquement les mêmes, on emploiera ce terme d'humanités (ou celui d'ALLSH) pour désigner les filières présentement étudiées, tandis que les différentes filières étudiées dans les travaux mentionnés seront évoquées le plus précisément possible.

Enfin, si la focale est mise dans cette recherche sur les filières en ALLSH, étudier l'orientation du secondaire vers le supérieur nécessite de tenir compte de l'ensemble des filières de formation existantes, relativement les unes aux autres. Aller étudier dans une formation, c'est aussi ne pas étudier dans les autres, et de fait, la répartition des néo-étudiants engendre une segmentation socio-scolaire des publics à la fois verticale (Verley & Zilloniz, 2010) et horizontale (Renisio, 2015). Il existe par conséquent un champ des formations de l'enseignement supérieur de premier cycle où il convient de situer les disciplines en ALLSH relativement aux autres formations et, plus spécifiquement, au sein de l'université, dès lors que cela sera pertinent.

1.3. Étudier en licence d'humanités : une orientation trop quelconque ?

Plusieurs raisons, sur lesquelles on va revenir successivement, peuvent expliquer le désintérêt de la recherche pour l'orientation en licence d'humanités.

<http://www.frqnt.gouv.qc.ca/documents/10179/557725/disciplines.pdf/79665bea-cfae-4a58-8426-954934f8f474> site du Fond de recherche du Québec (FRQ) consulté le 18 juin 2018).

³¹ Voir par exemple : <https://formations.univ-lorraine.fr/licence/1585-licence-geographie-et-amenagement.html> (« La géographie constitue une filière de formation professionnalisante, qui offre des débouchés professionnels dans les domaines de l'aménagement, de l'urbanisme, de l'environnement et de l'enseignement. », site de l'université de Lorraine consulté le 20 novembre 2019) ; https://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/formations/offre-de-formation-2016-2020/licence-XA/geographie-GEO.6/licence-geographie-et-amenagement-LRA16_317.html (site de l'université Bordeaux Montaigne consulté le 20 novembre 2019) ; <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/formation-insertion/decouvrir-nos-formations/mention-geographie-et-amenagement> (site de l'université Toulouse Jean Jaurès consulté le 20 octobre 2021).

³² Cf. note de bas de page 30.

³³ La partie 2 du préambule méthodologique revient sur les distinctions opérées entre filières au sein de ce regroupement en vue des traitements statistiques.

Premièrement, les savoirs scolaires littéraires ont progressivement laissé plus de place aux savoirs scolaires scientifiques dans le champ éducatif. Deuxièmement, dans l'enseignement supérieur, les licences en humanités ne sont pas considérées comme appartenant aux formations les plus prestigieuses, scolairement et socialement, contrairement aux grandes écoles ; elles ne sont également pas des formations à destination de populations spécifiques, comme peuvent l'être les STS pour les bacheliers professionnels. Troisièmement, les licences en humanités ne sont pas les filières qui garantissent la meilleure insertion professionnelle, tant en termes de salaires et de conditions d'embauche que d'accès aux postes d'encadrement. Quatrièmement, les étudiants sont majoritairement des étudiantes.

1.3.a. Un déclin des filières de lettres dans le champ éducatif

Si « *au commencement était le latin* » (Troger, 2009)³⁴, l'enseignement des humanités s'est progressivement érodé au cours du XX^{ème} siècle (Chervel & Compère, 1997) au profit des disciplines scientifiques. Pour S. Brint, les changements dans la hiérarchie des savoirs scolaires sont à mettre en lien avec l'état d'avancement de la massification : les humanités sont privilégiées dans les cursus lorsque le système scolaire est peu ouvert, puisqu'il s'agit avant tout de former une élite disposant d'un statut et non de transmettre des savoirs dits opérationnels. Inversement, dès lors que le système scolaire s'ouvre (cf. supra), les enseignements scientifiques sont plus nombreux, puisqu'il s'agit désormais de fournir aussi des savoirs et compétences techniques (Brint, 1998).

En France³⁵, les sciences vont progressivement apparaître comme ayant des vertus de démocratisation scolaire. Perçues comme plus méritocratiques, car moins dépendantes de la culture légitime classique³⁶, elles permettraient en outre un accès aux meilleures positions sociales, et, aujourd'hui, une suprématie symbolique est ainsi accordée aux sciences (notamment celles dites fondamentales³⁷), la norme à partir de laquelle se définissent les autres disciplines (Perronnet, 2019).

³⁴ Pour F. Dubet, l'emprise du latin dans l'école du XIX^{ème} et début du XX^{ème} siècle serait « *un héritage de l'humanisme d'Érasme et du collège des Jésuites qui ont lourdement pesé sur la forme scolaire française* » (Dubet & Boissinot, 2020, p. 39).

³⁵ La distinction entre « sciences » et « lettres » - entendues au sens des disciplines d'arts, lettres, langues, sciences humaines et sociales - en sociologie de l'éducation et leur inversion dans la hiérarchie des disciplines n'est pas spécifique au cas français. Dans son discours de 1956 intitulé *The Two Cultures* et ayant donné suite à un ouvrage du même nom, C.P. Snow faisait déjà état de cette division, en soulignant à l'époque le manque de reconnaissance des sciences dures (Snow, 1963).

Par ailleurs, la licence d'économie n'apparaît en France qu'en 1960 (Le Van-Lemesle, 1983), redéfinissant progressivement l'opposition traditionnelle entre « *The Two Cultures* ». La culture économique et managériale est toutefois davantage valorisée dans le champ professionnel qu'éducatif.

³⁶ L'idée d'une « bosse des mathématiques » aléatoirement distribuée dans la population et indépendante de l'origine sociale reste assez partagée par la population, et ce malgré des travaux ayant démontré comment l'origine sociale, mais aussi les attendus de genre, participent à la construction d'un rapport enchanté à la discipline pour certaines catégories d'élèves (Blanchard et al., 2017). Dans la réalité, les matières scientifiques sont celles où les écarts entre les élèves socialement favorisés et défavorisés sont les plus importants, et sont donc loin d'être socialement neutres (François & Berkouk, 2018).

³⁷ Les sciences, comme les humanités, recourent dans les faits des disciplines dont le recrutement socio-scolaire n'est pas identiques (cf. chapitre 2). Le recrutement en filière PACES diffère par exemple socialement et scolairement de celui en filière STAPS (Lemistre & Blanchard, 2022). Il convient par conséquent de ne pas considérer les sciences comme un secteur

Comme l'écrit B. Lahire, « *le passage historique, au sein du système scolaire français, du latin aux mathématiques comme moyen de sélection scolaire privilégié contribue à faire de la culture lettrée classique (« humaniste ») une culture collectivement moins enviable, socialement moins désirable qu'avant* » (Lahire, 2019, p. 40)³⁸. La culture la plus valorisée dans le champ scolaire cesse d'être celle dite littéraire, au profit de la culture scientifique (Jacquet-Francillon 2008).

Cela se matérialise par une diminution en effectifs relatifs et absolus des élèves inscrits en série littéraire au lycée. En 1994, année de son instauration, 18% des élèves de terminale générale et technologique sont inscrits en série L, contre 11% en 2015 (respectivement 15% et 8% en comptant les bacheliers professionnels, DEPP, 2016, p. 107; SIES, 2019). Le baccalauréat L, dénommé « bac A » jusqu'en 1995, était pourtant celui comptant le plus d'inscriptions à l'époque des *Héritiers* : en 1960, 23 344 bacheliers obtiennent ce diplôme sur les 59 287 bacheliers généraux, soit 39% d'entre eux (SPRESE, 1985, p. 207).

Malgré l'augmentation du nombre de bacheliers généraux sur la période s'étendant de 1995 à 2016 (40 000 bacheliers supplémentaires), le nombre de bacheliers littéraires est quant à lui passé de 71 460 à 50 974, soit une baisse de 29%, contre une augmentation de 34% du nombre de bacheliers inscrits dans la filière ES. La filière « royale » pour les poursuites d'études les plus prestigieuses est cependant, sur la période considérée, la filière scientifique (série S), à l'image de ce qu'était la filière C avant la réforme de 1995. Le niveau dans les matières scientifiques, et plus spécifiquement les mathématiques, occupent alors un poids important dans les décisions d'orientation (D'Enfert, 2012).

Les différentes séries du secondaire sont par conséquent fortement hiérarchisées, tant d'un point de vue social que scolaire (Merle, 1996), et celle littéraire occupe, dans la hiérarchie des seules filières générales, la dernière position³⁹.

1.3.b. Un focus sur l'ouverture sociale et scolaire des formations plus que sur la discipline

Dans tous les pays ayant connu un accès massifié à l'enseignement supérieur, les élèves d'origine sociale favorisée s'orientent davantage vers les domaines d'études

disciplinaire homogène, les sciences fondamentales (mathématiques, physique, chimie, etc.) étant souvent distinguées des sciences et technologies (informatique, technologie ingénierie, etc.)

³⁸ Dans *La Culture des individus*, B. Lahire souligne également la place dominée de l'enseignement artistique au sein de l'institution scolaire : « *Au faîte de la légitimité culturelle, la culture artistique voit pourtant sa légitimité réduite comme peau de chagrin au sein du système d'enseignement. Dignes de figurer dans les enseignements officiels, ces matières n'en sont pas moins situées au bas de la hiérarchie scolaire, devant l'éducation physique et sportive, mais loin derrière le français, les mathématiques, les sciences, l'histoire-géographie ou la première langue vivante. Cette situation se manifeste dans de multiples indices : leur place dans l'emploi du temps, leur coefficient, leur place dans les bulletins de notes, le poids des enseignants de ces disciplines dans les conseils de classe et dans les processus d'orientation* » (Lahire, 2004, p. 69).

³⁹ Cette inversion dans la hiérarchie des disciplines s'observe également à travers les premières promotions du nouveau baccalauréat mis en place avec la réforme de 2018 et les choix de spécialités effectués en classe de première à la rentrée 2019 (cf. préambule méthodologique). Les disciplines scientifiques restent les plus choisies par les élèves (69% des élèves de première ont choisi la spécialité mathématiques en 2018, 47% physique-chimie, 43% sciences de la vie et de la terre), loin devant celles relevant des humanités : la première d'entre elles, l'histoire-géo, géopolitique et sciences politiques, est choisie par 35% d'entre eux (Bellamy, 2019). La même étude montre en outre que le pourcentage d'élèves choisissant les disciplines scientifiques est croissant avec l'origine sociale, mais que l'on observe un phénomène inverse concernant celles d'humanités.

localement considérés comme les plus prestigieux (Ayalon & Yogev, 2005; Kraaykamp et al., 2013), et il en est de même en France où « *l'indéniable démocratisation du baccalauréat se traduit par une démocratisation plus limitée de l'accès au supérieur* » (Duru-Bellat & Kieffer, 2008, p. 53).

Si parler de démocratisation « plus limitée » sous-entend qu'elle n'est pas inexistante pour autant, l'accès aux différents types de formation reste encore très marquée socialement. M. Ichou et L.A. Vallet notent qu'il n'y a certes plus de différence en fonction de l'origine sociale dans la transition vers l'université, mais que celles-ci persistent pour les filières plus prestigieuses que sont les CPGE, corroborant un autre travail comparatif franco-allemand (Duru-Bellat et al., 2008; Ichou & Vallet, 2013). Les différences d'orientation en termes d'origine sociale entre les CPGE et l'université ont largement été documentées (voir notamment Landrier & Nakhili, 2010), et la question du recrutement et de l'ouverture sociale des grandes écoles a connu un très fort intérêt au cours des dernières années (parmi une liste de travaux loin d'être exhaustive, Van Zanten, 2010b; Buisson-Fenet & Draelants, 2010; Pasquali, 2010; Allouch, 2013; Oberti & Pavie, 2020; Bonneau et al., 2021).

Parallèlement à ces études sur l'accès des bacheliers d'origine sociale plus modeste en CPGE ou dans les grandes écoles, d'autres travaux se sont intéressés à la poursuite d'études en STS, où l'on retrouve une fraction considérable d'étudiants socialement défavorisée (Orange, 2011), ou à l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse des différentes étapes de sélection qu'ils rencontrent (Belghith, 2016; Merlin, 2021) ou de leur inscription à l'université dont l'institution scolaire les dissuade pourtant (Danner & Guégnard, 2015; Lemêtre & Orange, 2017; Bodin & Orange, 2019; Érard et al., 2021).

De fait, concernant l'université et les travaux relatifs à l'orientation⁴⁰, les recherches portent désormais principalement sur les populations atypiques (au sens ici de marginales) que l'on y rencontre, et moins sur les préférences disciplinaires, et le choix en l'occurrence des humanités.

Dans le travail précédemment mentionné, M. Duru-Bellat et A. Kieffer ont toutefois observé le choix d'un domaine de spécialisation après avoir analysé l'orientation vers différents types de formation. Sans tenir compte du type d'études, ces choix sont alors peu marqués par l'origine sociale, si ce n'est en médecine et en droit, où les étudiants des classes supérieures sont surreprésentés (Duru-Bellat & Kieffer, 2008) : c'est aussi que ces formations de licence sont les seules voies permettant d'accéder à certaines professions prestigieuses, comme médecin ou avocat.

Au sein du champ des disciplines universitaires, « l'origine sociale des disciplines » est pourtant particulièrement prononcée, les différences étant habituellement écrasées par l'opposition entre CPGE et université (Renisio, 2015). En compagnie de celles en économie,

⁴⁰ D'autres sujets de recherche existent, relatifs par exemple au décrochage et les populations qui y sont le plus vulnérables.

les facultés de lettres sont celles où l'on observe le moins d'étudiants des classes supérieures (Vatin, 2015) : en 2016, on compte 25% d'étudiants dont les parents appartiennent au groupe « professions libérales ou cadres supérieures » dans les licences de lettres⁴¹ ainsi que celles d'économie, contre 34% en droit, 30% en sciences et 41% en santé (DEPP, 2016, p. 181).

À l'exception de l'article de Y. Renisio - qui, exploitant les bases SISE d'inscription dans l'enseignement supérieur, ne disposait cependant pas d'information relative au niveau scolaire -, les statistiques sur l'inégale répartition par domaines disciplinaires de licence s'arrêtent bien souvent à l'étape de simple constat. Elles ne tiennent en outre pas compte des multiples différences entre les disciplines qui composent chacun de ces regroupements : sur le plan de l'origine sociale, les néo-étudiants en langues ne sont pas les mêmes que ceux en histoire, tout comme ceux en physique ne sont pas les mêmes que ceux en informatique. C'est pourquoi une distinction fine entre les différentes disciplines va nous intéresser tout particulièrement durant ce travail de recherche.

1.3.c. Une insertion professionnelle qui, loin d'être catastrophique, est un peu plus compliquée que pour les sortants des autres secteurs disciplinaires

Bien que le diplôme protège du chômage, la hausse du niveau de formation n'empêche pas qu'en France, les diplômés du supérieur des jeunes générations fassent davantage l'expérience du chômage que ceux des générations précédentes, que l'accès rapide à un emploi stable soit moins fréquent (Couppié et al., 2018), et les salaires légèrement inférieurs à niveau de diplôme équivalent (Ménard, 2014). Si le déclassement intergénérationnel est loin de constituer la norme, les cas de mobilité descendante constituent en outre une expérience plus fréquente pour les jeunes générations (Giret, 2009; Peugny, 2009).

Or, à niveau de diplôme équivalent, l'insertion des étudiants issus de filières professionnelles se fait, à un niveau agrégé, dans de meilleures conditions que ceux des filières générales, tout comme ceux des disciplines scientifiques connaissent globalement une meilleure insertion que les étudiants en « lettres, sciences humaines » (Calmand & Hallier, 2008), bien qu'il existe des disparités entre les spécialités de formation⁴².

Trois ans après la fin de leurs études, 81% des diplômés de « lettres, sciences humaines »⁴³ (tous niveaux confondus) occupent un emploi (86% en droit, économie, gestion ; 87% en sciences dures), les différences avec les sortants de sciences dures étant plus marquées pour les sortants de licence (79% contre 88% ; respectivement 86% et 87% à l'issue d'un diplôme de master). Lorsqu'ils trouvent un emploi dans le secteur privé, celui-ci est plus

⁴¹ Les regroupements sont ici ceux effectués par la DEPP à partir des bases SISE, et incluent les licences de sciences sociales.

⁴² Par exemple, le taux d'insertion à 18 mois des diplômés de master en 2018 en sciences du langage, linguistique est de 91%, contre 84% en sciences de l'univers. Parmi ceux occupant un emploi, 68% des diplômés de LEA occupent un emploi stable à 18 mois, contre 55% en sciences de la vie (SIES, 2021). Les différences mentionnées sont donc valables au niveau du secteur disciplinaire, moins à celui de la spécialité de formation.

⁴³ Ce regroupement effectué par les auteurs est composé des disciplines SISE « Lettres, sciences du langage, arts », « Langues », « Sciences humaines et sociales », « Pluri lettres – langues – sciences humaines ».

précaire (la majorité de l'ensemble des diplômés, 59%, sont cependant en CDI, contre 79% pour les diplômés en droit, économie et 75% pour ceux en sciences dures), moins souvent un emploi de cadre (25% contre respectivement 44% et 61%), avec de plus une rémunération moyenne inférieure, ces écarts étant observables tout autant pour les diplômés de licence que de master ou de doctorat (Jugnot et al., 2010)⁴⁴.

Il convient cependant de préciser que, toujours selon cette même étude du CEREQ, les diplômés de lettres et sciences humaines se tournent plus fréquemment vers la fonction publique que vers le secteur privé : ils se destinent en outre principalement au métier d'enseignant (44% ont finalement pour employeur l'éducation nationale), bien que l'on assiste à une crise des vocations professorales depuis les années 1990 (Terrier, 2014).

Cette insertion dans le secteur privé un peu plus compliquée des humanités relativement aux autres domaines disciplinaires n'est pas propre au cas français. Dans de nombreux pays du Nord, les diplômés de ces filières connaissent des taux de chômage un peu plus élevés, des salaires plus faibles, ainsi que des risques de sur-diplomation et de déclassement plus élevés que ceux en sciences (Arcidiacono, 2004; Davies & Guppy, 1997; Triventi, 2013; Walker & Zhu, 2018). S'intéressant aux conditions d'accès sur le marché du travail en fonction du domaine d'études dans 22 pays européens, D. Reimer, C. Noelke et A. Kucel mettent en évidence une différence d'insertion en défaveur des sciences humaines et sociales⁴⁵ commune à l'ensemble des pays, avec une hausse de ces inégalités à mesure de l'expansion du nombre de diplômés du supérieur (Reimer et al., 2008)⁴⁶.

L'insertion des diplômés de ces filières est donc, il est vrai, un peu moins facile - dans le secteur privé - que celle des diplômés des autres formations universitaires. Les études relatives aux choix d'orientation et parcours d'études se concentrent par conséquent davantage sur les formations (grandes écoles) et disciplines (droit, etc.) où l'insertion professionnelle est facilitée que sur celles en humanités, même si les statistiques montrent que ces dernières ne sont pas des filières sans débouché, une image à laquelle elles sont associées à tort depuis plusieurs décennies (Baudelot et al., 1981)⁴⁷ et qui ne tient une fois encore pas compte des différences observées selon les spécialités et niveaux de formation.

1.3.d. Les licences en humanités, une orientation « de filles »

Enfin, les étudiants en humanités à l'université sont avant tout des étudiantes : on compte 70% de filles parmi les inscrits dans ces filières en 2016 (DEPP, 2016, p. 161)⁴⁸.

⁴⁴ Ces résultats sont confirmés par B. Ménard à travers les enquêtes d'insertion ministérielles : sur les seuls diplômés de master à l'université, et donc sans tenir compte des étudiants issus des grandes écoles, les diplômés en sciences trouvent un emploi plus rapidement que ceux en humanités, et cet emploi est en outre plus souvent stable, à temps plein, sur un poste de cadre et avec un salaire moyen supérieur (Ménard, 2017).

⁴⁵ Les auteurs utilisent ici la classification de l'enquête Eurostat et différencient huit domaines de formations, parmi lesquels celui des « langues étrangère, arts et humanités », dissocié des « métiers de l'enseignement et sciences de l'éducation ».

⁴⁶ De même, la perte d'attractivité du métier d'enseignant n'est pas propre au cas français, et s'observe dans d'autres pays européens (Eurydice, 2015; Maroy, 2008; Sellier & Michel, 2014).

⁴⁷ Cf. également note de bas de page 3.

⁴⁸ Ce taux de 70% est le même en 2021. On le verra par la suite, il importe toutefois de distinguer les différentes disciplines.

L'inégale répartition par sexe selon les filières d'études n'est, là aussi, pas propre à la France (Baudelot & Establet, 2006) et, en 2021, le constat selon lequel « *les pays qui orienteraient les garçons vers les lettres et les filles vers les filières d'ingénieurs sont à inventer* » (Baudelot & Establet, 2001, p. 109) reste toujours d'actualité. Ces inégalités genrées d'orientation sont par ailleurs visibles à plusieurs paliers d'orientation (Duru-Bellat, 2017). Dans le cas qui nous intéresse, à savoir du secondaire vers le supérieur, les filles s'orientent moins que les garçons vers les filières les plus prestigieuses, avec en outre des disparités disciplinaires au sein d'un même type de formation. En CPGE, les filles représentent 42% des effectifs totaux, mais seulement 30% des effectifs en filière scientifique, contre 55% en filière économique et 74% en filière littéraire (DEPP, 2016, p. 107). De plus, même au sein des filières scientifiques, elles ont tendance à davantage s'inscrire dans celles les plus déconsidérées, comme en BCPST (Blanchard et al., 2016). À l'orientation différenciée en termes de types de formation se conjugue donc celle en termes de disciplines, particulièrement prononcée et qui tend à s'accroître : la ségrégation sexuée est alors une « double ségrégation sexuée » (Marry, 2000) et au sein des disciplines universitaires, la « *mixité demeure une conquête inachevée* » (Leroy et al., 2013, p. 9).

Pour autant, une discipline n'est pas nécessairement masculine ou féminine parce que la majorité des personnes d'un même sexe s'y engage, mais parce que celles du sexe opposé refuse de s'y orienter (Vouillot, 2007). Dans le secondaire, la série littéraire est considérée comme une série féminine (80% de filles) : il s'agit pourtant de la série générale où les filles s'orientent le moins, mais c'est encore plus le cas pour les garçons. Plus que l'élection, l'évitement des filières par les filles ou les garçons contribue au caractère genré de celles-ci, et le choix d'une filière considérée comme féminine par les garçons s'accompagne généralement d'une perte du statut perçu (Kessler et al., 1985)⁴⁹.

S'appuyant sur un travail de C. Mennesson relatif au domaine sportif (2005), A. Olivier décrit les filières d'études féminines selon plusieurs critères : une certaine proportion de filles inscrites ; une histoire de la filière comme féminine, afin d'assurer la force de sa représentation genrée ; une valorisation des compétences traditionnellement associées aux filles (Olivier, 2015). Sans remplir l'entièreté de ces critères, les formations universitaires en humanités s'en approchent. Parallèlement à la forte surreprésentation des filles (70%), le délaissement de ces filières par les garçons n'est pas récent puisqu'il débute à partir des années 1970 (Duru-Bellat, 2017), soit lorsque les filles ont commencé à devenir majoritaire au sein de l'enseignement supérieur⁵⁰. En outre, les disciplines enseignées sont celles déjà massivement investies (en proportion) par les filles dans le secondaire au sein de la série L, et donc associées aux filles dans les représentations. Enfin, le débouché modal que constitue l'enseignement est quant à lui un métier associé à des valeurs traditionnellement assimilées au sexe féminin, comme l'aide, l'attention accordée aux autres, le travail avec des enfants.

⁴⁹ Bien que les garçons se conforment davantage à la segmentation genrée des filières que les filles (Bosse & Guégnard, 2007).

⁵⁰ C'est en 1971 que le nombre de bachelières devient supérieur au nombre de bacheliers (Baudelot & Establet, 2006).

Toutefois, contrairement aux formations « féminines », comme celles de sages-femmes où le nombre de garçons inscrits est très faible (Olivier, 2018), le caractère de formation de masse des licences ne peut permettre la caractérisation de ces formations comme « entièrement féminines », mais simplement comme « plutôt féminines ». Cela suffit toutefois à ce que ces formations soient alors jugées comme moins prestigieuses, et que l'orientation des filles continue d'y être plus massive que celles des hommes (Duru-Bellat, 2017). Or, cette orientation genrée participe *in fine* à la reproduction sexuée dans le champ professionnel, et aux inégalités sociales entre filles et garçons (à l'étranger : Correll, 2001 ; Blossfeld et al., 2015; Cech, 2016; pour le cas français : Couppié & Epiphane, 2009, 2018).

Ces différences dans l'orientation tiennent tout autant aux stéréotypes de genre qu'aux acteurs institutionnels et aux rapports de domination, on y reviendra par la suite. Mais, dans la mesure où les filles, qui occupent une position dominée dans l'espace social, sont majoritaires dans les licences en humanités et plus que minoritaires en sciences, c'est davantage leur (moindre) orientation dans les filières scientifiques qui interroge, comme le souligne la conséquente bibliographie sur le sujet (Le Feuvre, 2013; Blanchard, 2021).

*

On le perçoit, les dimensions sociales, de genre et d'insertion que l'on vient toutes trois d'évoquer s'imbriquent les unes aux autres : les filières considérées comme les plus prestigieuses sont celles où l'on trouve le plus de garçons, le plus d'étudiants d'origine sociale favorisée et permettant d'accéder aux emplois aux conditions les plus favorables.

Ce sont alors bien davantage les inégalités sociales et scolaires d'accès à ces filières, d'où sont absents les plus dominés dans l'espace social (filles et élèves socialement défavorisés), qui sont étudiées, et moins les aspirations à s'inscrire en licence d'humanités, où ces derniers sont plus nombreux.

II. Penser l'orientation continue à travers une sociologie des aspirations

Pour les lycéens qui souhaitent entrer à l'université, l'orientation dans le supérieur marque une rupture avec l'enseignement secondaire dans la mesure où elle leur permet théoriquement de choisir leur discipline : bien que l'enseignement reste principalement général, il n'est plus question d'étudier un peu de chaque matière, mais de pouvoir entamer une spécialisation dans celle(s) qu'ils préfèrent. Il reste toutefois que les préférences disciplinaires, ainsi que le spectre des formations considérées comme envisageable au sortir du lycée, restent socialement déterminés.

Les travaux individuels et collectifs de P. Bourdieu constituent un point de départ et un fondement nécessaire pour comprendre l'orientation en licence d'humanités, en particulier du point de vue du rôle de l'origine sociale. Le constat d'une très forte

surreprésentation féminine dans ces disciplines implique cependant d'articuler la question de l'origine sociale avec celle du genre. En outre, les différentes expansions scolaires ayant rendu plus accessible l'accès à l'enseignement supérieur, il s'agit aussi de tenir compte des expériences scolaires antérieures dans la manière dont les souhaits d'orientation sont exprimés. En d'autres termes, si la position dans l'espace social apparaît comme un élément important dans la compréhension des choix d'orientation, ces derniers ne sont pas totalement déterminés par la première (Lahire, 2013a).

On prend donc ici le parti de voir comment les différents capitaux dont disposent les individus s'incarnent concrètement, à travers leurs discours et leurs choix. Pour cette raison, on se propose de penser l'orientation à travers le prisme des aspirations, définies comme les souhaits d'orientation inscrits dans un espace des possibles progressivement modulé, à la fois de manière explicite (par les discours, rencontres) et implicite (par les différents milieux et contextes au sein desquels l'élève est amené à évoluer, ainsi que ses diverses socialisations)

Le recours à la notion d'aspiration permet alors de penser l'orientation comme un processus continu, entamé bien en amont des différentes candidatures et se poursuivant une fois dans le supérieur.

Il permet aussi de tenir compte tout autant des différents facteurs sociaux-scolaires qui rendent les différentes formations plus ou moins envisageables, et que l'on appréhendera à travers les candidatures et admissions sur la plateforme Admission Post Bac (cf. préambule méthodologique), que des dimensions plus subjectives de l'orientation (par exemple, la discipline apparaît intéressante au candidat), qui restent cependant inscrites dans des rapports sociaux, et sont mises en évidence par les entretiens.

II.1. Apports et limites du cadre bourdieusien

II.1.a. L'habitus pour comprendre l'inégale répartition sociale des étudiants selon le type de formation

La notion d'habitus⁵¹ est au cœur de la théorie bourdieusienne des mécanismes de reproduction. Les expériences, les comportements, les références auxquelles l'individu va être à plusieurs reprises confrontés au début de son existence, principalement dans le cadre de la socialisation familiale, vont être intériorisés de façon inconsciente et s'institutionnaliser, s'enraciner en lui. Ces structures objectives, socialement déterminées, vont alors être au fondement de ces représentations subjectives, et alors guider ses décisions d'orientation.

⁵¹ L'habitus est défini par P. Bourdieu comme un « système de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe de génération et de structuration de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement « réglées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre » (Bourdieu, 1980).

Appliquée au champ scolaire, la notion d'habitus permet de comprendre les différences d'orientation entre les individus, et la ségrégation sociale verticale que cela engendre : ayant assimilé leurs chances objectives de réussite en fonction de leur milieu social d'appartenance, les élèves s'autorisent ou non certaines formations, certaines séries, certaines options, et de fait, leur attitude à l'égard de l'institution scolaire diffère sans même qu'ils en aient conscience (Bourdieu & Passeron, 1964; Bourdieu, 1974)⁵². Notamment, les élèves issus des classes plus défavorisées étant plus souvent contraints à l'échec scolaire que ceux des classes supérieures, du fait d'une non-congruence entre leur habitus et les dispositions valorisés dans le champ scolaire, ils intériorisent le destin qui leur est assigné, et se conduisent alors de manière attendue en conformant alors leur décision d'orientation : la structure des chances objectives se transforment en espérance subjective partagée par le groupe (Bourdieu, 1966). La trajectoire modale des individus devient un élément constitutif de la classe, celle par laquelle les individus se repèrent, bien que la trajectoire individuelle puisse parfois être amenée à dévier de la trajectoire de la classe d'origine (Bourdieu, 1979a).

C'est donc par l'intermédiaire de ces orientations que l'origine sociale prédétermine le destin scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970), et ce n'est alors qu'au moyen d'une expansion scolaire conséquente que les aspirations de classe évoluent, que le spectre des orientations possibles semble s'élargir.

II.1.b. Capital culturel et structures des capitaux : des préférences disciplinaires différenciées

À travers la notion d'habitus et l'espérance des chances objectives appliquées au champ scolaire, P. Bourdieu permet de comprendre les différences en termes de niveau d'études, ainsi qu'en termes de type de formation. Les enfants issus des classes supérieures ont des trajectoires scolaires plus longues, mais également vers les formations les plus prestigieuses leur permettant d'accéder aux positions sociales les plus élevées, comme le sont encore aujourd'hui les CPGE au sortir du secondaire. Toutefois, elle n'explique que partiellement l'orientation disciplinaire dans le supérieur - dans le cas présent, celle dans les licences en humanités -, et nécessite pour cela que soit introduite la notion de capitaux.

Pour P. Bourdieu, les champs sont caractérisés par des mécanismes qui leurs sont propres, en lien avec la dotation des agents dans différents types de capitaux, que l'on peut définir comme les ressources conférant des dispositions à l'individu et lui permettant d'agir dans un champ. Au sein du champ scolaire, la dotation en capital culturel s'avère être la plus importante⁵³. Elle peut se manifester sous trois formes : à l'état incorporé tout d'abord,

⁵² « Même si elles ne sont pas estimées consciemment par les intéressés, des variations aussi fortes dans les chances scolaires objectives s'expriment de mille manières dans le champ des perceptions quotidiennes et déterminent, selon les milieux sociaux, une image des études supérieures comme avenir « impossible », « possible » ou « normal » qui devient à son tour un déterminant des vocations scolaires » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 12).

⁵³ Cette importance du capital culturel est détaillée par P. Bourdieu et J.C. Passeron dans leur ouvrage sur le mécanisme de reproduction (Bourdieu & Passeron, 1970) : la culture valorisée au sein de l'institution scolaire est celle transmise au sein des classes supérieures lors de la socialisation primaire, légitimant ainsi les inégalités sociales puisque sous une apparence

constituant l'habitus de l'individu ; à l'état objectivé ensuite, correspondant aux biens culturels, immédiatement cessibles mais dont l'appropriation ne va pas de soi ; à l'état institutionnalisé enfin, c'est à dire aux différents titres scolaires détenus et censés garantir une certaine « valeur » de l'individu (Bourdieu, 1979b).

Les autres formes de capitaux, parmi lesquels le capital économique, restent toutefois mobilisables dans le champ scolaire, et prennent d'ailleurs une part actuellement croissante dans le travail de reproduction (Draelants & Ballatore, 2014). Le capital économique permet par exemple de recourir à des cours particuliers (Glasman, 2001) ou d'effectuer des séjours à l'étranger (Ballatore, 2010), des pratiques socialement situées permettant de combler certaines lacunes scolaires ou, au contraire, d'acquérir des connaissances distinctives et faire des expériences peu communes donc valorisables (lors des oraux d'admission par exemple).

Ces deux formes de capitaux, culturel et économique, sont également les plus structurants dans l'espace social (Bourdieu, 1979a) : le volume général de capitaux permet alors de distinguer les différentes classes sociales entre elles, tandis que la structure relative de ces capitaux permet de distinguer des fractions de classe, davantage économiques d'un côté, davantage culturelles de l'autre.

La prise en compte de la structure du capital en parallèle du volume général de capitaux permet notamment de « *se donner les moyens de procéder à des découpages plus précis en même temps que d'appréhender les effets spécifiques de la structure même de la distribution entre les différentes espèces* » (Bourdieu, 1979a, p. 129), tandis que « *la projection sur un seul axe que suppose la construction de la série continue, linéaire, homogène et unidimensionnelle à laquelle on identifie ordinairement la hiérarchie sociale, implique une opération extrêmement difficile consistant à réduire à un étalon unique les différentes espèces de capital et à mesurer par exemple à la même aune l'opposition entre patrons d'industrie et professeurs [...]* » (Bourdieu, 1979a, p. 137).

Par conséquent, outre les mécanismes de reproduction qu'il assure, on prend dans ce travail le parti de considérer que le capital culturel transmis lors de la socialisation familiale, en lien avec la structure des capitaux détenus et mobilisables dans le champ scolaire, exerce également une influence sur les préférences disciplinaires des élèves lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur. On fait ainsi l'hypothèse que les élèves issus des fractions culturelles de l'espace social sont les plus enclins à aspirer à étudier en licence d'humanités, dans la mesure où l'enseignement qui y est dispensé est davantage valorisé dans ces fractions de classes qu'il ne l'est dans les fractions économiques.

S'il existe une inégale répartition sociale déjà évoquée selon le type de formation (avec aux deux extrêmes les formations de CPGE et celles de STS), plusieurs travaux montrent en

neutralité, l'École consacre les rapports de classes déjà établis à travers son action pédagogique. Les élèves réussissant le mieux à l'école sont alors ceux familiarisés dès l'enfance avec cette culture : « *la définition dominante du mode d'appropriation légitime de la culture et de l'œuvre d'art favorise, jusque dans le terrain scolaire, ceux qui ont eu accès à la culture légitime très tôt, dans une famille cultivée, hors des disciplines scolaires* » (Bourdieu, 1979a, p. II).

effet que, dans le cas français, s'observe également un choix différencié de la discipline en fonction de l'origine sociale : les enfants d'enseignants vont plus régulièrement en lettres lorsqu'ils s'inscrivent à l'université, tandis que les enfants de cadres du privé s'orientent davantage en économie (Sautory, 2007; Renisio, 2015)⁵⁴.

*

Plutôt que de présupposer que l'orientation en licence d'humanités est un choix de second rang, l'idée est ici d'expliquer et de comprendre la façon dont peuvent se construire les parcours d'études en licence d'humanités. À travers la transmission du capital culturel s'opèrerait également la formation de préférences disciplinaires différenciées qui se retranscriraient dans le champ éducatif au moment de l'orientation dans le supérieur. Il ne s'agit pas ici de nier la force des différences d'orientation entre classes sociales, et donc selon les différents volumes de capitaux détenus, mais de la conjuguer à la prise en compte de la structure des capitaux afin d'appréhender plus finement le rôle de l'origine sociale - entre autres - dans la transition entre enseignement secondaire et supérieur

II.1.c. Une orientation qui ne dépend pas uniquement du milieu social. L'impensé de l'orientation genrée

Bien que constatant une inégale répartition selon le genre dans les différentes disciplines de licence, et notamment une très forte surreprésentation féminine en licence d'humanités, P. Bourdieu et J.C. Passeron se sont cependant peu intéressés aux facteurs pouvant expliquer ce résultat, privilégiant une analyse par la seule classe sociale d'origine. Or, les différences genrées d'orientation, précédemment soulignées, ne relèvent pas du hasard ou de compétences innées qui diffèreraient entre filles et garçons. Elles ne résultent pas non plus uniquement de différences de niveau entre filles et garçons dans les disciplines littéraires et celles scientifiques, dans la mesure où les filles ont certes de meilleurs résultats dans les disciplines littéraires, mais des résultats équivalents en sciences et y sont pourtant sous-représentées (Baudelot & Establet, 2006) : elles sont la conjonction de plusieurs facteurs.

Tout d'abord, une socialisation de genre (Duru-Bellat, 2017) qui conduit à des pratiques et préférences différentes et qui vont plus ou moins s'accorder avec les disciplines et les formes de savoirs que l'on y retrouve. Dans ses travaux, B. Lahire souligne par exemple des dispositions à l'écrit plus importantes chez les filles que chez les garçons, et notamment

⁵⁴ Des résultats similaires s'observent dans d'autres pays européens, comme en Grande-Bretagne (Van de Werfhorst et al., 2003), en Norvège (Helland, 2006) ou encore au Danemark (Munk & Thomsen, 2018) : la discipline d'études n'est pas indépendante du domaine professionnel des parents. Trois mécanismes peuvent expliquer ce phénomène : un sentiment de compétence plus prononcé ; la transmission parentale des goûts et par conséquent un « droit à l'aisance » dans le champ disciplinaire plus élevé ; le réseau social parental, vu comme une ressource mobilisable par la suite (Jonsson et al., 2009). Un travail plus récent portant sur la Norvège souligne en outre que cette reproduction disciplinaire s'avère relativement forte en arts, sciences humaines, théologie, des domaines pourtant moins bien valorisés sur le marché du travail : il apparaît donc nécessaire de tenir compte de ce qui est apprécié et valorisé dans le milieu d'origine (Helland & Wiborg, 2019).

celles de milieux populaires du fait d'une répartition genrée des tâches parentales. Or, ces dispositions ne sont pas sans effet sur les aptitudes scolaires développées (Lahire, 1993, 2001), et par ricochet sur leurs aspirations scolaires. Prenant le cas des CPGE scientifiques, M. Blanchard, S. Orange et A. Pierrel montrent, sans pour autant considérer qu'il s'agit là du seul facteur explicatif, que les qualités rédactionnelles et l'attention à autrui, que l'on retrouve plus souvent chez les filles du fait de cette socialisation, sont davantage mises en avant dans les filières BCPST (où les filles sont plus nombreuses) que MPSI⁵⁵ (Blanchard et al., 2016), un constat que l'on peut élargir aux filières en humanités relativement aux autres secteurs disciplinaires. En outre, C. Perronnet s'intéresse quant à elle aux activités scientifiques chez les jeunes enfants et met en évidence une sous-représentation chronique des femmes dans les manuels, jeux, dessins animés, etc. relatifs à l'univers des sciences dites « dures » (Perronnet, 2018), ce qui n'est pas non plus sans effet sur les préférences disciplinaires ou les aspirations professionnelles et donc sur les choix d'orientation effectués par la suite.

Une opposition entre filières de sciences et d'humanités se superpose alors à celle entre hommes et femmes, ayant toutes deux en commun d'avoir un côté bénéficiant de davantage de prestige que l'autre : les filières scientifiques sont perçues comme correspondant aux garçons, celles en humanités aux filles (Thomas, 1990).

Cette socialisation genrée s'accompagne tout au long de la scolarité de stéréotypes de genre, mais aussi de rapports de domination, qui émanent d'acteurs pluriels dont la famille ou l'institution scolaire⁵⁶. Les parents envisagent par exemple plus fréquemment des études scientifiques pour leurs fils que pour leurs filles, et ces différences sont d'autant plus importantes au sein des classes populaires (Gouyon & Guérin, 2006), invitant dans les analyses à venir à ne pas considérer les filles et les garçons comme des groupes homogènes, mais à bien les distinguer en fonction de leur origine sociale ou de leur passé scolaire. C'est alors bien la combinaison de différents facteurs socio-scolaires qui modulent petit à petit et le plus souvent de manière implicite les aspirations d'orientation.

De même, les enseignants, par leurs discours, leurs interactions, leurs attentes ou encore leurs retours faits aux élèves confortent les stéréotypes de genre et participent de cette orientation genrée : les garçons sont perçus et décrits comme disposant d'un inventivité créatrice, d'une plus grande virtuosité, quand les filles sont décrites comme plus minutieuses et apprenant « par cœur » (Mosconi, 1994; Marry, 2004; Costes et al., 2008; Demoulin & Daniel, 2013). M. Duru-Bellat rappelle en outre que ces attentes différenciées sont particulièrement marquées lorsque les disciplines apparaissent très masculines ou très féminines, et sont le fait aussi bien des enseignants que des enseignantes (Duru-Bellat, 2017).

À chacun des paliers d'orientation, les filles font par conséquent des « choix » de séries et d'options qui, par la suite, les éloignent des filières scientifiques davantage que les garçons

⁵⁵ BCPST : Biologie, chimie, physique et sciences de la Terre ; MPSI : Mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur.

⁵⁶ Il existe également des effets de pairs : par exemple, les filles se sentent davantage compétentes en mathématiques lorsqu'elles évoluent dans un contexte non-mixte (Lorenzi-Cioldi, 1988).

(Duru-Bellat et al., 1997). Elles sont alors orientés vers les filières plus littéraires tout autant qu'elles ne s'y orientent et, lorsque les inégalités de genre en termes d'accès à l'éducation se réduisent, les différenciations en termes disciplinaires s'accroissent : les filières masculines le deviennent encore plus, celles féminines également (Jaoul-Grammare, 2018; Mostafa, 2019)⁵⁷. Tout autant que l'origine sociale, le genre s'avère donc particulièrement discriminant et pertinent dans l'étude des aspirations d'orientation et du choix d'une discipline au sortir du secondaire, ces deux dimensions sociales devant en outre être articulées.

II.1.d. Des pratiques culturelles transformées. Porosité croissante des frontières de classes et moindre valorisation de la culture littéraire et artistique

La culture distinctive et légitime telle que l'entendaient P. Bourdieu et J.C. Passeron et qui est alors celle valorisée par l'institution scolaire (Bourdieu, 1979a; Bourdieu & Passeron, 1964) regroupe les activités artistiques au sens large du terme, parmi lesquels la littérature, les arts de la scène ou encore les arts visuels. La pratique ou non de ces activités, tout comme leur fréquence, diffèrent fortement selon l'origine sociale, et se posent alors en caractéristiques distinctives de chacun des groupes sociaux à l'époque de *la Distinction* (1979)⁵⁸.

Aujourd'hui encore, ces pratiques culturelles permettent toujours de distinguer différentes fractions au sein de la population (Robette & Roueff, 2017), notamment en fonction de leur niveau de diplôme (Coulangeon, 2003). Elles participent toujours grandement à la reproduction sociale par les dispositions scolaires qu'elles permettent d'acquérir (Daverne-Bailly, 2015; De Graaf et al., 2000; DiMaggio, 1982; Garcia, 2018; Van Zanten, 2009), et continuent de susciter l'intérêt parmi les membres des classes moyennes caractérisés par une « bonne volonté culturelle » et souhaitant se rapprocher du mode de vie des classes supérieures.

Pour autant, ces pratiques apparaissent de plus en plus concurrencées par d'autres formes de culture suite à la légitimation progressive de ces dernières dans l'espace public, notamment les politiques de la démocratie culturelle mises en place à partir des années 1980⁵⁹. Parmi les bacheliers et les diplômés de l'enseignement supérieur, la pratique de la

⁵⁷ La littérature consacrée à cette orientation genrée est d'ailleurs particulièrement centrée sur l'orientation des filles dans les filières scientifiques, dans la mesure où elles en sont écartées. Comme mentionné précédemment, il convient également de rappeler que les garçons évitent quant à eux les filières considérées comme féminines (Marro & Vouillot, 1991; Vouillot, 2007, 2010), et donc celles littéraires, même si l'on verra au cours des analyses que certaines disciplines des humanités accueillent plus de garçons que de filles. Les garçons se détachent en outre davantage du modèle de l'excellence scolaire et sont moins réticents à abandonner certaines matières, notamment littéraires, contrairement aux filles (Merle, 1993)

⁵⁸ De même, les rapports à ces pratiques ne sont pas les mêmes selon les classes sociales. Pour P. Bourdieu, les biens et activités les plus distinctifs et les plus légitimes sont ceux qui nécessitent un temps long d'appropriation, un temps important consacré à cette pratique, d'où l'importance, dans une perspective de distinction et de reproduction, d'une appropriation des codes de ces pratiques culturelles dès l'enfance, lors de la socialisation primaire.

⁵⁹ Le terme de « démocratie culturelle » renvoie au fait de mettre sur un même plan l'ensemble des répertoires culturelles. Cette politique se distingue de celle de « démocratisation de la culture » visant à favoriser l'accès à la culture légitime des personnes qui en sont les plus exclues (Santerre, 1999).

lecture connaît un net recul⁶⁰ au détriment de celle de la télévision, autrefois caractéristique des seules classes populaires et désormais commune à l'ensemble des groupes sociaux (Coulangeon, 2011). La proportion de non-lecteurs dans la population ne cesse par ailleurs d'augmenter depuis 1988, et plus encore entre 2008 et 2018 et pour les diplômés du supérieur. Inversement, la part de lecteurs assidus (plus de 20 livres par an) décroît sur la même période (Coulangeon, 2021)⁶¹.

Plutôt que de parler d'une démocratisation de la culture qualifiée de légitime, tant la possibilité d'acquérir ces biens culturels, de fréquenter les lieux où elle est dispensée, mais aussi son appropriation restent encore des marqueurs sociaux forts (Fabiani, 2013; Lombardo & Wolff, 2020), ce sont surtout les pratiques des classes moyennes et surtout supérieures qui se transforment : elles sont parfois qualifiées « d'omnivore » (Peterson & Kern, 1996), constituant une nouvelle forme de distinction en opposition à l'univérité⁶². Ces travaux sur l'omnivérité ont toutefois été nuancés : au sein des classes supérieures, l'éclectisme est certes désormais la norme (Donnat, 1999), mais toutes les pratiques culturelles ne font pas l'objet d'une appropriation (Bryson, 1996), tandis les manières de consommer les activités culturelles restent encore structurées par la classe d'appartenance (Prieur et Savage 2013). La porosité des frontières entre les différents répertoires culturels n'empêche pas pour autant une différenciation des pratiques.

Ces transformations des pratiques selon l'origine sociale s'expliquent partiellement par les différentes massifications scolaires (Coulangeon, 2007, 2021), et ce malgré une ségrégation sociale au sein des établissements scolaires encore bien présente (Merle, 2012). Des élèves qui n'avaient auparavant pas accès à l'institution scolaire restent désormais plus longtemps en son sein, introduisant progressivement d'autres formes de culture et participant à sa diffusion horizontale⁶³ à travers la socialisation secondaire (Pasquier, 2005)⁶⁴, tandis que le prolongement des études de ces derniers affecte en retour la transmission culturelle de leur

⁶⁰ La baisse de la pratique de la lecture parmi la population diplômée du supérieur, ou tout du moins étudiante, n'est pas un constat nouveau. À partir de la deuxième moitié des années 1980, soit le début de la seconde phase d'expansion scolaire, les débats autour d'une crise de la lecture chez les étudiants apparaissent (Fraisie, 1993). Comme le souligne M. Maridet, cette pratique tend cependant à être sous-estimée par les étudiants eux-mêmes qui, pour une part d'entre eux, n'assimilent pas aux activités de lecture celles qu'ils effectuent dans le cadre de leurs études (Maridet, 2016).

⁶¹ Dans le même ouvrage, P. Coulangeon souligne également une baisse importante de la fréquentation des concerts de musique classique, tout en rappelant que cette forme de culture n'a pas bénéficié du même relais auprès de l'institution scolaire que le théâtre ou les musées (Coulangeon, 2021).

De plus, B. Lahire rappelle lui-aussi que l'on comptait davantage de lecteurs assidus (plus de 25 livres au cours des 12 derniers mois) en 1973 parmi les ouvriers spécialisés (30%) qu'en 2004 chez les cadres (29%, Lahire, 2004).

⁶² Les travaux de R. Peterson notamment sont réalisés à partir de l'étude des goûts musicaux, où le clivage entre culture savante et populaire est historiquement fort et où l'école n'intervient que très peu, ce qui suppose une influence forte de la socialisation primaire (Coulangeon, 2021).

⁶³ Plutôt que de qualifier cette transmission par les pairs d'horizontale, on peut éventuellement la qualifier d'« oblique » dans la mesure où les parents peuvent recourir à des stratégies concernant le choix des établissements de scolarisation (Van Zanten, 2009).

⁶⁴ Les pairs exercent ainsi une influence importante qui augmente avec l'âge, jouant le rôle de « pourvoyeur d'informations ou d'objets culturels » (Octobre et al., 2011, p. 78) et devenant un membre à part de la relation pédagogique (Barrère & Martuccelli, 1998).

groupe d'origine, notamment dans les populations ouvrières (S. Beaud & Pialoux, 1999; Schwartz, 2012). Si les frontières de classe ne disparaissent pas pour autant, l'hétérogénéité des pratiques culturelles observées au sein de l'institution scolaire relâche alors l'assignation statutaire dont parlait P. Bourdieu et ses co-auteurs dans *L'Amour de l'Art* (1966) pour qualifier l'adoption du comportement de la classe d'accueil par les transfuges de classe (Coulangeon, 2003)⁶⁵. De plus, les classes supérieures sont également moins familières de la culture légitime qu'elles ne l'étaient (Halle, 1992), en lien d'une part avec le temps nécessaire à l'appropriation de cette culture et la transformation d'une majeure partie de cette classe de « loisirs » en une classe désormais au travail (Chenu & Herpin, 2002), d'autre part avec la modification de la structure des emplois dans la société qui se matérialise par une augmentation du nombre de cadres. Bien que le taux de reproduction reste important, tous les cadres ne sont pas issus des classes supérieures, et ce groupe socio-professionnel apparaît plus hétérogène dans son recrutement d'origine que celui des ouvriers (Vallet, 2011).

Les instances de socialisation sont par conséquent plurielles et non nécessairement congruentes. L'habitus n'est pas toujours unifié et cohérent (Lahire, 1998), d'où le recours chez B. Lahire à la notion de dispositions⁶⁶, parfois contradictoires entre elles et différemment mobilisées en fonction des contextes dans lequel l'individu évolue :

« Plutôt que de présupposer la systématique influence d'un passé incorporé nécessairement cohérent sur les comportements individuels présents, plutôt que d'imaginer que tout notre passé comme un bloc ou une synthèse homogène (sous la forme d'une système de dispositions ou de valeurs), pèse à chaque moment sur toutes nos situations vécues, le sociologue peut s'interroger sur le déclenchement ou le non-déclenchement, la mise en œuvre ou la mise en veille, par les divers contextes d'action, des dispositions et des compétences incorporées. La pluralité des dispositions et des compétences d'une part, la variété des contextes et de leur actualisation d'autre part sont ce qui peut rendre raison sociologiquement de la variation des comportements d'un même individu » (Lahire, 2004, p. 14)⁶⁷.

B. Lahire ne remet nullement en cause ni les inégalités sociales devant la culture, ni le rôle de la culture légitime comme participant à l'établissement d'une société hiérarchisée. Mais, de par leurs appartenances multiples, les pratiques culturelles ne sont chez les individus ni toutes légitimes, ni toutes illégitimes, et ils existent par conséquent des différences intra-classes qui invite à ne pas adopter un regard trop caricatural du monde social (Lahire, 2013b).

⁶⁵ En outre, en lien avec la transformation des modes de production de la culture, et le développement d'une culture de masse relayée par les médias, les classes supérieures (Featherstone, 1995) et plus globalement l'institution scolaire perdent le monopole de ce qui est cataloguée comme relevant de la « culture », diminuant l'action socialisatrice de l'école (Dubet & Martuccelli, 1996) et ce bien qu'elle exerce son emprise sur un nombre toujours plus important de jeunes. Les pratiques culturelles audiovisuelles notamment (jeux vidéo, mais aussi réseaux sociaux ou encore vidéos en ligne) connaissent depuis plusieurs années un essor considérable au sein des jeunes générations (Lombardo & Wolff, 2020).

⁶⁶ Cette notion était déjà employée par P. Bourdieu, pour qui les dispositions sont cohérentes les unes par rapport aux autres.

⁶⁷ Dans le même ouvrage, B. Lahire pointe également la surinterprétation faite par P. Bourdieu de l'homogénéité des pratiques culturelles au sein des classes supérieures, prenant notamment comme exemple la diversité des programmes regardés à la télévision : B. Lahire parle alors de « *couperies magiques quasi ontologiques opérées par les critiques de l'époque entre le pur et l'impur, le noble et le vulgaire, le culturel et le populaire* » (p. 174).

De fait, selon les contextes au sein desquels ils évoluent, les élèves de terminale ne seront pas tous amenés à avoir des aspirations identiques, fonction uniquement de leur milieu social, mais aussi en lien avec leur environnement scolaire (par exemple, la série d'inscription qui rend plus ou moins envisageable certaines formations), les rencontres faites (par exemple, des pairs qui valorisent ou non la culture littéraire ; des enseignants qui encouragent ou non certaines pratiques), ou encore le territoire où ils sont scolarisés (les offres de formation n'étant pas identiques).

II.1.e. Au sein des classes supérieures, la culture littéraire et artistique fait place à la culture scientifique et managériale

Avec la massification et la diversification des pratiques culturelles, le capital culturel sous la forme des humanités traditionnelles laisse progressivement sa place au sein des classes supérieures à un capital culturel sous une forme scientifique (dont la légitimité est toutefois plus importante encore au sein de l'institution scolaire) et/ou commercial et juridique (Lahire, 2004)⁶⁸. Pour B. Erickson, la culture littéraire et artistique est certes corrélée à la classe sociale, mais n'est nullement valorisée dans le champ professionnel, notamment pour les cadres du secteur privé : « *Propriétaires et cadres connaissent plus de choses en matière de haute culture que les contremaitres et les employés. Mais propriétaires et cadres connaissent aussi plus de choses en matière de culture des affaires, ce qui est beaucoup plus directement rentables pour eux* » (Erickson, 1996, p. 221). Plus fréquemment issus des grandes écoles et filières scientifiques et économiques, les loisirs de ce pôle des classes supérieures sont moins directement tournés vers cette culture littéraire et artistique légitime, et plus souvent ceux historiquement associés aux classes populaires d'une part, sportifs et développant l'esprit de compétition et de performance d'autre part⁶⁹.

Or, cette évolution des pratiques culturelles n'est pas sans effet sur la transmission (ou non) du goût pour les activités artistique et littéraire chez les enfants (Mennesson & Julhe, 2012), et donc sur les préférences disciplinaires et choix d'orientation au moment d'entamer des études supérieures⁷⁰.

Les deux phases d'expansion scolaire ont changé le public étudiant mais, de manière plus générale, c'est le rapport à l'ensemble des savoirs culturels dans la société qui s'est

⁶⁸ Autrefois à la marge dans les champs des écoles de l'enseignement supérieur, les écoles de commerce ont progressivement acquis en légitimité au cours du 20^{ème} siècle (Blanchard, 2012) pour devenir aujourd'hui des formations accueillant des élèves issus des classes supérieures et disposant d'un très bon niveau scolaire pour les plus prestigieuses d'entre elles, bien que l'appellation « école de commerce » masque une forte hétérogénéité entre les différents établissements. Si l'on tient compte par ailleurs des formations menant au monde des affaires et de la politique dans un sens plus large, des établissements comme Sciences Po (mais aussi HEC) bénéficient d'un prestige considérable depuis de nombreuses années désormais (Garrigou, 2001), tandis que les licences de droit ou de gestion, fortement demandées au sortir du secondaire, ont un recrutement socialement et scolairement favorisé (Frouillou, 2015), on y reviendra dans le chapitre 2.

⁶⁹ Pour D. Serre, l'évolution des modes de vie a également entraîné une diversification des formes de ce qu'il convient de dénommer capital culturel (connaissances culturelles, ressources linguistiques etc.), dont les manifestations se différencient et ce au sein des différentes fractions d'une même classe (Serre, 2012).

⁷⁰ Sur le même principe, J. DeWitt et ses co-auteurs observent (de manière longitudinal et au Royaume-Uni) que les aspirations des élèves à faire des études scientifiques diffèrent entre autres selon l'attitude des parents à l'égard des sciences (DeWitt et al., 2013). La valorisation ou non de domaines disciplinaires dans le cadre familial est donc loin d'être neutre.

modifié, conduisant à une baisse de prestige des humanités depuis les travaux de P. Bourdieu dans les années 1960 : comme présenté en amont, la série littéraire est alors de moins en moins celle choisie dans l'enseignement secondaire.

Ce ne sont donc pas tous les élèves des classes supérieures qui s'orienteraient plus massivement vers les licences en humanités, mais seulement une partie d'entre eux, et ce de manière différenciée des lycéens d'origine plus modeste dans la mesure où les différentes phases d'expansion scolaire ont également conduit à une démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur.

II.1.f. Une démocratisation ségrégative progressivement étendue à l'enseignement supérieur

Le concept de « démocratisation ségrégative », théorisé par P. Merle, traduit une situation d'augmentation des écarts sociaux par filières de scolarisation en parallèle de l'augmentation des taux de scolarisation par classes d'âges : la segmentation n'est alors plus seulement verticale, mais également horizontale (Merle, 1996, 2000)⁷¹.

Avec le prolongement des scolarités dans l'enseignement supérieur, sur lequel on est revenu plus en amont, le processus de démocratisation ségrégative s'étend progressivement à l'enseignement supérieur, tout en continuant à caractériser la fin du secondaire (dès le moment où le choix de filières en fin de collège introduit une différenciation des parcours)⁷².

Cette démocratisation ségrégative dans le supérieur a quant à elle été observée par S. Lucas aux États-Unis dès le début des années 2000 : une fois dans le supérieur, l'effet de l'origine sociale sur les trajectoires scolaires ne diminue pas avec la durée des études si l'on tient compte des filières d'études, dans la mesure où le système éducatif est également stratifié au niveau horizontal. Ainsi, même aux paliers d'orientation les plus universels - ce que ne constitue cependant pas encore l'orientation à l'université dans le cas français -, et une fois un certain niveau de réduction des inégalités atteint, celles-ci se maintiennent, mais sous des formes différentes, d'où des « inégalités effectivement maintenues » (Lucas, 2001). Il est alors possible d'avoir une éducation quantitativement similaire mais qualitativement différenciée, bien que stratification horizontale et stratification verticale aillent généralement de pair.

Dans le cas présent, il s'agit alors de considérer que selon leur origine sociale, mais aussi selon leur sexe, leur niveau scolaire ou encore leur origine territoriale, les néo-bacheliers investissent inégalement certes des types de formations différents (CPGE, IUT, STS, licences),

⁷¹ Cette différenciation horizontale des filières de formation avait aussi été observée par P. Bourdieu et P. Champagne lorsqu'ils évoquent les exclus de l'intérieur : « *L'École garde en son sein ceux qu'elle exclut, se contentant de les reléguer dans des filières plus ou moins dévalorisées* » : ce sont les « *exclus de l'intérieur* » » (Bourdieu & Champagne, 1992, p. 73).

⁷² Malgré certaines différences au niveau national, ce processus de démocratisation ségrégative dans l'enseignement supérieur n'est pas propre au cas français. Dans la plupart des pays ayant connu un allongement des scolarités dans le supérieur, une démocratisation ségrégative est à l'œuvre, comme au Danemark (Munk & Thomsen, 2018), aux États-Unis (Andrew, 2017) ou encore en Israël (Feniger et al., 2015), confirmant l'idée selon laquelle c'est bien l'accès quantitativement plus important à certains paliers de scolarisation puis d'études qui conduit *in fine* à cette ségrégation entre filières, et non uniquement les spécificités du système éducatif français.

ce qui a déjà été montré par la littérature, mais aussi des filières de spécialisation et formations⁷³ différentes au sein de l'espace des formations à l'université, conduisant à un espace hiérarchisé à la fois socialement et scolairement.

Ne pouvant théoriquement pas sélectionner leur public, les différentes licences de chaque discipline ont en effet eu tendance à être analysées comme un tout relativement homogène, avec d'éventuelles légères spécificités locales. Toutefois, la massification et la territorialisation de l'enseignement supérieur ayant conduit à la multiplication des établissements de proximité (Grossetti & Losego, 2003), les populations d'une même discipline se différencient désormais aussi selon les sites (Felouzis, 2001, 2006), à l'image de ce que l'on observe dans le secondaire en lien avec la ségrégation socio-résidentielle (Oberti, 2007). Dans certaines académies, et notamment celles franciliennes (Baron & Berroir, 2007)⁷⁴, il est possible de choisir entre plusieurs établissements, d'autant que dans le même temps, les universités deviennent progressivement actrices de leur recrutement en diversifiant leur offre de formation (Frouillou, 2015).

Par conséquent, comme le soulignent R. Bodin et S. Orange, adopter une vision binaire de l'enseignement supérieur est nécessairement simplificateur (Bodin & Orange, 2013b). À la segmentation entre grands types de formation, c'est à dire entre filières sélectives et non sélectives, à celle entre études plus théoriques et celles plus professionnalisantes, et à celle entre secteurs disciplinaires au sein de l'université s'ajoutent une multitude d'autres différenciations, notamment socio-scolaires, qui font des formations de licence un espace fortement ségrégué horizontalement.

Or, « dans l'école de masse, il n'est pas de différence qui ne soit une hiérarchie » (Dubet, 2004, p. 69), et cette diversification de plus en plus fines des filières de formation, entamée dès le secondaire, n'est pas sans répercussion sur les possibilités futures, car elle engendre un flux d'informations conséquent et difficile à appréhender. Il s'agit de choisir la bonne filière et, si les indicateurs censés aider à guider ces choix fleurissent (taux de diplômés, taux d'insertion, classements, etc.), leur hétérogénéité n'aide pas nécessairement à décrypter au mieux l'information (Donne & Rachiq, 2019).

L'expansion scolaire ne fait donc pas disparaître les inégalités, qui se recomposent à travers une sélection qui devient en partie interne à l'école. Pour H. Draelants, le capital culturel permet de ne pas être relégué, tandis que l'information permet quant à elle de se distinguer. Les « initiés », dont les parents sont diplômés du supérieur - parmi lesquels les enfants d'enseignants notamment -, sont alors les mieux à même de faire le tri sur ce flux d'informations (Draelants, 2014), la familiarité avec le système éducatif faisant partie de l'héritage culturel (Van Zanten, 2010a). Pourtant convertis aux enjeux scolaires (Poullaouec, 2003, 2010; Poullaouec & Lemêtre, 2009), les classes populaires, moins familières du système

⁷³ Une formation est la combinaison d'une filière (exemple : licence de lettres ; licence d'histoire) et d'un établissement.

⁷⁴ Les universités parisiennes jouissent également bien souvent d'un prestige supérieur car, contrairement à certains pays où il existe des « villes université », comme en Espagne (Salamanque) ou au Royaume-Uni (Oxford, etc.), ce cas de figure est peu développé en France : les plus grandes villes sont celles où l'on trouve les « meilleures » universités (Baron, 2009), tout du moins les plus renommées, en lien avec la présence plus importante de formations de second et troisième cycles.

éducatif, sont quant à elle reléguées dans les filières les moins prestigieuses : à travers les choix de lycée, de séries et d'options scolaires (L ou S ; anglais ou théâtre ; etc.), des mécanismes de différenciations internes se forment tout au long du parcours scolaire, et ce passé scolaire va alors contraindre plus ou moins fortement les possibilités d'orientation au sortir du secondaire, et par conséquent faire apparaître certaines filières du supérieur comme plus ou moins envisageables à l'élève, participant ainsi à moduler leurs aspirations.

En considérant également que les établissements universitaires ne proposent pas tous des formations perçues comme équivalentes en humanités, il s'agit d'observer comment se matérialise cette démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur au moment des choix d'orientation effectués sur APB. On fait notamment l'hypothèse que les plus favorisés socialement tout comme les plus dotés scolairement font davantage le choix de formations en humanités qui apparaissent distinctives dans la mesure où la capacité à se repérer dans le champ de plus en plus complexe de l'enseignement supérieur est inégalement répartie.

II.2. Pour une sociologie des aspirations scolaires

Comme l'observait P. Bourdieu, le milieu social d'origine continue de moduler les choix d'orientation au sortir du secondaire, mais il n'est donc pas le seul : les injonctions sont en réalité multiples. D'une part parce que d'autres formes de socialisation, telle la socialisation de genre, s'exercent également sur les élèves tout au long de leur parcours de vie ; d'autre part parce que les différents contextes dans lesquels évoluent les élèves participent chacun, plus ou moins intensément, à polir leurs aspirations.

Cette notion d'aspiration permet alors de comprendre comment les élèves en fin de secondaire se projettent dans l'espace de l'enseignement supérieur (et parfois même déjà professionnel), en combinant dimensions objectives (les différentes contraintes sociales mais aussi scolaires qui s'exercent sur les élèves et délimitent leur champ des possibles), saisies dans le cas présent par l'analyse des vœux et admissions en licence d'humanités au niveau national, et dimensions plus subjectives, toutefois inscrites dans des contextes sociaux (Lahire, 2013a), et saisies quant à elle au travers des entretiens.

Les aspirations ne doivent donc pas être entendues comme l'expression d'une simple appétence pour une discipline (et/ou un métier) qui guiderait les choix d'orientation. Cet intérêt porté doit certes être pris en compte dans l'analyse, mais il s'agit plus précisément de montrer dans quelle mesure il est socialement construit.

Les travaux de L. Archer, J. DeWitt et B. Willis mettent en évidence la manière dont les élèves intériorisent progressivement les structures sociales, qui vont jouer un rôle dans la manière dont les « identités » des élèves sont façonnés, et conduire à un ajustement de leurs espérances individuelles et donc de leurs aspirations (DeWitt et al., 2013; Archer et al., 2014). S'intéressant au cas des aspirations en sciences, ces autrices définissent « l'identité scientifique » comme étant l'idée qu'une personne se fait d'elle-même, en termes d'intérêt

mais aussi de compétence, combinée à la manière dont cette même personne est reconnue comme ayant du talent, ayant du potentiel, par les autres personnes de son entourage. L'identité disciplinaire est ainsi amenée à moduler les aspirations d'orientation par la manière dont les élèves se considèrent, mais aussi celles dont ils sont considérés : ce serait donc en partie parce que les individus se sentent compétents en humanités, et qu'ils sont perçus comme tels par les personnes avec qui ils interagissent⁷⁵, qu'ils vont aspirer à étudier dans ces formations.

Les identités disciplinaires des élèves sont affectées, toujours selon ces autrices, tout à la fois par les dimensions de classe et de genre, qui s'articulent de manière croisée et dont la prégnance est forte, car à l'œuvre depuis l'enfance (Darmon, 2017). Certains parcours n'apparaissent ainsi pas envisageables car ils ne sont pas connus (ou méconnus)⁷⁶ et/ou peuvent entrer en contradiction avec certaines représentations⁷⁷ : les élèves ne s'y projettent pas (par exemple, les licences en humanités parce qu'ils ne valorisent pas la culture littéraire), au contraire d'autres formations qui apparaissent comme étant plus en phase avec les dispositions et compétences détenues.

Parler d'aspiration permet alors de ne pas interpréter l'orientation des élèves issus des classes les plus défavorisées, désormais convertis aux enjeux des études supérieures et nombreux à l'université et en humanités, ou celles des filles, moins présentes dans les filières sélectives de type CPGE, uniquement en termes de manques et d'autocensure, mais de tenir compte de logiques d'orientation qui leur sont propres⁷⁸, malgré la permanence des structures objectives qui exercent toujours une influence considérable sur les décisions d'orientation (Allouch, 2016).

Par ailleurs, S. Orange, qui s'intéresse dans son travail de thèse aux aspirations des étudiants en STS, montrent que s'opère également une socialisation scolaire qui s'ajoute à celles relatives au milieu d'origine et au genre des élèves (Orange, 2011). Cette socialisation scolaire, déjà évoqué par E. Durkheim (Durkheim, 2014 [1938]) et également mis en évidence par M. Darmon relativement aux étudiants inscrits en CPGE (Darmon, 2015), contribue à modeler de manière continue les aspirations des candidats, en fonction de la manière dont est organisée l'institution scolaire et de ce qui s'y passe, ce qui diffère selon les disciplines

⁷⁵ Ces perceptions, des élèves comme de leur entourage, sont, insistons dessus, socialement situées. Comme expliqué précédemment, c'est par exemple parce que les filles sont perçues comme plus attentives aux autres, ou moins brillantes mais plus scolaires que les garçons, qu'elles sont incitées à entreprendre telles études plutôt que telles autres.

⁷⁶ D'autres parcours d'études peuvent être perçus comme plus ou moins prudents au regard des résultats des personnes au profil social similaire passés avant (l'environnement social pertinent), comme dans le cas des élèves en formation professionnelle (Palheta, 2011).

⁷⁷ L. Archer et ses co-autrices prennent l'exemple de carrières scientifiques perçues par les élèves de sexe féminin comme incompatibles avec les représentations de la féminité, et ce de manière plus exacerbée encore dans les milieux populaires.

⁷⁸ Comme l'écrit S. Orange, « *bien que l'investissement des milieux populaires dans l'école ait fortement augmenté, leurs modalités de poursuite d'études à l'issue du baccalauréat ne se calquent pas pour autant sur celles des milieux plus aisés. La construction des aspirations scolaires des bacheliers d'origine populaire ne prend pas les formes de la démarche stratégiste qui caractérise les candidatures des bacheliers des fractions supérieures, par la demande des filières les plus élitistes [...], par la multiplication des vœux [...] ou encore par leur diversification [...]. Mais cela ne signifie pas pour autant que les familles les moins connaisseuses du fonctionnement de l'institution scolaire ne se mobilisent pas dans les études de leur progéniture* » (Orange, 2011, p. 136).

d'études (Millet, 2000) ou, plus précocement dans le parcours scolaire, et donc dans le cas présent, selon les séries d'inscription au baccalauréat. Cette force socialisatrice de l'institution scolaire - et du corps enseignant - est par ailleurs d'autant plus forte que les élèves n'ont pas de contrepoids possible dans le cadre familial (Truong, 2013).

Parfois présentée comme un choix théoriquement libre parmi une pluralité d'options en fin de second cycle par l'élève, l'espace des possibles scolaires n'en reste par conséquent pas moins dépendant des décisions prises antérieurement⁷⁹, ayant abouti à des trajectoires scolaires différenciées à la fois en termes d'enseignements reçus ou de niveau atteint. Cela est particulièrement vrai en ce qui concerne les formations sélectives (CPGE, STS, IUT), où certaines attentes spécifiques - cependant pas toujours scolaires - peuvent réduire les chances d'admission et donc conduire au deuil de certaines aspirations⁸⁰.

Mais cela le reste également dans le cas des filières universitaires, et donc en ce qui concerne les aspirations en humanités : les savoirs acquis au cours de l'enseignement secondaire, différents selon les filières, mais aussi le fait de se sentir plus ou moins légitime à postuler dans telle ou telle licence sont en partie déterminés par le type de baccalauréat et les résultats obtenus. En amont de l'orientation post-bac, une logique de filières est donc déjà préétablie (Berthelot, 1987; Borrás et al., 2012; Lemaire, 2005), contraignant plus ou moins l'espace des possibles scolaires.

De fait, tandis que les licences scientifiques concentrent en grande majorité des étudiants titulaires d'un bac scientifique, les licences en ALLSH sont caractérisées par une plus grande diversité de profils scolaires parmi leurs étudiants (Convert, 2010), dans la mesure où il est « communément admis » que les savoirs nécessaires afin d'étudier dans ces filières sont plus facilement rattrapables - car ne relevant pas des mathématiques entre autres - par ceux n'ayant pas suivi dans le secondaire une formation préparant au mieux à ces études.

De même, si l'orientation en licence d'humanités reste beaucoup plus fréquente pour les bacheliers littéraires que pour les bacheliers économiques ou scientifiques, c'est notamment parce que les présentations qui leur sont faites durant leur scolarité de fin de secondaire mettent l'accent sur ces filières plutôt que sur d'autres, avec des rappels à l'ordre incessants sur la « transgression » que pourrait constituer une orientation dans une filière trop éloignée des débouchés traditionnels (par exemple, aller en PACES après un baccalauréat littéraire). L'espace des possibles scolaires est dans ce cas présenté de manière explicite, et conduit les bacheliers littéraires à n'envisager que certaines filières - dont celles en humanités -, tandis que l'on observe une situation inverse pour les bacheliers technologiques ou professionnels pour qui les filières en humanités sont présentées comme difficilement

⁷⁹ Elles-mêmes également dépendantes de l'origine sociale, du genre ou encore de l'origine territoriale.

⁸⁰ Par exemple, un bachelier professionnel a vraisemblablement de très faibles chances d'être admis en CPGE littéraire comparativement à un bachelier littéraire : les premiers sont par conséquent moins nombreux à y postuler que les seconds, même s'il ne s'agit pas du seul facteur explicatif. La mise en évidence explicite de ces chances d'admission (et d'obtention du diplôme) sur Parcoursup est d'ailleurs ce qui est reproché à la plateforme, à savoir rappeler lors de l'étape des candidatures aux élèves de terminale (notamment ceux des séries non générales) quelle est la place qui leur est attribuée au sein de l'enseignement supérieur, et non celle qu'ils souhaiteraient s'attribuer : en d'autres termes, la canalisation de leurs aspirations scolaires (cf. par exemple Bodin & Orange, 2019; Couto et al., 2021).

accessibles et peu adaptées pour eux (d'où notamment une présence dans ces filières teintée de suspicion sur les réelles motivations des étudiants parmi certains universitaires).

Par conséquent, « *les élèves de terminale ont donc très majoritairement tendance à vouloir emprunter les filières qu'on leur destine* » (Bodin & Orange, 2015, p. 223), en intériorisant les filières autorisées et refusées.

Les aspirations d'orientations en licence d'humanités doivent ainsi être saisies à travers l'offre « présentée » aux candidats, par les enseignants, les établissements, les parents, les pairs, etc., tout en tenant compte, de manière croisée, des caractéristiques socio-scolaires des candidats, conduisant ainsi à des « *cartographies artisanales* » (Bodin & Orange, 2013b, p. 90) de l'enseignement supérieur.

En d'autres termes, « *les aspirations ne doivent pas être envisagées comme des décisions individuelles mais comme des faits sociaux qu'il faut rapporter à leurs conditions sociales de production. Il s'agit ainsi de tenir ensemble l'étude des mécanismes d'élaboration des aspirations, l'analyse du système de contraintes objectives auxquelles elles sont soumises ainsi que les spécificités du public qui rendent possible et efficace ce travail de production* » (Orange, 2011, p. 31).

On cherchera donc à observer, principalement au travers d'une analyse statistique des bases nationales APB, comment le fait d'être une fille ou un garçon, d'être issu d'un milieu socialement favorisé ou défavorisé, n'a pas le même effet sur les aspirations d'orientation en licence d'ALLSH selon que l'on soit inscrit en série L ou ES, d'un bon niveau scolaire ou d'un niveau intermédiaire, ou encore scolarisé en terminale dans une grande ville ou dans un établissement d'un territoire rural.

II.3. L'orientation comme processus de long terme : l'orientation continue

Étudier les aspiration d'orientation du secondaire vers le supérieur revient alors à étudier « *le processus d'orientation post-bac, qui consiste à effectuer et hiérarchiser des choix scolaires entre le possible, le probable, le souhaité et le souhaitable, à un moment de passage charnière – de l'élève à l'étudiant* » (Truong, 2013, p. 7) en tenant compte de la manière dont les caractéristiques sociales et l'institution scolaire modulent cette construction de manière diachronique.

Ces aspirations ne sont cependant pas figées une fois les vœux d'orientation formulés, ou même une fois l'inscription en licence d'humanités effectuée : elles sont encore amenées à évoluer à mesure que le néo-étudiant progresse dans ses études. Car c'est bien en se familiarisant graduellement avec le champ de l'enseignement supérieur, qu'il ne connaissait éventuellement que par procuration, et bien souvent de manière différenciée selon son origine socio-scolaire, que l'étudiant va alors pouvoir confirmer, infirmer, faire mûrir ou encore transformer ses aspirations d'orientation.

Ce dont on souhaite par conséquent tenir compte à travers la notion d'aspiration, c'est le caractère longitudinal de l'orientation post bac, qui ne peut se résumer à la formulation de vœux sur une plateforme institutionnelle. Comme le rappelle F. Truong, l'orientation est souvent envisagée a posteriori, et donc de manière biaisée, alors qu'elle évolue, tout comme sa signification, dans le temps :

« On touche ici aux limites respectives des enquêtes quantitatives présentant des suivis longitudinaux conséquents sans prendre en compte l'évolution des aspirations des élèves devenus étudiants et des entretiens qualitatifs réalisés en fin de parcours scolaires invitant les étudiants à donner un regard rétrospectif qui tend soit à être enchanté, soit dramatisé, ce qui masque la rapidité des changements dans les projets envisagés » (Truong, 2013, p. 47).

Notamment, la première année d'études à l'université s'apparente à une année de confirmation ou non de la décision effectuée dans un environnement différent, qui est celui du lycée et où les informations concernant le supérieur, parmi lesquelles celles relatives à la formation rejointe, sont partiellement incomplètes. Toutes deux évoquées en amont, la multiplication des filières et des disciplines, ainsi que la massification scolaire, ont conduit un certain nombre d'élèves de terminale peu familiers de l'enseignement supérieur, car bien souvent bacheliers de « première génération », à envisager les études comme le prolongement normal de la scolarité dans le secondaire (S. Beaud, 2002), et la première année dans une discipline peut - ou non - différer des attentes pour ces néo-bacheliers. Cette découverte d'un autre univers constitue la transition la plus brutale au cours de la trajectoire scolaire, d'autant plus pour ceux d'origine sociale plus modeste : la première année, parfois la seule, peut dès lors servir de prise d'informations sur le fonctionnement du supérieur (Gury, 2007) afin de s'orienter de manière davantage « éclairée ».

Les évènements et activités expérimentées au cours de la première année vont alors permettre aux nouveaux étudiants de remodeler ou confirmer leurs aspirations d'orientation (et/ou professionnelles) à travers la familiarisation avec une ou plusieurs disciplines ou plus simplement une connaissance plus précise de l'enseignement supérieur, s'apparentant à ce que M. Bloomer et P. Hodkinson nomment des « learning career » (« carrière d'apprentissage », Bloomer & Hodkinson, 2000). Le processus d'orientation dans l'enseignement supérieur est alors progressif, du fait d'une information initialement détenue limitée, tout comme il est à nouveau socialement et scolairement différencié.

Scolairement tout d'abord, puisque la filière d'inscription en première année, tout comme le parcours antérieur, agissent à nouveau comme des rappels à l'ordre pour le néo-bachelier au moment de cette orientation différée : une fois admis en licence d'histoire, une éventuelle réorientation en licence d'histoire de l'art est *a priori* plus facile que vers une CPGE, quant à elle davantage probable pour un bachelier général que professionnel. Si le parcours antérieur module l'orientation, l'orientation module en retour les parcours.

Socialement ensuite, puisque la capacité à résister aux différents verdicts scolaires négatifs (échecs aux examens, orientation dans une filière qui n'était pas celle souhaitée) est

inégaie, selon le sexe mais aussi et surtout selon l'origine sociale (Jarousse & Labopin, 1999; Truong, 2013; Bernardi, 2014)⁸¹.

Par conséquent, l'orientation en licence d'humanités correspond, plus qu'à une orientation « par défaut », à une orientation dans une filière dont on se familiarise peu à peu et où les bifurcations ne sont certes pas les mêmes selon les premières décisions prises et les caractéristiques socio-scolaires, mais restent possibles et nombreuses, en lien avec cette même familiarisation qui vient remodeler les aspirations. Parallèlement à cette familiarisation progressive confirmant ou non l'orientation au sortir du lycée, les lycéens peuvent parfois avoir été recalés d'une formation sélective, et s'orienter à l'université d'une manière qu'ils considèrent, au moment de leur inscription, comme temporaire, dans le but de pouvoir retenter leur chance dans une ou plusieurs formations par la suite, et espérer ainsi connaître une « orientation retardée ».

De fait, en tenant compte non pas des seules inscriptions successives dans l'enseignement supérieur, mais en les agrémentant de l'ensemble des vœux formulés par les bacheliers au moment de leur entrée dans le supérieur (cf. préambule méthodologique), on s'offre la possibilité d'observer des éventuels changements dans les aspirations, et par conséquent d'analyser bel et bien l'orientation comme un processus sur plusieurs années.

Il s'agit de voir comment l'élève se maintient, s'oriente ou se réoriente en cours de sa première année d'études en licence d'humanités, et ce en fonction de ses caractéristiques scolaires et sociales, mais aussi de la façon dont il a été orienté au sortir du secondaire (i.e. dans la formation *a priori* voulue ou non à ce moment-là), dans la mesure où cette « seconde aspiration d'orientation » émise ne constitue pas une décision indépendante des aspirations d'orientation initialement formulées, mais leur prolongement.

L'analyse de l'orientation dans le supérieur est donc nécessairement plus complexe qu'il n'y paraît, et ne peut se résumer à une opposition « orientation souhaitée / orientation par défaut » au seul moment de la formulation des vœux sur APB. C'est d'ailleurs pour cela que l'analyse statistique réalisée dans ce travail de recherche est complétée par des entretiens, réalisés à plusieurs moments du début du parcours d'études et permettant de saisir l'évolution des aspirations dans les discours étudiants.

III. Organisation de la thèse

Ce travail est composé de trois parties comportant chacune deux chapitres, précédées d'un préambule méthodologique. Celui-ci est l'occasion de revenir sur l'ensemble des matériaux utilisés dans le cadre de cette thèse (bases de données exploitées, terrain et

⁸¹ Un travail portant sur le cas de l'université francophone belge s'est ainsi intéressé à la décision prise face à un échec en première année, en termes de sortie ou redoublement : la dotation en capital culturel a alors un effet significatif sur la décision de ne pas abandonner et de redoubler à l'université, et par conséquent sur la persévérance des étudiants (Vermandele et al., 2012)

entretiens), mais également sur les choix méthodologiques opérés, notamment en ce qui concerne la mesure statistique de l'origine sociale. Ce préambule traite également de deux événements ayant eu lieu au cours de cette thèse, à savoir le passage d'Admission Post Bac à Parcoursup suite à la loi « Orientation et réussite des étudiants » (ORE) de 2018 d'une part, la réforme du baccalauréat la même année d'autre part.

La première partie de la thèse s'intitule « Candidatures et admissions en licence d'humanités : une approche multifactorielle et comparative ». De fait, dans cette partie, les vœux formulés et propositions reçues par les néo-bacheliers sont analysés à travers une comparaison des humanités avec les autres formations du supérieur, mais également en croisant les dimensions scolaires, de genre et d'origine sociale à défaut de considérer ces variables comme hermétiques les unes aux autres. Le premier chapitre permet d'observer la place des humanités dans l'offre de formation au sortir du secondaire, ainsi que l'importance du parcours scolaire antérieur dans la formulation des aspirations d'orientation : l'orientation dans l'enseignement supérieur commence pour partie au moment des choix de spécialisation au lycée. On constate en outre que si les candidatures en licence d'ALLSH sont nombreuses, c'est en partie parce qu'une part non négligeable de celles-ci sont des candidatures plus secondaires, dans l'hypothèse où les aspirations premières ne seraient pas satisfaites.

Le second chapitre traite pour sa part des admissions dans ces mêmes filières. Les résultats présentés dans celui-ci permettent d'une part de souligner la pertinence d'une analyse de l'effet origine sociale qui tient également compte de la structure des capitaux détenus (et non du seul volume), d'autre part d'aborder le caractère intersectionnel de l'orientation : les dimensions sociales et scolaires sont ainsi imbriquées afin de dégager des profils d'étudiants admis en licence d'humanités. En comparant les profils des admis en humanités avec ceux des autres filières, ce chapitre permet en outre de conclure à la position intermédiaire des licences en ALLSH dans l'espace socio-scolaire des formations du supérieur, mais aussi dans celui des licences de premier cycle, tout en opérant des distinctions par discipline composant ce secteur disciplinaire.

La seconde partie de ce travail, intitulée « Entre orientation contrariée et orientation élective », permet dans un premier temps de mettre en lien la formation d'admission avec son rang dans la hiérarchie des vœux formulés par les néo-bacheliers : si une majorité des candidats à une formation en ALLSH n'ont pas fait de celle-ci leur premier vœu, cela n'est pas le cas en ce qui concerne les admis en ALLSH à l'université, qui le sont majoritairement sur leur premier vœu. La mise en correspondance de l'ensemble des vœux formulés avec la discipline d'admission permet néanmoins de dégager une grande variété de profils d'étudiants parmi les néo-admis en licence d'humanités. Le chapitre 3 est aussi l'occasion de revenir sur le rôle de hall d'attente que peut être amené à jouer l'université de premier cycle et la notion d'orientation « par défaut », pour lui préférer la notion d'orientation contrariée, en lien avec le profil socio-scolaire des recalés du supérieur mais également leurs aspirations d'orientation premières.

Le chapitre 4 s'intéresse quant à lui au choix de l'établissement et par conséquent de la formation par les néo-bacheliers admis en ALLSH. À travers une analyse quantitative, localisée sur l'académie toulousaine, des candidatures et admissions en licence d'humanités d'une part, une présentation du profil des admis dans les licences pratiquant officiellement la sélection d'autre part, l'homogénéité des formations de premier cycle à l'université est ainsi remise en question. Les résultats exposés dans le chapitre montrent que ce sont d'abord les élèves issus des classes supérieures qui se saisissent et par conséquent participent de cette différenciation horizontale des parcours à l'université.

La troisième et dernière partie de cette thèse, nommée « Des aspirations à concrétiser », traite des raisons évoquées par les étudiants inscrits dans les licences en humanités pour justifier de ce choix, ainsi que de leurs parcours d'études. Le chapitre 5 revient d'abord sur la pertinence de l'opposition entre projet professionnel et intérêt intellectuel pour analyser l'orientation en ALLSH, à travers l'étude d'une enquête conduite par l'observatoire de la vie étudiante (OVE). Bien que l'intérêt intellectuel pour la formation constitue, plus souvent que dans les autres formations du supérieur, le principal motif de l'orientation en ALLSH, il est cependant rarement le seul : les considérations relatives aux possibilités offertes par la formation ne sont pas absentes. Ce même chapitre s'intéresse ensuite aux projets, professionnel ou non, éventuellement formulés par les étudiants de ces filières, tout en soulignant que malgré la spécialisation disciplinaire amorcée par l'entrée en licence, la première année constitue bien souvent une période de familiarisation avec l'enseignement supérieur qui confirme ou fait évoluer les aspirations d'orientation formulées.

Le sixième et dernier chapitre est enfin l'occasion d'aborder les débuts de parcours d'études dans l'enseignement supérieur, tout en prenant en considération dans ces parcours le caractère contrariée ou non de l'orientation du secondaire vers le supérieur, et par conséquent les vœux exprimés par les lycéens sur APB. En tenant également compte des caractéristiques sociales et scolaires des étudiants, les parcours d'études typiques, à savoir ceux linéaires et de sortie de l'enseignement supérieur, sont premièrement abordés. Toutefois, la focale est principalement mise sur les étudiants qui, au cours des trois premières années, sont conduits à changer de formation. On constate alors que pour une part non négligeable d'entre eux, ce changement de formation va de pair avec une aspiration d'orientation non satisfaite initialement, les conduisant à connaître une orientation retardée du secondaire vers le supérieur. C'est donc à nouveau le rôle d'espace de régulation de l'enseignement supérieur joué par l'université qui est mis en évidence dans ce chapitre, en lien avec la dimension longitudinale de l'orientation du secondaire vers le supérieur.

Préambule méthodologique

Traiter une question de recherche nécessite dans un premier temps de revenir sur le matériau utilisé pour y répondre. Cet impératif répond tout d'abord à un besoin de compréhension du lecteur, lequel n'ayant possiblement jamais été confronté à ces sources de données. Dans le cas présent, la base APB'Stat n'est disponible que depuis quelques années, et les règles qui régissaient la plateforme restent parfois mal énoncées. Exposer ses sources permet par ailleurs de revenir sur la manière dont les données ont été produites, et ce que cela implique vis-à-vis des résultats présentés. Les données APB'Stat sont notamment des données administratives et non issues d'une enquête relative à la transition entre le secondaire et le supérieur. Elles ont donc l'avantage d'être exhaustives et de renseigner sur des caractéristiques sociales et scolaires rarement disponibles (niveau scolaire, panier de vœux), mais ont été construites à partir des renseignements complétés par les lycéens dans un contexte précis, celui de candidature à une formation de l'enseignement supérieur. Enfin, en lien avec le caractère administratif de cette base et les manques inhérents à celle-ci, présenter la méthodologie adoptée permet d'expliquer l'articulation des différents matériaux utilisés pour limiter les angles morts de l'analyse. La base APB'Stat est ici complétée par d'autres sources de données et des entretiens répétés avec une trentaine d'étudiants.

Dans ce préambule, on expose d'abord le contexte d'importantes réformes ayant eu lieu au cours de cette thèse, pour ensuite présenter la plateforme Admission Post bac (APB) dont sont issues les données utilisées, principal matériau de cette recherche. Les recodages effectués en lien avec l'origine sociale sont détaillés dans une troisième partie. La quatrième partie revient sur la nécessité de combiner la base APB à d'autres matériaux tant quantitatifs que qualitatifs, tandis que la dernière partie, en lien avec une volonté d'étudier les aspirations d'orientation à un échelon local, présente le terrain de l'enquête qualitative, situé dans l'académie de Toulouse.

I. Une refonte de la transition secondaire-supérieur : le passage d'Admission Post Bac à Parcoursup et la réforme du baccalauréat

Deux réformes majeures se sont succédées lors de mes premières années de thèse : celle relative au remplacement d'APB par Parcoursup puis, quelques mois après, la réforme de l'examen du baccalauréat. On revient dans cette partie sur la chronologie des deux réformes et les changements induits par ces dernières, pour ensuite expliquer en quoi le recours à la base APB reste malgré tout pertinent dans le cadre de cette recherche.

I.1. D'Admission Post Bac à Parcoursup

Au moment où j'ai postulé pour un contrat doctoral en juin 2017, le service statistique rattaché au Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation (MESRI), le SIES (Systèmes d'Information et Études Statistiques), venait de mettre à disposition les

données des bases APB pour les chercheurs. L'exploitation de cette base de données dans le cadre d'une recherche sur plusieurs années s'avérait, selon moi, particulièrement intéressant et novateur pour comprendre comment se formaient et se réalisaient les aspirations d'orientation des élèves de terminale, fût-ce uniquement dans le secteur disciplinaire des humanités comme je proposais alors de le faire. Il n'était alors pas question, à ce moment-là, de remplacer APB, même si quelques critiques émergeaient annuellement, notamment concernant des non-admissions dans certaines licences pourtant non sélectives - mais en tension - comme le droit, la psychologie, la santé ou encore en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale remis à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche en octobre 2012, G. Fioraso, soulignait également une certaine difficulté pour les bacheliers à maîtriser l'ensemble des règles de fonctionnement de la plateforme, mais aussi la rationalisation permise par la plateforme (Henriet et Pietryk 2012).

La situation évolue toutefois à l'été 2017. Du fait d'une hausse du nombre de bacheliers, conséquence d'un pic démographique (38 100 étudiants en plus en 2017), le recours au tirage au sort, ultime solution pour départager les candidats dans les filières où le nombre de demandeurs excède celui du nombre de places (voir plus loin pour les règles de fonctionnement d'APB), s'intensifie dans les filières en tension où s'orientent davantage les élèves d'origine sociale favorisée, notamment le droit et la première année commune aux études de santé (PACES). À l'issue de la procédure - complémentaire - d'affectation fin septembre, 3 729 bacheliers se retrouvent sans formation.

Comme le souligne J. Grenet quelques temps plus tard, la plateforme est victime d'une contradiction qui régit l'entrée dans l'enseignement supérieur, à savoir le droit pour tout bachelier de s'inscrire en licence malgré des capacités d'accueil limitées (Grenet 2018).

La couverture médiatique du problème devient alors plus importante et le gouvernement Macron, qui avait inscrit dans son programme à l'élection présidentielle l'introduction de prérequis pour entrer en licence¹, annonce une réforme, d'autant que la CNIL, saisie en 2016, met en demeure le 28 septembre 2017 le MESRI quant à l'utilisation d'APB et son manque de transparence².

Une consultation, lancée le 11 septembre 2017 sur la réforme du premier cycle de l'enseignement supérieur, aboutit à la remise d'un rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur, F. Vidal, le 17 octobre (Filâtre 2017), tandis que le plan de réforme est conjointement présenté par les ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur le 30 octobre.

¹ Site de campagne d'Emmanuel Macron, consulté le 10 novembre 2020 : <https://en-marche.fr/emmanuel-macron/le-programme/enseignement-superieur-recherche>.

² Site Légifrance, consulté le 10 novembre 2020 : <https://www.legifrance.gouv.fr/cnil/id/CNILTEXT000035647959/>

Malgré un avis défavorable du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE) le 9 novembre, du créateur d'APB B. Koehret qui s'inquiète du caractère anxiogène de la nouvelle plateforme³, ou encore de chercheurs auditionnés devant l'Assemblée nationale le 16 novembre 2017⁴, le projet de loi relatif à l' « Orientation et à la réussite des étudiants » (ORE) est présenté le 22 novembre 2017⁵ et adopté le 19 décembre 2017 à l'Assemblée nationale⁶. Entre temps, le 21 novembre 2017, la ministre de l'Enseignement supérieur avait présenté le nouveau nom de la plateforme faisant suite à une consultation en ligne : « Parcoursup ».

La loi ORE n'est adoptée que le 8 mars 2018⁷, mais la plateforme est mise en place dès janvier 2018 en dépit de nombreuses oppositions. Parmi les principales différences avec APB, les vœux des candidats ne sont plus hiérarchisés, tandis que des prérequis à l'entrée à l'université, ou « attendus », sont introduits. En outre, tandis qu'APB était caractérisé par trois phases de réponses lors de la procédure normale, les réponses sur Parcoursup arrivent en continu à partir de mai et jusqu'au mois de septembre, à l'exception de la période d'examen du baccalauréat fin juin. Par ailleurs, les établissements peuvent recourir à des algorithmes locaux afin de hiérarchiser les candidatures, ce qui n'était pas possible auparavant puisqu'APB recourait à l'algorithme de Gale-Shapley (voir plus loin).

Cette mise en place rapide de la loi ainsi que la possibilité offerte aux universités de hiérarchiser les candidatures - les « algorithmes locaux » - entraîne un fort mouvement de contestation à l'hiver 2018, marqué par le blocage de plusieurs établissements. Néanmoins, le remplacement est effectif : Parcoursup succède ainsi à APB, tandis que des modifications au fonctionnement de la plateforme sont apportées chaque année, comme la fixation par le recteur de l'académie de taux de boursiers parmi les appelés.

La question des algorithmes locaux demeure à l'heure actuelle en suspens : alors que Parcoursup était censé apporter plus de transparence qu'APB sur les décisions d'affectations, un rapport de la Cour des Comptes juge les critères de classement « peu transparents » et insiste sur la nécessité de les rendre publics (Cour des Comptes 2020), malgré le refus du gouvernement. Si APB était pointée du doigt pour le côté « déshumanisant de la procédure » (Grenet 2018), le rapport de la Cour des Comptes souligne que Parcoursup ne fait à l'heure actuelle guère mieux.

³ Site internet du Monde, consulté le 10 novembre 2020 :

https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/12/05/Parcoursup-qui-succede-a-apb-risque-de-creer-du-stress-continu-pour-les-candidats-et-leurs-familles_5224705_4401467.html

⁴ Site de l'Assemblée nationale, consulté le 10 novembre 2020 :

http://videos.assemblee-nationale.fr/vod.php?media=5186722_5a0d48492ed84&name=%22OPECST+%3A+Les+algorithmes+au+service+de+l%E2%80%99action+publique+%3A+le+cas+du+portail+Admission+Post-Bac+%28APB%29%22+du+16+novembre+2017

⁵ Site de l'Assemblée nationale, consulté le 10 novembre 2020 :

http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15b0391_projet-loi#

⁶ Site de l'Assemblée nationale, consulté le 10 novembre 2020 :

http://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/textes/l15t0061_texte-adopte-seance#

⁷ Site Légifrance, consulté le 10 novembre 2020 :

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000036683777?r=4qawifodLJ>

A la suite de ces réformes, s'est posée la question de la pertinence de recourir à des données - pourtant jamais exploitées - d'une plateforme disparue. En d'autres termes, les résultats issus de l'exploitation de la base APB'Stat restent-ils d'actualité pour répondre aux questions de recherche énoncées en introduction ?

I.2. La réforme du baccalauréat

Parallèlement au remplacement d'APB par Parcoursup, ce travail de thèse a également été marqué par la réforme du baccalauréat général et technologique. En novembre 2017, et dans la continuité des annonces concernant le remplacement d'APB par Parcoursup, le ministre de l'Éducation nationale J.M. Blanquer confie à P. Mathiot, professeur des universités en sciences politiques et ancien directeur de l'IEP de Lille, une mission de réflexion sur l'avenir du baccalauréat pour « simplifier son organisation », le « revaloriser » et, dans la mesure où le recrutement par APB ne tenait pas compte des résultats obtenus au baccalauréat, « affirmer sa fonction d'accès à l'enseignement supérieur »⁸. Cette mission aboutit à la remise d'un rapport le 24 janvier 2018 intitulé « Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles » (Mathiot 2018)⁹, et conduit 6 mois plus tard à la réforme du baccalauréat général à la suite de l'arrêté du 16 juillet 2018¹⁰. La première promotion de ce nouveau baccalauréat est alors prévue pour juin 2021 et c'est donc à la rentrée scolaire 2019-2020 des élèves de classe de 1^{re} que l'ancien baccalauréat cesse d'exister.

Cette réforme du lycée et du baccalauréat a pour objectif de « rechercher un continuum entre le second degré et l'université » (Mathiot, Bisson-Vaivre et Claus 2018), de bac -3 et bac +3, comme l'illustrent les propos de l'entretien avec P. Mathiot réalisé par C. Bisson-Vaivre et P. Claus :

« Je considère que le lycée doit se situer dans un continuum de formation. Il est encore trop à la fin de l'histoire et ne se préoccupe pas assez de ce qui se passe après. Le baccalauréat illustre ce constat : il ne pèse en rien sur l'orientation » (P. Mathiot, p.35)

« Le pari de la réforme est bien de situer ce segment de formation dans un continuum. Les jeunes, pour la majorité d'entre eux, doivent être préparés à poursuivre une formation pendant au moins cinq ans après le lycée » (P. Mathiot, p.35)

Avec ce nouveau baccalauréat, on assiste premièrement à une disparition des séries ES, L et S en voie générale - la voie technologique conserve son organisation en séries - : en plus d'un socle commun d'enseignement¹¹, les lycéens généraux sont invités à créer leur

⁸ Site du ministère de l'Éducation nationale (EN), consulté le 14 novembre 2020 :

<https://www.education.gouv.fr/bac-2021-consultation-sur-l-avenir-du-baccalaureat-2099>

⁹ Site du ministère de l'EN, consulté le 14 novembre 2020 :

<https://www.education.gouv.fr/bac-2021-remise-du-rapport-un-nouveau-baccalaureat-pour-construire-le-lycee-des-possibles-4688>

¹⁰ Site Légifrance, consulté le 14 novembre 2020 : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037202834>

¹¹ Dans ce tronc commun, on trouve notamment des « enseignements scientifiques » en classe de première, mais aussi un enseignement en « sciences numériques et technologie » en classe de seconde, qui n'existaient pas auparavant. Un temps est par ailleurs théoriquement dédié à l'orientation pour préparer à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

parcours d'enseignement à partir de la classe de première à travers des enseignements de spécialité. Chaque élève doit en choisir trois lors de son entrée en première, puis n'en conserver que deux l'année suivante. Deuxièmement, les épreuves finales, au nombre de six, ne comptent plus que pour 60% de la note du baccalauréat. Parmi ces six épreuves, deux concernent le français (écrit et oral) en fin de première, deux concernent les enseignements de spécialité, une est une épreuve écrite de philosophie tandis que la dernière est un oral d'une durée de 20 minutes préparé tout au long de l'année. Le contrôle continu compte quant à lui pour 40% de la note finale, et repose sur des épreuves communes organisées durant les années de première et terminale.

Une réforme critiquée concernant l'accès à l'enseignement supérieur

Cette réforme suscite de nombreuses critiques et conduit à d'importantes grèves enseignantes à l'hiver 2020 lors des premières épreuves des « E3C » (épreuves communes de contrôle continu), aujourd'hui supprimées. Une de ces critiques¹² concerne la remise en cause du caractère national de l'examen. La mise en place d'un contrôle continu comptant pour 40% de la note finale contribue à ce que les commissions de recrutement des formations du supérieur, notamment les plus sélectives, n'accordent pas la même valeur à une moyenne identique obtenue dans des lycées différents. Comme l'a souligné la littérature, la prise en compte de l'établissement d'origine existait déjà auparavant via les bulletins scolaires ou les anciens élèves passés par l'établissement (Buisson-Fenet et Draelants 2010; Darmon 2012) : des épreuves et par conséquent des notes de baccalauréat propres à chaque établissement risquent alors d'accentuer ce phénomène et d'aboutir à la généralisation des barèmes par établissement comme c'est déjà le cas dans certaines universités dont Paris Dauphine (Barraud de Lagerie et Tenret 2020).

Conjointement à cette critique concernant le développement d'un baccalauréat local, une autre critique concerne l'offre d'enseignement de spécialité, inégalement répartie entre les lycées. Parmi les 19 enseignements de spécialité désormais proposés¹³, dont 7 artistiques, tous ne sont pas dispensés dans l'ensemble des établissements, les lycées étant seulement contraints d'en proposer au minimum 7 à la rentrée 2019. Il est alors possible pour les élèves souhaitant suivre un enseignement de spécialité qui n'est pas présent dans leur établissement de rattachement de demander à changer de lycée ou de demander à suivre uniquement cet enseignement dans un autre établissement ou via le CNED. Si l'enseignement à distance est

¹² On revient ici uniquement sur celles ayant à voir avec le sujet de thèse et l'orientation dans le supérieur, et donc pas sur d'autres critiques concernant notamment la disparition du « groupe classe », la charge de travail enseignante, etc. On peut toutefois mettre en avant la difficulté rencontrée par le corps enseignant à se positionner vis à vis des élèves et à les aider concernant leur orientation dans un contexte d'importante réformes (Daverne-Bailly et Bobineau 2020).

¹³ Par ordre alphabétique : « Arts du cirque », « Arts plastiques », « Biologie écologie », « Cinéma-audiovisuel », « Danse », « Histoire des arts », « Histoire-géographie géopolitique et sciences politiques », « Humanités, littérature et philosophie », « Langues, littérature et cultures étrangères et régionales », « Littérature et LCA grec », « Littérature et LCA latin », « Mathématiques », « Musique », « Numérique et sciences informatiques », « Physique-chimie », « Sciences de la vie et de la Terre », « Sciences de l'ingénieur », « Sciences économiques et sociales », « Théâtre ».

possible, on constate toutefois que la solution proposée d'étudier partiellement dans un autre établissement est une mesure à destination des élèves des métropoles, où il existe une plus forte concentration de lycées et où le réseau de transport permet de se déplacer facilement entre établissements. Ces inégalités peuvent alors contribuer au développement d'un sentiment d'injustice chez les lycéens des territoires ruraux, mais aussi à un accès discriminant à l'enseignement supérieur. Un élève pourra en effet être moins bien classé dans la hiérarchie des candidatures Parcoursup car il n'a pas suivi tel enseignement de spécialité qui n'était pourtant pas dispensé dans son établissement.

Cette deuxième critique est à mettre en lien avec la troisième qui concerne l'articulation entre le secondaire et le supérieur, et l'enchaînement des deux réformes que l'on vient d'évoquer. La possibilité désormais offerte aux universités de hiérarchiser les candidatures en fonction du profil des candidats incite les élèves de seconde à choisir certaines spécialités plutôt que d'autres non pas par attrait pour la discipline mais car l'enseignement est jugé plus rentable en termes de valorisation à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Si le problème existait déjà avec les anciennes séries, l'individualisation à l'extrême des parcours dans le secondaire conduit au renforcement des hiérarchies disciplinaires dans la mesure où les disciplines du secondaire sont inégalement valorisées par les filières du supérieur. Inversement, les moins familiers du fonctionnement de l'enseignement supérieur peuvent se retrouver piégés dans leur orientation en fin de terminale en découvrant que certaines spécialités ne leur permettent pas - ou difficilement - de rejoindre telle ou telle filière, et ce malgré un discours ministériel promettant l'égalité de l'ensemble des enseignements de spécialité proposés. Ces craintes sont confortées par les propos d'un des enquêtés rencontrés, enseignant-chercheur et membre de commissions de recrutement :

« On s'est rendu compte qu'on avait des collègues, notamment des écoles d'ingénieurs, plutôt ce profil-là de sciences dures, qui disaient : « moi c'est bien simple, les ES, il y a ça, ça, ça. Un étudiant qui veut venir chez nous, faut qu'en première année, il ait fait ça, ces trois enseignements de spécialité, en terminale, ces deux-là. Si le gonz s'est amusé à prendre économie, sciences et cultures de l'antiquité, ou encore langues vivantes, c'est terminé ». Et on s'est rendu compte, nous, aux JPO, qui étaient en février, qu'on avait beaucoup d'étudiants qui venaient nous solliciter à propos des enseignements de spécialité dans un sens qui était celui-là. C'est à dire quels enseignements de spécialité il faut prendre pour venir chez vous. Pour pas être bloqué. Donc en fait, ils le vivent ... enfin, ils le vivent, certains d'entre eux l'appréhendent comme ... un risque ... de se fermer des portes. [...] De plus en plus cette logique du choix est vécue avec une anxiété qui est : « et si j'allais faire une connerie ? et si j'allais me fermer une porte ? et si machin, etc. ». Et donc les étudiants veulent savoir quelles peuvent être les conséquences, en termes de représailles sur leur dossier. »

Malgré un discours visant à inciter les élèves à faire ce qu'ils souhaitent, ce même enseignant reconnaît toutefois que, tôt ou tard, il sera nécessaire lors de l'étude de dossiers de « coefficienter » chacun des enseignements de spécialité afin que l'étude des dossiers ne soit pas trop chronophage. En d'autres termes, malgré une volonté de « *proposer des enseignements spécialisés choisis plus par intérêt que par utilitarisme et qui ne ferment aucune voie de formation ultérieure* » (Mathiot, Bisson-Vaivre et Claus 2018, p. 36), et bien qu'il s'agisse d'un des objectifs de la réforme, la hiérarchie des parcours dans le secondaire est loin d'avoir disparu.

Le poids de la série du baccalauréat dans les inégalités d'orientation, notamment celles relatives à l'accès aux formations considérées comme les plus prestigieuses, a été démontré par la littérature (Landrier et Nakhili 2010). Dans la mesure où ces séries se sont transformées du fait de la modification de l'examen du baccalauréat, la question de l'actualité des analyses effectuées s'est à nouveau posée.

I.3. Des réformes importantes, mais un recours à la base APB qui reste pertinent

Les résultats présentés dans ce travail de recherche restent pourtant valides et présentent un intérêt certain quant à l'étude du processus d'orientation dans l'enseignement supérieur. Les transformations évoquées invitent néanmoins à approfondir les analyses, notamment dans une optique de comparaison entre la situation avant et après 2018¹⁴.

Premièrement, dans la mesure où l'on observe comment les aspirations d'orientation sont façonnées, entre autres, par les caractéristiques sociales des candidats, il est peu probable que les réformes présentées fassent entièrement disparaître le lien entre préférence disciplinaire et facteurs sociaux. Comme cela a été présenté en introduction, on fait l'hypothèse que la socialisation qui a lieu dans le cadre familial engendre un habitus structuré par des capitaux, notamment culturels, qui participent de manière importante à moduler les aspirations d'orientation au sortir du secondaire : il s'agit donc d'un processus de long terme qui ne peut s'effacer dans le cadre de réformes, aussi importantes soient-elles. Par ailleurs, les évolutions des répartitions des populations étudiantes sont des évolutions de moyen et long terme et, dans la mesure où l'offre de formation en licence d'humanités, qui participe également des aspirations d'orientation dans ces filières, n'est pas amenée à évoluer de manière conséquente, il est alors peu probable que les résultats présentés ici s'avèrent immédiatement obsolètes.

Deuxièmement, on constate que les anciennes séries se recomposent en partie à travers les choix de spécialités, comme le souligne une note de la DEPP : « *La doublette la plus fréquente en terminale est la très classique « mathématiques, physique-chimie », issue pour moitié de la triplète « mathématiques, physique-chimie, SVT » [...] La deuxième doublette la*

¹⁴ La conclusion de la thèse présente des premiers résultats issus de l'exploitation des données Parcoursup pour l'année 2019.

plus fréquente est « histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques (HGGSP), SES » où quatre élèves sur dix choisissaient les mathématiques en troisième enseignement de spécialité en première » (Dauphin 2021). Travailler sur les anciennes séries n'est donc pas si obsolète qu'il n'y paraît.

Troisièmement, les filières en humanités sont des filières peu en tension : le nombre de places disponibles dans ces formations excède souvent le nombre de candidats souhaitant y étudier (cf. chapitre 1). De fait, le recrutement de ces filières est peu modifié à la suite du passage d'APB à Parcoursup (Bechichi, Grenet et Thebault 2021), tout du moins à l'échelle de la discipline¹⁵. Cela signifie, en outre, qu'à ce même échelon d'analyse, les effets relatifs à l'établissement d'origine et une offre d'enseignements de spécialités différenciée sont plus secondaires¹⁶.

Quatrièmement, recourir aux données Admission Post-Bac plutôt qu'à celles issues de la plateforme Parcoursup présente l'avantage, d'un point de vue scientifique, de pouvoir approximer les préférences d'orientation des néo-bacheliers dans la mesure où ceux-ci doivent, sur APB, hiérarchiser leurs vœux (voir ci-dessous), ce qui n'est plus le cas avec Parcoursup. Désormais, il apparaît plus difficile de savoir si les candidats sont admis dans la formation qu'ils aspiraient à rejoindre.

A défaut d'avoir l'ordonnancement des vœux, le SIES a recours à l'indicateur de la proportion des vœux effectués par le candidat dans la formation observée : la filière souhaitée par le candidat est celle qui concentre le plus de vœux (voir par exemple Boulet et Bluntz 2019). Néanmoins, cet indicateur comporte d'importantes limites qui rendent son utilisation périlleuse. Il s'agit en effet d'un indicateur relativement sensible au nombre de vœux formulés, puisqu'un candidat qui aura effectué deux candidatures dont une en licence d'histoire aura la même proportion associée aux vœux en formations d'histoire qu'un candidat ayant effectué 16 candidatures dont 8 en licence d'histoire, ce qui constitue deux cas de figure relativement différents. Par ailleurs, dans le cas du premier candidat, faut-il alors considérer que le candidat souhaite rejoindre la première formation ou la seconde, puisque chacune représente 50% des vœux ? La question se pose également pour un candidat ayant effectué trois candidatures différentes, par exemple une en STS, une en CPGE et une en licence : quelle formation aspire-t-il alors rejoindre ? Les candidats sont en outre incités à multiplier les candidatures, comme l'explique Enzo, admis en licence d'histoire et passé par Parcoursup : « Au lycée, ils voulaient qu'on mette plein de vœux, donc j'ai mis des trucs qui m'intéressaient pas mais comme ça, j'avais fait des vœux ». Dès lors, tenir compte de l'ensemble des candidatures signifie considérer comme équivalentes des formations qui

¹⁵ Les résultats présentés en conclusion suggèrent qu'à l'échelon de l'établissement et lorsque la densité des formations de licence est importante, le recrutement scolaire des universités s'est transformé avec Parcoursup.

¹⁶ Il existait par ailleurs déjà une offre d'enseignements différenciée avec l'ancien baccalauréat, en lien avec les spécialités dans chacune des séries. Carla, scolarisé dans un établissement de banlieue parisienne en série L, avait par exemple suivi la spécialité « Droit et Grands Enjeux du Monde Contemporain », qu'aucun autre enquêté ne m'a mentionné comme existant dans son établissement.

plaisent et ne plaisent pas au candidat. Pour finir, une même proportion de vœux effectués dans une filière peut recouper des réalités bien différentes lorsque les vœux sont ordonnés : un candidat qui aurait placé en vœu 1 et 2 une licence d'histoire puis quatre licences en sciences sera considéré de la même façon qu'un candidat qui placerait d'abord ces quatre licences en sciences puis les deux en histoire.

Ne pas tenir compte de la hiérarchie des vœux des candidats ne permet donc d'approximer que très partiellement les préférences d'orientation : l'objectif prioritaire avec Parcoursup n'est alors plus d'attribuer au mieux les places dans le supérieur en tenant compte des aspirations des candidats, mais d'abord d'attribuer une place à chacun¹⁷.

En cela, le recours aux vœux ordonnés s'avère donc intéressant pour appréhender d'une part l'orientation dans le supérieur et d'autre part les parcours d'études à l'aune de ces aspirations formulées (voir également la partie suivante).

Enfin, comme on vient de le préciser, une partie de ce travail s'intéresse également aux parcours d'études des admis en licence d'humanités et la manière dont ces étudiants se maintiennent dans l'enseignement supérieur, en sortent, ou encore se réorientent en fonction des facteurs sociaux-scolaires ainsi que de leurs aspirations d'orientation initiales. Dès lors, ce n'est donc pas tant la manière dont l'outil (APB ou Parcoursup) contraint les aspirations d'orientation qui constitue le cœur de ce travail, bien qu'il apparaisse nécessaire d'en tenir compte, mais davantage le lien entre parcours et aspirations d'orientation.

II. Admission Post-Bac : naissance et fonctionnement d'une plateforme centralisée régissant l'affectation dans l'enseignement supérieur

Les données utilisées dans le cadre de cette thèse proviennent, cela vient d'être dit, de la plateforme APB d'accès à l'enseignement supérieur. On propose dans le deuxième temps de ce préambule de revenir sur l'histoire et le fonctionnement de cette plateforme, pour ensuite évoquer plus précisément les apports - et limites - de cette base.

II.1. Genèse et évolution d'APB

Admission Post-Bac a été le portail national d'admission dans l'enseignement supérieur de 2009 jusqu'à 2018. Son existence est toutefois plus ancienne. APB est en effet issue de la plateforme « Admission prépa » créée en 2003 afin de réguler les candidatures en CPGE, elle-même issue d'une plateforme locale administrée par l'INP-Toulouse dès 1992 pour gérer le concours d'entrée des INP. Permettant ainsi de rationaliser l'accès à l'enseignement supérieur, APB est alors expérimentée dans un premier temps dans l'académie de Nantes en

¹⁷ Par ailleurs, la délégation aux universités de l'opération de sélection des étudiants peut apparaître comme une stratégie permettant à l'État de se protéger (Dubois 2013) en se déchargeant de toute responsabilité en cas de non admission de candidats dans chacune des formations demandées : ce sont désormais les membres des commissions de recrutement locales qui portent désormais cette responsabilité, qui est par ailleurs diluée entre ces membres (Frouillou, Pin et Van Zanten 2019).

2004, puis étendue à l'ensemble des académies non-franciliennes dès 2008 et à celles d'Île-de-France et donc à l'ensemble du territoire en 2009 (Henriet et Pietryk 2012). L'utilisation d'APB permet alors une centralisation et une fiabilisation des informations pour les utilisateurs, à savoir les candidats de terminale mais également les étudiants souhaitant se réorienter dans une formation de niveau d'études bac +0.

APB permet également, toujours selon ce même rapport de 2012, de traiter de façon automatisée les candidatures tout en assurant un « *traitement équitable aux candidats quels que soient leur filière d'origine ou leur lieu de scolarisation* » (p. 1).

La mise en place d'APB s'inscrit alors dans une logique « d'État stratège » en lien avec le New Public Management et une volonté de réduction des dépenses publiques, à l'œuvre depuis les années 1990 dans le champ de l'éducation et de l'enseignement supérieur (Frouillou, Pin et Van Zanten 2019). Elle permet la mise en place d'un « guichet centralisé et dématérialisé » (Cour des Comptes 2017, p. 15), simplifiant les procédures d'accès à l'enseignement supérieur pour les bacheliers en instaurant « une unité de temps, de lieu et d'action » (*Ibid.*). En 2016, plus de 12 000 formations recrutent via APB.

Durant son existence, APB a connu quelques ajustements, même si son mode de fonctionnement est resté globalement inchangé. En 2016, à la suite de la non-affectation de candidats à l'issue de la procédure (environ 3 000) et afin d'éviter que cette situation ne se reproduise, deux nouvelles règles sont ajoutées. Premièrement, les bacheliers généraux doivent candidater à au moins une licence dite « à capacité d'accueil suffisante » (ou « licence pastille verte ») avant de pouvoir formuler d'autres vœux, ces formations étant celles dont le nombre de places excède traditionnellement le nombre d'admissions¹⁸. Deuxièmement, dans quatre filières de licence dites « en tension » (droit, PACES, psychologie, STAPS), les candidats effectuent des « vœux groupés » les conduisant à postuler pour l'ensemble des formations de cette discipline dans leur académie. En 2017, le nombre maximum de vœux possibles est toutefois abaissé, passant de 36 à 24 (dont 12 maximum par type de formation, et 6 maximum par filière).

Afin de mieux comprendre les analyses qui vont suivre, il semble désormais nécessaire de revenir sur le mode de fonctionnement de la plateforme lors de l'année étudiée, en 2016.

II.2. Fonctionnement d'APB en 2016

Dans un premier temps, les candidats émettent leurs vœux entre le 20 janvier et le 20 mars de leur année de terminale (pour les candidats néo-bacheliers), vœux qu'ils doivent par la suite valider. En fonction des candidatures effectuées, le dossier à fournir peut varier : ainsi, dans les formations sélectives de type CPGE, une lettre de motivation est bien souvent demandée, ce qui n'est pas le cas dans la majorité des licences¹⁹.

¹⁸ Un effet pervers de la mise en place de ces licences « pastilles vertes » est que certaines de ces formations se sont retrouvées rapidement sans place vacante, empêchant certains candidats souhaitant y étudier de s'y inscrire.

¹⁹ Un projet motivé est désormais demandé pour entrer en licence sur Parcoursup, même si celui-ci est rarement lu par les enseignants en charge de classer les candidatures du fait du nombre important de dossiers reçus.

Ces vœux sont ensuite classés par les candidats par « ordre de préférence » : le vœu 1 est ainsi censé refléter la formation que les candidats souhaitaient le plus rejoindre, le deuxième vœu celle qu'ils aimeraient rejoindre si jamais ils ne peuvent rejoindre la formation de leur vœu 1, et ainsi de suite. Les candidats ont alors jusqu'au 31 mai pour éventuellement ré-agencer leurs vœux, mais ne peuvent en ajouter de nouveau à ceux qu'ils avaient validés à la fin du mois de mars.

Ils reçoivent ensuite une proposition d'admission lors des phases d'admission, trois au maximum, lors de ce que l'on appelle la « procédure normale ». Ces phases d'admission ont lieu au début du mois de juin (le 8 juin), à la fin du mois de juin (le 23 juin) et à la mi-juillet (le 14 juillet, une fois les résultats définitifs du baccalauréat connus).

Durant chacune de ces phases, les candidats reçoivent une proposition d'admission de la part de l'établissement qu'ils ont le mieux classé parmi ceux qui les ont acceptés. Quatre choix de réponses s'offrent alors à eux :

1. « Oui définitif ». La phase de procédure normale du candidat est terminée, le candidat rejoint l'établissement à qui il a fait cette réponse.
2. « Oui mais ». Le candidat accepte la proposition qui lui a été faite mais il attend de recevoir une éventuelle proposition de la part d'un établissement qu'il a mieux classé dans la hiérarchie de ses vœux, et pour lequel il est en attente.
3. « Non mais ». Le candidat n'accepte pas la proposition qui lui a été faite et attend de recevoir une meilleure proposition, à nouveau de la part d'un établissement mieux classé dans l'ordre de ses vœux.
4. « Démission ». Le candidat se retire de la procédure normale et ne rejoint aucune formation.

Les réponses des candidats lors des différentes phases sont alors prises en compte par le logiciel et, par le jeu de désistements puis des résultats du baccalauréat (le fait d'être bachelier est obligatoire pour pouvoir rejoindre une formation de l'enseignement supérieur), des places se libèrent ou non pour les candidats.

L'agencement des vœux revêt une importance primordiale, puisqu'à l'issue de chaque phase, les candidats ne reçoivent qu'une seule et unique proposition d'admission, celle de l'établissement qu'ils avaient le mieux classé. Prenons le cas d'un lycéen ayant postulé dans 3 formations ordonnées comme telles :

1. Une CPGE B/L ;
2. Une licence d'histoire ;
3. Un IUT information-communication.

À l'issue de la première phase d'admission, ce candidat reçoit une réponse positive de la licence d'histoire. Son vœu en IUT est alors automatiquement écarté, libérant la place pour d'autres candidats : c'est donc au moment de l'agencement des vœux que le candidat fait son choix, et non une fois la proposition d'admission reçue (il ne saura d'ailleurs pas s'il avait été accepté ou non en IUT).

S'il est sur liste d'attente en CPGE, il peut alors répondre concernant son vœu en licence d'histoire :

1. « Oui définitif » : la procédure s'arrête, le candidat ira l'an prochain en licence d'histoire sous réserve d'obtenir son baccalauréat.
2. « Oui mais » : le candidat accepte cette proposition d'admission, mais espère obtenir une réponse favorable de la CPGE lors de la deuxième ou de la troisième phase à la suite du désistement de certains candidats.
3. « Non mais » : le candidat refuse la proposition d'admission qui lui est faite en licence d'histoire en espérant être admis par la suite en CPGE, ce qui ne lui permet pas pour autant de recevoir une proposition d'admission en IUT.
4. « Démission ».

Les candidats peuvent ensuite éventuellement passer par une procédure complémentaire²⁰ si la proposition d'admission reçue ne les satisfait pas ou s'ils n'ont reçu aucune proposition d'admission. Néanmoins, l'offre de formation disponible est beaucoup plus limitée puisque seules restent les formations ayant des places vacantes à l'issue de la procédure normale. Cette procédure complémentaire s'étend alors jusqu'au 9 septembre.

L'algorithme d'affectation qui régit la plateforme APB lors de la procédure normale est dit algorithme de « mariage stable », et s'inspire des travaux de D. Gale et L.S. Shapley. Cette famille d'algorithme permet de maximiser la satisfaction des deux parties (ici les candidats et les établissements d'enseignement supérieur), et se veut non manipulable (Gale et Shapley 1962). À ce titre, les établissements n'ont pas connaissance des autres vœux formulés par les candidats. Outre les gains financiers et temporels, le recours à un tel algorithme d'affectation permet également d'éviter que les meilleurs candidats bloquent l'ensemble des propositions d'admission faites à l'ouverture de la phase de réponse des établissements : en 2016, 81% des candidats avaient ainsi reçu une proposition d'admission dès le 8 juin. Malgré cela, APB présente quelques dysfonctionnements sur lesquels on va à présent revenir.

II.3. « Un dispositif contesté à réformer »

Du point de vue des candidats, quelques critiques furent énoncées dès les premières années de vie de la plateforme APB, parmi lesquelles son caractère anxiogène, la complexité à maîtriser et mobiliser l'ensemble de l'information disponible (et corolairement l'absence d'accompagnement), l'impossibilité de revenir sur les vœux formulés après la date du 20 mars ou encore l'investissement matériel, financier et temporel nécessaires du fait de la multiplication des candidatures²¹.

²⁰ Qui existe également sur Parcoursup.

²¹ Les dossiers n'étant pas dans un premier temps envoyé sous format électronique mais papier.

Bien que le rapport de 2012 précédemment cité ait souligné la perfectibilité du dispositif APB (Henriet et Pietryk 2012), c'est surtout dans la seconde moitié des années 2010 que les critiques à l'encontre de la plateforme APB se sont faites plus virulentes. À la suite d'un boom démographique, le nombre de candidatures en licence augmente, notamment dans les licences dites « en tension ». Or, ces formations ne pouvant ordonner les candidatures, des critères « artificiels » (Frouillou, Pin et Van Zanten 2019) sont alors mis en place pour départager les candidats, telle que la priorisation académique, puis le cas échéant l'ordre relatif puis absolu des vœux. Néanmoins, ces critères n'étant parfois pas suffisants, l'ultime critère retenu est celui du tirage au sort des candidats. On voit ici les limites de la transposition d'une plateforme originellement créée pour des formations sélectives à l'ensemble des formations du supérieur dans une période d'expansion démographique ou scolaire.

Ce recours au tirage au sort, considéré comme injuste et anti-méritocratique²², s'est accru dans la seconde moitié de la décennie, conduisant à sa publicisation illustrée par le cas d'élèves ayant obtenu leur baccalauréat avec brio mais n'ayant pas été acceptés à l'université²³. Les recours juridiques des lycéens et de leurs familles se sont multipliés, aboutissant à la mise en demeure d'APB par la CNIL le 28 septembre 2017. Une concertation lancée le 17 juillet 2017 aboutit au lancement d'une nouvelle plateforme, annoncée le 30 octobre 2017 par F. Vidal, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, et É. Philippe, Premier ministre. Cette plateforme, nommée par la suite Parcoursup, est ainsi lancée dans le mois de janvier 2018, avant même son adoption par le parlement qui a lieu le 8 mars 2018 dans le cadre de la loi ORE.

II.4. Les données APB pour la session 2016

II.4.a. Les informations disponibles dans APB'Stat 2016 : des données inédites sur le niveau scolaire et l'ensemble des paniers de vœux des candidats

APB'Stat 2016 est constituée de quatre bases de données relatives à la session 2016 et pouvant être appariées entre elles.

La première est la base « candidat », qui renseigne sur les caractéristiques sociales et scolaires de l'ensemble des candidats pour la session. Les traditionnelles variables d'analyse

²² L'importance de la notion de mérite est particulièrement tenace en France, notamment au sein des classes supérieures (Lamont 1992; Tenret 2011; Allouch 2021).

²³ On peut renvoyer aux articles de presse suivants, consultés le 25 septembre 2021 :

https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/06/09/resultats-apb-2017-le-tirage-au-sort-a-l-entree-a-l-universite-touche-169-licences_5141359_4401467.html ;

https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/06/09/tirage-au-sort-a-l-universite-pour-la-premiere-fois-la-medecine-est-touchee_5141010_4401467.html ;

<https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2017/08/31/01016-20170831ARTFIG00342-l-absurdite-apb-ou-comment-ecarter-de-la-fac-des-bacheliers-mention-tres-bien.php> ;

<https://france3-regions.francetvinfo.fr/normandie/sud-manche/granville/admission-post-bac-apb-ce-bachelier-mention-tres-bien-n-pas-choix-ses-etudes-1297841.html>

sociologiques sont présentes, bien que toutes les variables dans les bases transmises ne soient pas correctement renseignées (par exemple le revenu familial, qui n'est donc pas exploitable).

La PCS à deux chiffres de chacun des deux référents légaux est disponible, ce qui a permis d'aboutir à une cote sociale qui ne tient pas uniquement compte du parent 1, comme cela est régulièrement le cas (cf. 0 du préambule méthodologique).

En outre, et contrairement aux bases SISE d'inscription dans l'enseignement supérieur (cf. IV.3 du préambule méthodologique), APB'Stat 2016 renseigne également sur le niveau scolaire du candidat à travers la mention obtenue à l'examen du baccalauréat²⁴, ce qui constitue un apport non négligeable dans l'étude des aspirations d'orientation mais aussi des parcours d'études. Enfin, il est possible de déterminer l'origine territoriale des candidats dans la mesure où les variables concernant la commune de résidence de leur référents légaux et celle de leur lycée d'inscription en terminale sont renseignées²⁵.

La deuxième base est celle des « vœux », relative à l'ensemble des candidatures effectuées sur la plateforme. On trouve notamment dans cette base des informations concernant la filière demandée (type de formation, secteur disciplinaire et discipline²⁶), l'établissement concerné (nom, secteur, commune), le type de procédure (normale ou complémentaire) et la place de la candidature dans la hiérarchie des vœux formulées. Comme rappelé en amont, cette dernière variable est particulièrement intéressante puisqu'elle permet d'approximer les préférences d'orientation des candidats.

La troisième base est celle des « propositions », où l'on retrouve les mêmes informations que celles disponibles dans la base des « vœux » auxquelles s'ajoutent les résultats des différentes phases d'affectation pour le candidat (en procédure normale comme complémentaire) ainsi que leurs réponses (par exemple : « oui définitif » ou « oui, mais »).

Enfin, la quatrième base est la base « établissement », relative à l'ensemble des formations dont le recrutement s'opère par APB. Des informations sur le libellé de la filière sont notamment disponibles, bien qu'inégalement renseignées, ce qui ne permet par exemple pas de distinguer les licences de langues selon celles(s) enseignée(s).

²⁴ La variable de la mention obtenue est très bien renseignée pour les candidats français. Elle ne constitue cependant qu'un proxy du niveau scolaire dans la mesure où des mentions identiques peuvent refléter deux situations différentes. Par exemple, une admission sans mention peut être obtenue par deux candidats qui aspirent à rejoindre une licence en histoire, l'un avec de très mauvais résultats dans une ou plusieurs disciplines mais d'excellents résultats en histoire qui viennent compenser les premiers, l'autre avec un niveau équivalent et « passable » dans chacune des disciplines qui lui sont enseignées. La mention reflète donc le niveau moyen, et non le niveau que le candidat a dans la ou les disciplines qu'il envisage de rejoindre. Néanmoins, la présence de cette variable constitue un apport considérable comparativement à de nombreuses bases de données relatives aux choix d'orientation.

²⁵ La commune du lycée d'inscription lors de l'année de terminale a été privilégiée dans ce travail de recherche. La typologie retenue est inspirée de celle de l'INSEE disponible à l'adresse suivante, certaines des modalités ayant été regroupées : <https://www.insee.fr/fr/information/2560452>

²⁶ La liste des variables mentionnées dans cette sous-partie n'est pas exhaustive.

II.4.b. Les informations non renseignées dans la base APB'Stat 2016

Parmi les variables non disponibles dans la base APB'Stat 2016, celles relatives au niveau de diplôme des référents légaux, dont la pertinence n'a de cesse d'être démontrée dans les recherches en éducation, est probablement la plus importante. Disposer d'une telle variable permettrait d'encore mieux appréhender le capital culturel familial, ainsi que la familiarisation avec l'enseignement supérieur et la possibilité ou non pour les référents légaux d'aider les néo-bacheliers à se repérer dans l'espace de l'enseignement supérieur. À ce titre, d'autres variables, comme la présence actuelle ou passée de l'adelphie dans l'enseignement supérieur, permettraient également de mieux analyser les parcours des étudiants de première génération, c'est à dire celles et ceux qui sont les premiers de leur famille à accéder à l'enseignement supérieur²⁷.

Du point de vue des établissements, l'information relative aux capacités d'accueil de chacune des formations est également renseignée de manière partielle. Notamment, les formations à capacité d'accueil suffisante tendent à indiquer la valeur « 9999 » concernant le nombre de places disponibles, ce qui rend difficile, voire impossible, toute tentative d'analyser le taux de pression dans chacune des formations ainsi que leur taux de remplissage.

En outre, la base ne renseigne pas non plus sur la tenue ou non d'entretiens avant la phase de réponse aux candidats. Bien que cette procédure des entretiens pour départager les candidats se soit raréfiée avec l'apparition de la plateforme APB, de nombreuses formations sélectives continuent pourtant d'y avoir recours.

Enfin, un nombre non négligeable de formations ne recrutait pas à travers la plateforme APB lors de l'année 2016. Ainsi, un lycéen ne postulant que dans des formations ne passant pas par APB n'apparaît pas dans la base. Parmi les plus connues, citons le cas de Sciences Po Paris et des IEP de province, de l'Université Paris-Dauphine²⁸, ou encore du collège de droit d'Assas. Par ailleurs, les formations paramédicales à l'université et les écoles d'infirmiers (IFSI), quelques écoles d'ingénieurs (Fésia, ICAM) et de commerce (INSEEC Business School, Skema, etc.) post-bac, la très grande majorité des formations artistiques et culturelles ne relevant par ailleurs pas du Ministère de la Culture (ENSAD, ENSBA, Ecole du Louvre, etc.)²⁹ ainsi que de nombreuses autres formations issues du secteur privé effectuent également leur propre recrutement sans passer par la plateforme.

Encadré 1. Qu'en est-il de l'accès à l'enseignement supérieur dans d'autres pays ayant connu une massification scolaire ?

Le recours français à une plateforme centralisatrice de l'ensemble des candidatures nationales ainsi qu'à un algorithme afin d'attribuer les différentes affectations des futurs étudiants n'est pas un cas isolé. Le présent paragraphe n'a pas vocation à l'exhaustivité, mais permet de voir, au sein de plusieurs pays soumis à

²⁷ Le concept d'étudiant de première génération est particulièrement utilisé aux États-Unis, ces étudiants disposant de moins de ressources familiales pour les aider dans leurs études, ce qui expliquerait une partie des non-diplomation plus importante (Kasatkina, Lima et Nakhili 2020).

²⁸ Paris Dauphine a intégré Parcoursup en 2020, Sciences Po Paris en 2021.

²⁹ Les raisons évoquées dans le rapport remis par la Cour des Comptes sont notamment les contraintes trop pesantes pour organiser les concours de sélection ainsi qu'une « hostilité » de principe à la plateforme (Cour des Comptes 2017, p. 109)

une augmentation importante du nombre de bacheliers, le choix politique opéré concernant la régulation des admissions au sein de l'enseignement supérieur, afin de servir de point de comparaison avec le cas français.

Comme le souligne par ailleurs l'étude de Y. Shavit, R. Arum et A. Gamoran, les spécificités nationales en termes de fonctionnement d'enseignement secondaire et supérieur incitent à la plus grande prudence en termes de comparaison absolue entre les différents pays. Certains pays, comme l'Australie, sont caractérisés par un système d'enseignement supérieur qualifié « d'unifié », l'université occupant une place prépondérante. Dans des pays comme la France ou l'Allemagne, le système se veut davantage « binaire », entre formations générales d'un côté et formations professionnalisantes de l'autre notamment. Enfin, des pays comme les États-Unis ou le Japon présentent des systèmes qualifiés de « mixtes » par les auteurs (Shavit, Arum et Gamoran 2007).

À ces différents régimes d'affectation correspondent alors des modèles de justice sociale censés compenser l'éventuelle sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur (Charles et Delès 2020), modèles de justice s'inscrivant quant à eux dans des agencement sociétaux modulant les parcours de vie des jeunes et, par conséquent, la manière dont ces jeunes vont alors envisager leur études (Van de Velde 2008).

Le rapport de la Cour des Comptes précédemment évoqué rappelle tout d'abord que l'orientation est considérée comme une discipline à part entière dans certains pays comme le Danemark, l'Irlande ou encore la Finlande (Cour des Comptes 2020). Il s'agit entre autres dans ces pays de permettre aux élèves du secondaire de se familiariser avec l'enseignement supérieur, son fonctionnement et les possibilités offertes par les différentes formations. Constatant de nombreux manques au sein du modèle français, un rapport remis en juillet 2020 préconise l'institutionnalisation de l'orientation comme discipline, avec un nombre d'heures annuellement alloué à la matière - en l'occurrence 54h (Juanico et Sarles 2020).

Bien que présentant des différences notables avec le fonctionnement français, le cas anglais est probablement celui qui s'en rapproche le plus. Une plateforme dénommée UCAS (*Universities and Colleges Admissions Service*) centralise depuis 1992 l'ensemble des demandes des élèves et les transfère aux quelques 400 établissements concernés. À l'image d'APB ou de Parcoursup, les établissements n'ont pas accès aux autres vœux formulés par les candidats qui postulent chez eux, afin d'éviter que ce critère n'interfère dans le processus d'admission. Toutefois, contrairement au système français, UCAS n'utilise pas d'algorithme pour hiérarchiser les candidatures et régir les affectations. Si certaines universités peuvent ne pas observer certains dossiers qui, scolairement, s'éloignent fortement des critères de l'établissement, cela n'est toutefois pas la norme, et les dossiers sont donc presque systématiquement examinés. Cela tient principalement à deux raisons. Premièrement, la sélection au sein des universités britanniques n'est pas que scolaire, mais se compose également d'un *personal statement*, un document se rapprochant d'une lettre de motivation où le candidat explique notamment ce qui le pousse à vouloir se former dans tel domaine d'études. Il s'agit alors de prendre en compte la valeur personnelle des candidats (Charles et Delès 2020). Néanmoins, ce document est unique, et ne peut donc être personnalisé pour chacune des candidatures. Par conséquent, les vœux des candidats britanniques se veulent plus homogènes que ceux des candidats français, plus cohérents, si tant est que l'on puisse juger du degré de cohérence entre des combinaisons de vœux. Deuxièmement, ce nombre de candidatures est limité à cinq : les universités ont donc moins de dossiers à examiner, et peuvent donc se permettre de passer plus de temps sur chacun d'entre eux. Cette restriction à cinq vœux contraint cependant les candidats, qui ne peuvent alors que difficilement se permettre de postuler à des établissements prestigieux s'ils estiment avoir des chances assez faibles d'admission. Ainsi, si le « mérite » scolaire ne constitue pas le seul critère d'admission et permet une diversification du recrutement, le fonctionnement de la plateforme UCAS semble davantage favoriser des comportements d'auto-sélection de la part des candidats - non neutres en ce qui concerne l'origine sociale ou encore le sexe des candidats - qu'APB ou Parcoursup ne le font. Enfin, il convient de noter qu'à l'image de la procédure française, les candidats non admis dans un établissement peuvent postuler aux places vacantes durant ce qui est nommé la « Clearing », équivalent de la procédure complémentaire.

En Allemagne, il existe également une plateforme centralisée pour les formations à numerus clausus nommée « HochschulSTART », qui indique notamment les notes nécessaires à l'admission dans ces formations dans un souci de transparence. La sélection se fonde par conséquent sur des critères scolaires dans le cas des formations en tension entre offre et demande, bien qu'il existe également la possibilité d'accéder à certaines de ces formations sous forme de liste d'attente pour les élèves présentant un dossier scolairement insuffisant. Il convient de noter que la massification allemande a été de moindre envergure que dans les autres pays européens, le système d'enseignement étant marqué par une séparation beaucoup plus précoce entre filières

générales et professionnelles³⁰ : dès lors, la tension entre offre et demande se veut moins prononcée qu'en France.

Dans la majorité des autres pays européens ayant connu un accès massifié à l'enseignement supérieur, les modalités d'accès aux différentes formations diffèrent, mais ne passent pas par une plateforme tel qu'APB ou Parcoursup. Ainsi, en Suède, les étudiants sont recrutés selon des modalités propres à chaque établissement, ces derniers devant toutefois sélectionner un tiers de leurs étudiants sur la base de leur dossier scolaire, un tiers sur la base des résultats à un test, l'autre tiers étant à la discrétion de chacun des établissements. À l'image des autres pays nordiques, la formation initiale occupe un rôle moins décisif dans les positions occupées par la suite (Van de Velde 2008) et les voies d'accès sont ainsi diversifiées pour ne pas accorder un poids trop important au dossier scolaire (Charles et Delès 2020).

En Belgique, comme en France, l'accès à l'université se veut libre sous réserve d'être titulaire du CESS, l'équivalent du baccalauréat général français. Toutefois, les titulaires du CESS professionnel ne peuvent étudier qu'au sein des filières courtes de l'enseignement supérieur, tandis qu'un nombre limité de formations pratique un examen d'entrée.

En Espagne, l'accès à l'université est conditionné aux résultats de la « selectividad », un examen que doivent passer ceux qui veulent entamer des études supérieures et qui comptent pour 40% de la note finale, et à ceux du « Bachillerato », qui comptent pour 60% de la note finale.

Enfin, notons que d'autres pays non membres de l'OCDE ont également connu un phénomène de massification importante. C'est par exemple le cas de l'université argentine, devenu un « système de masse » à partir des années 1990 (Suasnábar et Rovelli 2016), malgré une segmentation prononcée entre les différents établissements. Le système argentin présente des caractéristiques similaires à ceux d'autres pays occidentaux, et par conséquent à celui de la France (Veleda 2004)³¹. Parmi elles, l'accès en théorie libre à l'université, ainsi que la relative gratuité de l'enseignement en licence. Toutefois, depuis la promulgation de la loi sur l'enseignement supérieur en 1995, chaque université et chaque faculté de plus de 50 000 étudiants peut choisir elle-même ses propres critères d'admission. Ainsi, au sein des universités privées, on constate bien souvent un examen d'entrée assurant l'homogénéité du public, homogénéité censée favoriser la tâche pédagogique (Chiroleu 1999).

L'université de Buenos Aires (UBA), est la plus grande université publique argentine, tant en termes d'effectifs (23,5% des étudiants nationaux) que de prestige. Pluridisciplinaire, l'accès à l'université est libre, mais a été mis en place depuis 1985 ce que l'on appelle le CBC (Common Basic Cycle), cycle commun dont l'objectif est notamment de « dispenser une formation de base intégrale et interdisciplinaire ». Ainsi, six disciplines sont étudiées au cours de l'année, dont deux communes à chacun des parcours, deux en lien avec le secteur disciplinaire choisi et deux spécifiques à la discipline souhaitée. Il est nécessaire de valider chacune de ces matières pour pouvoir étudier par la suite la discipline d'intérêt. Par exemple, un étudiant souhaitant entreprendre des études en histoire (discipline qui appartient à la faculté de philosophie et de lettres) devra, au cours de sa première année universitaire, étudier et valider l'ICSE (Introduction à la connaissance de la société et de l'État), l'IPC (Introduction au raisonnement scientifiques), l'anthropologie, la sémiologie, l'économie et la sociologie, avant de pouvoir par la suite poursuivre en histoire. L'un des objectifs énoncés du CBC est notamment de permettre aux étudiants de connaître durant cette année pré-disciplinaire les domaines d'étude et d'application des différentes spécialités, ainsi que les différentes possibilités d'insertion.

Tandis que de nombreux pays ont, en lien notamment avec les théories d'économie de la connaissance, souhaité favoriser l'accès aux études supérieures à une fraction plus importante de leur population, les modalités d'accès mises en place et présentées de manière non exhaustive ici révèlent une forte hétérogénéité entre les différents pays. Ainsi, l'accès à l'université est parfois libre, parfois soumis à un examen d'entrée qui peut être national comme local.

Le recours à une plateforme usant d'algorithmes pour répartir les candidats aux différentes formations reste encore relativement rare, et seul le cas anglais se rapproche du cas français : dans les autres

³⁰ Mais, dans une logique de compensation, les filières professionnelles et les métiers auxquelles elles conduisent bénéficient de davantage de reconnaissance qu'en France, puisqu'il s'agit du point de comparaison qui nous intéresse.

³¹ Le système universitaire argentin est toutefois caractérisé par la surreprésentation des disciplines en humanités, dans la mesure où les étudiants en sciences sociales représentent « 42,8 % des effectifs, tandis que les sciences fondamentales ne représentent que 2,8 % des effectifs. Cette tendance est encore plus prononcée dans le secteur privé, où les sciences sociales représentent plus de 50 % des effectifs totaux. » (Suasnábar et Rovelli 2011)

pays, il n'existe ainsi pas, à notre connaissance, de plateforme permettant de centraliser l'ensemble des candidatures. Cela tient en partie, comme on vient succinctement de le montrer, aux spécificités nationales concernant l'organisation du système d'enseignement supérieur.

A ce titre, l'étude du cas français à travers APB se veut singulière, et permet notamment de tirer certaines conclusions au niveau national quant à l'usage d'une telle plateforme.

II.5. L'analyse des filières en humanités dans les bases APB'Stat 2016

La population analysée dans cette thèse est celles des candidats inscrits en terminale en 2015-2016, au nombre de 586 616 et n'ayant donc pas fait l'expérience de l'enseignement supérieur. Le postulat sous-jacent est que les candidats en réorientation ont d'une part des aspirations d'orientation qui diffèrent sensiblement de celles des néo-bacheliers, dans la mesure où ils sont davantage familiers de l'enseignement supérieur (conditions d'études, offre de formation disponible, etc.). D'autre part, leurs nouvelles candidatures s'expriment relativement à la manière dont la transition secondaire-supérieur s'est antérieurement passée (admission ou non dans la formation souhaitée, et ajustement possible des aspirations en fonction des réponses reçues), ainsi qu'à leur expérience au sein de la filière où ils sont inscrits (satisfaction ou non vis-à-vis des attentes, validation ou non des examens).

II.5.a. Six filières d'études en ALLSH

Le choix des disciplines étudiées a été présenté en introduction, avec la volonté d'analyser certes l'orientation au sein d'un secteur disciplinaire, celui des ALLSH, mais également de mettre en évidence d'éventuelles variations internes à ce secteur disciplinaire, c'est-à-dire entre les différentes filières qui le composent. Faute d'effectifs parfois suffisants, les travaux de recherche sont en effet amenés à opérer de larges regroupements disciplinaires faisant sens par opposition les uns aux autres, mais également porteur d'une hétérogénéité interne souvent oubliée. La base APB'Stat 2016 constituant le point d'entrée de cette recherche, puisque c'est à partir d'elle qu'est constituée la cohorte d'étude, il a été décidé de distinguer les disciplines du secteur des ALLSH, également dénommé « humanités », à partir de la variable la plus précise relative à la filière d'études (« lib_fil_voe »).

Pour des raisons d'effectifs, et dans la mesure où des croisements mobilisant jusqu'à quatre variables étaient envisagés (notamment entre les variables de sexe, origine sociale, type de baccalauréat et mention obtenue, cf. chapitre 2), les 19 intitulés de filières ne pouvaient être étudiés isolément. En s'appuyant sur des nomenclatures déjà existantes, comme celle utilisée dans les bases SISE mais également la nomenclature des groupes des spécialités de formation, des regroupements ont par conséquent été opérés. C'est ainsi que la philosophie, étudiée dans un premier temps comme une filière à part, a finalement été incluse dans un sous-ensemble « autres sciences humaines » (ASH) du fait d'un nombre d'admis à s'inscrire au niveau national trop peu important (1 392 dans APB'Stat 2016) pour les traitements envisagés. Ces regroupements opérés ont conduit à retenir six filières d'études, synthétisées dans le Tableau 1.

Tableau 1. Regroupement des intitulés de filières de formation en ALLSH en six filières d'études

Filières en ALLSH étudiées dans le cadre de cette recherche	Intitulés des filières regroupées dans APB'Stat 2016
Arts	Arts ; Arts du spectacle ; Arts plastiques ; Cinéma ; Musicologie
Lettres, sciences du langage	Études culturelles ; Lettres ; Lettres, langues ; Sciences du langage
Langues étrangères appliquées (LEA)	LEA
Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER)	LLCER
Histoire	Histoire
Autres sciences humaines	Histoire de l'art et archéologie ; Humanités ; Philosophie ; Sciences de l'homme, anthropologie, ethnologie ; Théologie ; Théologie catholique ; Théologie protestante

II.5.b. Cinq secteurs disciplinaires à l'université

L'analyse des aspirations d'orientation dans les filières en humanités ne peut se comprendre isolément des alternatives de formation, notamment celles à l'université. De plus, pour étudier ce qui fait la spécificité du secteur disciplinaire des ALLSH, il convient de regarder, sans entrer autant dans les détails, ce qu'il en est des candidatures et admissions dans les autres types de formation. Une dimension comparative entre les humanités et les autres formations du supérieur est ainsi intégrée dans les chapitres 1 à 3.

La variable relative au type de formation (« lib_form_voe ») s'avère pour cela utile. Elle permet en effet de distinguer, parmi les CPGE, celles économiques des littéraires et des scientifiques. De même, sont distinguées en IUT et en STS les filières relevant du domaine des services de celles relevant du domaine de la production, les STS agricoles formant en outre une catégorie à part.

Comparativement aux nomenclatures existantes, la variable n'est toutefois pas correctement renseignée en ce qui concerne les filières de licence. À titre d'exemple, la modalité « Sciences humaines et sociales » regroupe certaines (mais pas toutes) des licences de « STAPS », « Sciences sanitaires et sociales », « Sciences politiques » ou encore « Histoire »³², soit un ensemble relativement hétérogène de disciplines³³. Les filières de

³² Liste non exhaustive.

³³ Cela est probablement dû aux personnes en charge du paramétrage, à savoir les gestionnaires administratifs des formations qui n'ont pas les mêmes préoccupations que les chercheurs au moment de remplir les informations demandées.

licence ont donc été regroupées en cinq secteurs disciplinaires (dont les ALLSH), présentées dans le Tableau 2.

Tableau 2. Filières de formation et secteurs disciplinaires dans la base APB'Stat 2016

Secteurs disciplinaires	Filières de formation
Arts, lettres, langues, sciences humaines (ALLSH)	Arts ; Lettres, sciences humaines ; Langues étrangères appliquées ; Langues, littératures, civilisations étrangères et régionales ; Histoire ; Autres sciences humaines
Droit, sciences politiques (DSP)	Droit ; Sciences politiques
Économie, gestion (EG)	Administration économique et sociale ; Administration et échanges internationaux ; Économie ; Économie et gestion ; Gestion
Sciences	Chimie ; Informatique ; Mathématiques ; Mécanique, électronique ; Physique ; Physique, chimie ; PACES ; Sciences sanitaires et sociales ; Sciences de l'ingénieur, génie civil ; Sciences de la terre ; Sciences de la vie ; Sciences de la vie et de la terre ; Sciences et techniques des activités physiques et sportives ; Sciences et technologies
Sciences sociales (SS)	Géographie et aménagement ; Information et communication ; Maths et informatiques appliquées aux sciences sociales ; Psychologie ; Sciences de l'éducation ; Sociologie ; Autres sciences sociales

III. Mesurer l'origine sociale : tenir compte du volume et de la structure des capitaux détenus au moyen d'une cote sociale

Appréhender l'origine sociale des élèves de manière quantitative et précise ne reste pas chose aisée, tant celle-ci apparaît multidimensionnelle : le salaire, la profession occupée des parents ou encore leur niveau de diplôme sont autant d'indicateurs permettant de caractériser partiellement l'origine sociale, et notamment la dotation en capitaux au sein du cercle familial³⁴. La présente partie revient par conséquent sur la manière dont on a construit la cote sociale permettant de répondre aux différentes questions de recherche.

³⁴ C'est notamment pour cela que J. Cayouette-Remblière et M. Ichou (2019) proposent de saisir la position sociale des ménages à travers une approche par configurations. Cela n'était pas possible ici étant donné les variables à disposition.

III.1. Des variables de PCS à une première cote sociale

III.1.a. La PCS dans la base APB'Stat 2016

Dans la base APB'Stat 2016, la PCS des deux référents légaux du candidat est renseignée en 31 modalités de réponse. Cette information, remontée de la base de données « OCEAN » de la DEPP et pré-remplie par les référents légaux au moment de l'entrée au lycée, doit être confirmée lors de l'inscription sur la plateforme et donc, probablement dans la majorité des cas, par l'élève lui-même. S'il peut s'avérer difficile de coder et renseigner avec précision un emploi (Henrotin et al. 2016), d'autant plus lorsque l'emploi n'est pas le sien ou que la nomenclature n'est pas familière, P. Merle a toutefois montré que ces variations inhérentes au codage par les particuliers n'altéraient que peu la qualité de l'information (Merle 2013), s'appuyant sur les travaux de A. Desrosières et L. Thévenot qui soulignent également une pertinence de ce codage chez les non-spécialistes des catégories de classements professionnels (Desrosières et Thévenot 1992). Une variable sur la PCS auto-remplie est donc parfaitement utilisable pour appréhender l'origine sociale, même si elle renseigne davantage sur le capital économique que sur le capital culturel familial (lequel est mieux renseigné par le niveau de diplôme parental, d'où la complémentarité de ces deux variables).

Reste qu'une nomenclature à 31 modalités est difficilement exploitable : il a donc été nécessaire de procéder à des recodages permettant par la suite d'établir une cote sociale pour les deux parents. Bien que contribuant également au développement d'un indicateur de position sociale ayant pour vocation à se substituer aux catégories socioprofessionnelles, parfois insuffisantes pour appréhender les inégalités face à l'école et englobant des situations hétérogènes (Le Donné et Rocher 2010; Rocher 2016), le regroupement souvent utilisé par la DEPP, le service statistique du Ministère de l'Éducation, est celui qui distingue 4 modalités d'origine sociale réparties comme suit :

- Favorisée A : professions libérales, cadres de la fonction publique, professeurs et assimilés, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs, cadres techniques d'entreprise, instituteurs et assimilés, chefs d'entreprise de dix salariés ou plus
- Favorisée B : professions intermédiaires de la santé et du travail social, clergé, professions intermédiaires administratives de la fonction publique, professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise, retraités cadres et professions intermédiaires.
- Moyenne : agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et assimilés, employés civils, agents de service de la fonction publique, policiers et militaires, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce, personnels de service direct aux particuliers, retraités agriculteurs exploitants, retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.

- Défavorisée : ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraité employés ou ouvriers, chômeurs n’ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.

Cette nomenclature a dans un premier temps été testée afin d’appréhender l’origine sociale des candidats³⁵, bien que certains choix, comme celui de classer les personnels des services directs aux particuliers et les employés de commerce dans la catégorie moyenne, puissent faire débat étant donné qu’il s’agit d’emplois majoritairement non qualifiés (Chardon 2001). Par ailleurs, en plus d’indiquer la PCS des référents légaux 1 et 2, la base de données renseigne sur le statut de ces référents, notamment s’il s’agit du père, de la mère, ou d’un autre référent légal³⁶. Il s’agit là d’une information importante dans la mesure où dans de nombreuses autres enquêtes statistiques, ou bases administratives, cette donnée est manquante, et il est alors nécessaire de supputer que le parent 1 est le père et le parent 2 la mère, et ce par « convention » patriarcale sans pour autant que les données ne soient nécessairement renseignées ainsi.

III.1.b. Combiner la PCS des deux référents légaux : une PCS ménage

Toutefois, plutôt que de travailler distinctement sur l’origine sociale par le père et par la mère³⁷, on a souhaité combiner ces deux variables pour n’en faire qu’une seule, qui serait alors une variable d’origine sociale familiale³⁸ : plus que les parents en tant qu’individu, c’est alors le ménage qui doit être pris en compte (Amossé 2019). La première cote sociale ainsi utilisée (Tableau 3), qui tient compte de l’ensemble des modalités de réponse pour chacune des deux variables, est une pratique de plus en plus courante dans les travaux de la statistique publique, qui travaille par ailleurs à l’implantation d’une PCS ménage dans ces futures enquêtes (voir notamment Amossé et Cayouette-Remblière 2019).

Travailler à l’aide d’une cote sociale plutôt qu’à travers la PCS séparée des deux parents, outre un allègement dans la présentation des résultats, permet par ailleurs d’observer ce que fait la combinaison de ces origines sociales. L’hypothèse sous-jacente est alors que le fait d’avoir un parent ouvrier (ou appartenant à une autre PCS) n’a pas les mêmes conséquences sur les aspirations d’orientation selon que le second parent est cadre ou lui

³⁵ Dans la base APB’Stat 2016 anonymisée et transmise afin de pouvoir travailler à distance, certaines variables ont été retravaillées, parmi lesquelles la PCS des référents légaux 1 et 2 en 31 modalités. Celle-ci est alors devenue une variable indiquant si la position sociale de chacune des deux référents légaux était « favorisée A », « favorisée B », « moyenne » ou « défavorisée ». Ainsi, le choix de se tourner d’abord vers cette nomenclature est également lié à des considérations pratiques.

³⁶ Parmi lesquelles : « Autre cas » ; « Autre membre de la famille » ; « DASS » ; « Tuteur » ; « Vous-même ».

³⁷ Le référent légal 1 est le père ou la mère dans 99% des cas, et pour 97% des référents légaux 2 avec une valeur renseignée, il s’agit à nouveau du père ou de la mère. Les familles monoparentales renseignées sont par ailleurs en grande majorité féminine (76,3% des familles monoparentales constituées uniquement du père ou de la mère).

³⁸ Le fait d’utiliser à l’écrit les PCS de deux parents de sexe opposés pour qualifier l’origine sociale familiale est la conséquence des caractéristiques des candidats : sur les 586 616 candidats, 2 seulement renseignent avoir des parents de même sexe.

aussi ouvrier : les classes sociales sont ainsi décrites sur leurs « deux jambes » (Baudelot et Estabiet 2005).

Tableau 3. Première cote sociale établie à partir de la PCS des deux référents légaux

Cote sociale créée	Origine sociale du père ou de la mère (DEPP)	Si autre référent légal
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 supérieure	"Favorisée B" et "Moyenne"	
	"Favorisée B" et "Défavorisée"	
Moyenne	Un(e) "Favorisée B"	
	Deux "Moyenne"	
Défavorisée	"Moyenne" et "Défavorisée"	
	Un(e) "Moyenne"	
		"Moyenne" ou plus
Très défavorisée	Deux "Défavorisée"	
	Un(e) "Défavorisée"	
		"Défavorisée" ou non renseignée

Cette cote sociale est empruntée à P. Lemistre (cf. par exemple un rapport remis au CNECSO, Lemistre et Merlin, 2019), qui a considéré que c'est avant tout par l'origine sociale la plus élevée parmi les deux parents qu'il convient d'aborder la transmission de l'habitus à l'élève au cours de sa socialisation primaire. Ce choix, comme tout choix statistique, est nécessairement discutable dans la mesure où les situations varient d'une famille à l'autre. La transmission de l'habitus de classe ne va pas nécessairement de soi chez les « héritiers » et nécessite un travail d'inculcation continu : parmi les « méshéritiers », on retrouve ainsi plus fréquemment ceux dont le parent qui s'occupe d'eux est celui d'origine sociale la plus basse et/ou le moins diplômé (Henri-Panabière 2010). Néanmoins, les nombreux résultats d'enquêtes menées jusqu'à maintenant ont pour la majorité montré un effet important de l'origine sociale sans tenir nécessairement compte des possibles combinaisons d'origine sociale par le conjoint, et il est par conséquent apparu légitime de considérer que l'origine sociale du parent qui était la plus élevée des deux primait sur l'autre. La cote sociale dispose alors de sept modalités, allant d'une origine sociale « très favorisée » à « très défavorisée ».

III.2. Prendre en compte la structure des capitaux détenus : de la première à la seconde cote sociale

III.2.a. Une distinction nécessaire dans le cadre d'une recherche sur l'orientation en licence d'ALLSH

À nouveau, cette cote sociale a été testée, permettant d'obtenir des résultats significatifs et présentant par ailleurs l'avantage d'être reproductibles avec d'autres travaux statistiques disposant d'informations similaires sur l'origine sociale des étudiants. Néanmoins, si la cote sociale ainsi présentée permet de mesurer plus finement l'origine sociale qu'en ne tenant compte que de l'origine sociale la plus élevée parmi les deux parents, elle ne permet de tenir compte que du volume de capitaux détenus par le futur étudiant, et pas de leur structure. Or, les informations disponibles dans la base permettent d'introduire des différenciations internes entre les catégories : comme le souligne par ailleurs B. Lahire, utiliser la PCS à deux chiffres permet alors d'éviter de « *rassembler, dans une même catégorie, des réalités jugées différentes, et impliquant logiquement le sacrifice de leur singularité* » (Lahire 1995, p. 25)

En lien avec les hypothèses présentées en introduction sur une différenciation des préférences disciplinaires en fonction du volume mais également de la structure des capitaux détenus et acquis au cours de la socialisation primaire (Bourdieu 1979a), il a été décidé de différencier au sein des candidats des classes supérieures ceux dont la structure de capitaux est à dominante culturelle de ceux dont elle est à dominante économique, qui constitue la principale opposition au sein des classes supérieures³⁹.

Le travail sur cette cote sociale a été l'objet de nombreux tests sur des indicateurs pluriels, afin d'en valider la pertinence ainsi que la cohérence. Le Tableau 4, qui indique la part d'élèves ayant émis un vœu en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines, et constitue un prélude aux résultats présentés par la suite, n'est ainsi qu'une partie de la démonstration ayant servi à la valider empiriquement, mais elle illustre bien l'importance d'effectuer cette distinction⁴⁰.

³⁹ Ce constat est relativement partagé au niveau européen (Hugrée, Penissat et Spire 2017).

⁴⁰ Les enfants d'agriculteurs, où la reproduction sociale est parmi les plus élevées, sont également peu nombreux à formuler un vœu d'orientation en licence d'ALLSH, mais ne peuvent constituer une catégorie à part dans une cote sociale, sauf s'ils font l'objet d'une étude spécifique, ce qui n'est pas le cas ici. Les enfants de membre du clergé se distinguent également, mais leur faible nombre (250 père et mère compris) invite à la prudence lors de l'interprétation des résultats.

Tableau 4. Part de candidat à au moins une licence en ALLSH en fonction de la PCS du père et en fonction de celle de la mère

		Père	Mère
Favorisée A	23. Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	27%	27%
	31. Professions libérales	32%	32%
	33. Cadres de la Fonction Publique	31%	32%
	34. Professeurs, professions scientifiques	33%	34%
	35. Professions de l'information, des arts et des spectacles	57%	58%
	37. Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	32%	33%
	38. Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	27%	28%
	42. Instituteurs et assimilés	34%	33%
Favorisée B	43. Professions intermédiaires de la santé et du travail social	31%	27%
	44. Clergé, religieux	44%	44%
	45. Professions intermédiaires administratives de la Fonction Publique	28%	27%
	46. Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	29%	28%
	47. Techniciens	25%	25%
	48. Contremaîtres, agent de maîtrise	24%	26%
	73. Retraités anciens cadres et professions intermédiaires	33%	31%
Moyenne	10. Agriculteurs exploitants	16%	16%
	21. Artisans	25%	26%
	22. Commerçants et assimilés	28%	27%
	52. Employés civils et agents de service de la Fonction Publique	26%	26%
	53. Policiers et militaires	28%	25%
	54. Employés administratifs d'entreprise	29%	26%
	55. Employés de commerce	27%	25%
	56. Personnels des services directs aux particuliers	31%	25%
	71. Retraités anciens agriculteurs exploitants	24%	15%
72. Retraités anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise	28%	20%	
Défavorisée	61. Ouvriers qualifiés	22%	22%
	66. Ouvriers non qualifiés	25%	23%
	69. Ouvriers agricoles	19%	20%
	76. Retraités anciens employés et ouvriers	27%	27%
	81. Chômeurs n'ayant jamais travaillé	23%	23%
	82. Autres personnes sans activité professionnelle	26%	26%
Non renseignée	99. Non renseigné (inconnu ou sans objet)	28%	26%
	Information non disponible	28%	25%
	Ensemble	27%	27%

Lecture : 27% des candidats dont le père est « Chef d'entreprise de 10 salariés ou plus » (PCS 23) ont émis au moins une candidature en licence d'ALLSH sur APB en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

Ainsi, au sein de la catégorie « favorisée A » de la DEPP, le taux de candidature, bien que partout supérieur ou égal à la moyenne de l'ensemble des candidats (27%)⁴¹, varie fortement : notamment, respectivement 57% et 58% des enfants dont le père ou la mère appartient à la catégorie des « professions de l'information, des arts et des spectacles » ont émis une candidature en licence d'ALLSH. Il s'agit là d'une valeur très élevée, et qui, bien que s'expliquant en partie par une surreprésentation de ces candidats dans la filière littéraire, n'est pas uniquement le résultat de cette orientation différenciée dans le secondaire : apparaît ici très clairement une affinité entre l'habitus du candidat acquis dans l'environnement familial au cours de la socialisation primaire et les savoirs dispensés dans l'une ou plusieurs des filières en humanités, confortant l'idée de distinguer fractions économiques et culturelles au sein des classes supérieures.

III.2.b. Des fractions de classes moins visibles avec la seule PCS dans le bas de l'espace social

Le fait de ne tenir compte de la structure du capital détenu uniquement pour les classes sociales dites favorisées s'explique notamment par la plus grande difficulté à déceler au sein des classes populaires, à travers le seul indicateur que sont les PCS, celles dont le capital détenu est à dominante culturelle de celle à dominante économique⁴². Plus récemment, T. Amossé a également mis en évidence la difficulté à établir une nomenclature permettant de saisir l'ensemble de l'hétérogénéité des classes populaires (Amossé 2019). Au sein de ces dernières, plus que la PCS, c'est davantage le niveau de diplôme qui permet d'établir des fractions de classe concernant le comportement dans le champ scolaire (Poullaouec 2019).

Le choix fait dans ce travail est également une des critiques faites par C. Grignon et J.C. Passeron aux travaux de P. Bourdieu, qui tend à faire des classes populaires un ensemble davantage homogène que celui des classes supérieures : « *les analyses de la sociologie légitimiste des goûts perdent en densité et en finesse à mesure qu'elles descendent dans la hiérarchie sociale* » (Grignon et Passeron 1989, p. 115)⁴³.

Il s'agit cependant d'une distinction opérée dans d'autres enquêtes. À titre d'exemple, l'enquête collective dirigée par B. Lahire sur les « *enfance de classe* » fait le choix méthodologique d'étudier des enfants appartenant aux trois grandes classes sociales tout en distinguant dans chacune d'entre elles « *différentes fractions de classe qui se distinguent par la nature des capitaux (économique et culturel) possédés (pour ce qui est des classes supérieures et moyennes) ou par le degré de stabilité ou de précarité (pour les petites classes moyennes et les classes populaires* » (Lahire 2019, p. 12).

⁴¹ En lien également avec une plus forte présence en filière générales.

⁴² D'autant qu'il paraissait nécessaire de conserver une cote sociale sans un nombre trop important de modalités afin de rendre intelligibles et interprétables les résultats obtenus.

⁴³ A travers une étude de cas aux Pays-Bas, J. Rupp revient sur la vision homogénéisante des classes populaires chez P. Bourdieu et montre qu'elles peuvent aussi être représentées dans un espace social à deux dimensions (Rupp 1995).

De fait, si les indicateurs statistiques disponibles ne permettent pas ici de caractériser plus finement les classes populaires, ce que seuls quelques travaux statistiques ont pu faire (Cayouette-Remblière 2015; Brinbaum, Huguée et Poullaouec 2018 entre autres), lors de l'utilisation des entretiens, une attention sera portée à l'hétérogénéité interne au groupe d'élèves issus des classes plus défavorisées. Comme l'écrit T. Poullaouec, le recours au qualitatif permet de mettre en évidence ce qui ne peut se dire avec le quantitatif, en l'occurrence cette hétérogénéité interne qui caractérise également les classes populaires (Poullaouec 2019).

III.2.c. Une cote sociale en 6 modalités

Dans un premier temps, on dissocie au sein de la modalité « favorisés A » de la DEPP ceux dont les deux parents sont issus de la fraction culturelle des classes supérieures, c'est à dire appartenant aux PCS « cadres de la fonction publique », « professeurs et assimilés », « professions de l'information, des arts et du spectacle » et « instituteurs et assimilés », et ceux dont seulement un des deux parents occupe un emploi appartenant à l'une de ces quatre PCS. La fraction culturelle des classes supérieures est ici dénommée par l'appellation « classes moyennes supérieures » : elle se rapproche de ce que A. Van Zanten nomme les « intellectuels », à savoir les PCS des CPIS⁴⁴ moins dotées en capital économique⁴⁵ que les « technocrates » et qui valorisent fortement la connaissance en lien avec « *la détention d'un capital culturel très élevé, la nature intellectuelle de leur travail* » (Van Zanten 2013, p. 279).

Afin de ne pas biaiser l'analyse, il est en effet apparu important d'effectuer ces rapprochements non sur la base des résultats qui pourraient par la suite être obtenus, et donc de créer une cote sociale a posteriori, mais en se fondant sur la littérature existante (par exemple Bonnet, Lebaron et Le Roux 1998; Donnat 1999 sur les pratiques culturelles), d'où ce découpage au sein des classes supérieures. Plus récemment, R. Brisson et R. Bianchi ont réaffirmé la pertinence de tenir compte de la composition du capital et donc de distinguer des fractions de classes dans l'étude des goûts et préférences (Brisson et Bianchi 2017)⁴⁶. G. Farges, qui s'intéresse à la transition entre secondaire et supérieur et plus spécifiquement à l'effet « parent enseignant » sur cette dernière, souligne également cette division parmi les CPIS : « *Parmi les salariés de cette catégorie, les fractions à dominante économique (cadres administratifs et commerciaux d'entreprise [37], ingénieurs et cadres techniques d'entreprise [38]) et culturelle (cadres de la fonction publique [33], professions de l'information, des arts et des spectacles [35], professeurs et professions scientifiques [34]) peuvent être distinguées* » (Farges 2018, p. 79). Par ailleurs, S. Octobre et Y. Jauneau insistent sur l'importance dans les

⁴⁴ Cadres et professions intellectuelles supérieures

⁴⁵ D'où l'appellation de « classes moyennes supérieures ».

⁴⁶ En conclusion, insistant sur la pertinence d'une approche par composition du capital, les auteurs écrivent néanmoins (sans paraître catégoriques) que leurs « *résultats suggèrent que la classe moyenne peut être plus fortement structurée par des frontières symboliques que la classe supérieure, qui peut être en retour légèrement plus homogène* » et que « *que les professions libérales, les cadres et les ingénieurs occupent des positions intermédiaires* » au sein des classes supérieures (Brisson et Bianchi 2017, p. 502, ma traduction).

pratiques de loisirs de « l’homopraxie parentale », c’est à dire le fait que non pas un mais les deux parents pratiquent le loisir (Octobre et Jauneau 2008), confortant ainsi l’idée de distinguer les candidats dont les deux parents sont issus des classes supérieures à dominante culturelle de ceux n’ayant qu’un seul parent catégorisé comme tel.

Dans un second temps, afin de ne pas proposer un nombre trop important de modalités, certaines de la première cote sociale ont été regroupées : « favorisée » avec « plutôt favorisée », constituant ainsi la fraction économique des classes supérieures (nommée « classes supérieures » dans la cote sociale), puis « moyenne supérieure » avec « moyenne », et enfin « défavorisée » avec « très défavorisée ». On aboutit à une nouvelle cote sociale en 6 modalités tenant à la fois compte du volume et de la structure de capital détenu au sein de l’espace familial, et par conséquent possiblement transmissible par les parents dans le cadre de la socialisation primaire (le Tableau 5 résume la correspondance entre les deux cotes sociales présentées).

Tableau 5. Correspondance entre la première cote sociale et la cote sociale finale

	Très favorisée	Favorisée	Plutôt favorisée	Moyenne supérieure	Moyenne	Défavorisée	Très défavorisée	Total	Part parmi les candidats
Deux parents classes moyennes supérieures	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	3%
Un des parents classes moyennes supérieures	36%	20%	44%	0%	0%	0%	0%	100%	12%
Deux parents classes supérieures	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	6%
Un des parents classes supérieures	0%	21%	79%	0%	0%	0%	0%	100%	20%
Moyenne	0%	0%	0%	46%	54%	0%	0%	100%	25%
Défavorisée	0%	0%	0%	0%	0%	55%	45%	100%	34%
Ensemble	13%	7%	21%	12%	13%	19%	15%	100%	100%

Lecture : 36% des candidats qui sont catégorisés dans la nouvelle cote sociale comme ayant l’un de leurs deux parents appartenant aux classes moyennes supérieures étaient catégorisés comme d’origine sociale « très favorisée » dans la première cote sociale. Par ailleurs, 12% de l’ensemble des candidats sont considérés comme ayant l’un de leurs deux parents appartenant aux classes moyennes supérieures.

Source : APB’Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

La cote sociale adoptée ici ne signifie pas qu’il faille remettre en cause celle utilisée par la DEPP pour approximer l’origine sociale. Cependant, cette dernière n’était pas adaptée à la perspective de recherche choisie ici et, à la vue de la richesse des données à disposition, il était possible de construire un proxy de l’origine sociale plus fin, d’où le recours à cette nouvelle cote sociale.

Son utilisation limite les comparaisons précises avec des travaux antérieurs et certains travaux futurs qui ne disposeront pas nécessairement des données adéquates pour pouvoir reproduire cette cote sociale. Toutefois, à travers ce travail sur l'origine sociale, on souhaite rappeler la nécessité de distinguer dans les travaux de recherche actuels tant le volume que la structure des capitaux détenus, cette seconde dimension étant bien souvent négligée dans de nombreuses analyses quantitatives.

IV. Sur la pertinence de compléter l'analyse des aspirations d'orientation via APB par d'autres matériaux de recherche

Les résultats présentés tout au long de ce travail de recherche sont principalement issus de l'exploitation statistique des bases APB que l'on vient de présenter : c'est aussi qu'elles constituent une source d'informations riche, qui plus est dotées d'un caractère novateur. Pour autant, elles ne suffisent pas à répondre à l'ensemble des questions de recherche évoquées en introduction, et ont donc été couplées à d'autres matériaux. Avant de présenter plus amplement le terrain d'enquête dans une dernière partie, on souhaite revenir d'abord sur la nécessaire articulation entre quantitatif et qualitatif concernant ce sujet de recherche, ensuite sur les autres bases ayant servi à compléter l'analyse quantitative.

IV.1. Une approche de l'origine sociale et du capital culturel par la seule PCS à compléter

Dans la partie III de ce préambule, on a insisté sur la nécessité de tenir compte à la fois du volume mais aussi de la structure des capitaux détenus dans l'analyse des aspirations d'orientation au sortir du secondaire, ce que l'on souhaite faire à partir de la cote sociale établie à partir de la conjonction des PCS des deux référents légaux. Il s'agit là d'une étape supplémentaire dans la prise en compte de la pluralité des effets de la socialisation primaire sur les parcours scolaires, mais qui est nécessairement incomplète et doit par conséquent être enrichie qualitativement.

Tout d'abord car la variable de PCS ne renseigne qu'imparfaitement sur la nature de l'activité professionnelle des parents (Lahire 2019), pluridimensionnelle⁴⁷. Prenons simplement le cas d'un parent enseignant du secondaire, considéré dans cette recherche comme appartenant à la fraction culturelle des classes supérieures : selon qu'il soit enseignant en littérature ou en mathématiques, en série générale ou professionnelle, il y a fort à parier que la culture lettrée ne serait pas identiquement valorisée au sein du cercle familial⁴⁸, et on

⁴⁷ Dans ce même ouvrage, B. Lahire reconnaît cependant la pertinence de l'appréhension de l'origine sociale par la seule PCS, dont il pointe les limites : « *C'est, au fond, le constat statistique que l'on peut faire lorsque l'on mesure la puissance de l'effet de l'origine sociale -même lorsqu'elle est évaluée grossièrement à partir de la seule catégorie socioprofessionnelle des parents-sur les pratiques individuelles adultes dans une multitude de domaines de la vie sociale* » (Lahire 2019, p. 20).

⁴⁸ Sans être nécessairement déniée, on peut faire l'hypothèse qu'elle sera déconsidérée relativement à la culture scientifique.

peut donc faire l'hypothèse que les aspirations d'orientation des candidats présenteront des dissimilarités.

De plus, comme cela a été souligné auparavant, cette variable n'est qu'un indicateur indirect du niveau de diplôme, et ne permet pas d'appréhender finement la nature du capital scolaire des référents légaux. Or, on trouve derrière une même profession une pluralité de parcours d'études. V. Dubois montre par exemple que les étudiants se destinant aux métiers de l'administration culturelle viennent tout autant de l'université que des grandes écoles, notamment des IEP (Dubois 2013). Selon que les parents aient connu ou non l'université lors de leurs études et selon la manière dont ils jugent cela déterminant dans leur parcours jusqu'à leur profession (s'ils la valorisent), il n'est une fois encore pas impossible de penser que l'université ne sera pas uniformément présentée dans la sphère familiale.

À ces premières remarques s'ajoutent celles relatives à la transmission du capital culturel dans le cadre de la socialisation primaire. On maintient dans ce travail l'hypothèse de l'importance de cette socialisation primaire dans les aspirations d'orientation. Il convient toutefois de rappeler que la transmission des capitaux dans le cadre de cette socialisation ne s'effectue pas de manière mécanique et inconsciente, et n'est par ailleurs pas équivalente à une reproduction à l'identique (Lahire 1996) : la transmission dépend de nombreux facteurs, parmi lesquels l'ancienneté du capital culturel ou encore des personnes en charge de la transmission (Henri-Panabière 2010), qui doit le plus souvent être soutenue pour être opérante (Brown 1990)⁴⁹. Derrière une même appellation (ici la cote sociale), on retrouve par conséquent une pluralité de pratiques parentales et transmissions des savoirs (Delbos et Jorion 1984), et donc de capitaux chez le futur étudiant, hétérogénéité que les entretiens permettent d'appréhender davantage.

Ce recours aux entretiens est d'autant plus important pour les candidats des classes moyennes et populaires dont l'hétérogénéité a moins été prise en compte dans l'analyse quantitative (cf. partie III). Nombreux dans notre corpus d'enquêtés, les portraits dressés dans certains des chapitres permettent de mieux saisir cette diversité mais aussi comment certaines ressources familiales, non décelables à travers la seule variable de la PCS, participent de la modulation de ces aspirations d'orientation. Citons ici le cas d'Hugo, duquel on ne fera pas le portrait par la suite. Aîné d'une adelphe de deux, sa mère est gestionnaire de paie dans le privé, titulaire d'un BTS, et son père est ouvrier dans le bâtiment (en arrêt maladie depuis de nombreuses années), titulaire d'un CAP. Le capital culturel familial sous sa forme institutionnalisée (niveau de diplôme) est ici relativement faible, notamment du côté paternel. Pour autant, c'est, d'après Hugo, de son père que lui vient sa passion pour l'histoire : « *il aimait pas l'école, il aimait que l'histoire, il avait que des bonnes notes en histoire, et le reste, il s'en fichait, donc il a arrêté l'école en 3ème, et il a fait un CAP [...] il m'a très vite inculqué ces bases d'histoire et de géo. il sait beaucoup de choses, ... il est très histoire quoi, il adore ça, et c'est*

⁴⁹ La base APB'Stat ne renseigne par ailleurs pas sur les structures familiales. On ne sait notamment pas si les parents vivent ensemble ou s'ils sont séparés.

d'ailleurs un de ses regrets de pas avoir fait prof d'histoire » (Hugo, Licence d'histoire, UT2J). Par ailleurs, le capital culturel ne se résume pas à sa forme institutionnalisé (Bourdieu 1979b; Serre 2012). Dans le cas d'Hugo, la présence d'une importante bibliothèque uniquement composée de livres d'histoire (sur la période contemporaine) avec laquelle il se familiarise progressivement en compagnie de son père (qui dispose, dans cette discipline, du capital culturel incorporé adéquat) n'est pas étrangère à son inscription en licence d'histoire (à l'UT2J), tout comme peut l'être l'exemple donné par Hugo de l'apprentissage (ludique) des capitales et drapeaux européens par son père.

Le recours au quantitatif permet de *« saisir les grands traits d'une situation sociale globale »*. Pour autant, *« si ce point de vue fait apparaître l'espace dans ses grands découpages, ses structurations les plus massives, il ne permet cependant pas de mettre à jour les multiples particularités plus fines, gommées sous l'effet de la mise à distance. Il peut, par conséquent, être tout aussi utile d'hétérogénéiser ce qui paraissait homogène au regard de la vision statistique »* (Lahire 1995, p. 261). En couplant méthodes quantitatives et qualitatives, on entend donc donner la vision la plus complète de la manière dont ont été modulées les aspirations d'orientation du secondaire vers le supérieur, notamment du point de vue de l'origine sociale.

IV.2. APB'Stat : des données administratives avant d'être des données d'enquête

Il convient ensuite de rappeler que les bases APB'Stat 2016 ne sont pas des données issues d'une enquête par questionnaire. Bien qu'exhaustives, ces statistiques indigènes n'ont par conséquent pas été créées et mises en forme à des fins de recherche, et leur exploitation ne permet pas de répondre à l'ensemble des hypothèses de recherche formulées en amont.

La base APB'Stat est directement issue de la plateforme du même nom. Elle est celle qui, en lien avec l'algorithme utilisé, a pour principale vocation de répartir les candidats dans les formations auxquelles ils ont postulé en tâchant de respecter au mieux leurs préférences formulées (cf. partie II). Inversement, elle n'a pas vocation à enquêter sur l'ensemble du processus d'orientation du secondaire vers le supérieur, et donc de renseigner sur les formations que le candidat a hésité à rejoindre, les questions qu'il s'est posé, les personnes vers qui il s'est éventuellement tourné pour l'aider, ou encore ce qu'il compte faire à l'issue de la formation au sein de laquelle il sera accepté, si tant est qu'il en ait une idée au moment de la formulation de ses vœux. À cela s'ajoute l'absence d'informations relatives aux parcours d'études à l'issue du lycée.

Aussi, l'exploitation statistique de cette base doit-elle être complétée par des enquêtes relatives à l'orientation dans le supérieur (ce que fait en partie l'enquête « Conditions de vie des étudiants » [CDV] 2016), des données permettant d'appréhender les parcours d'études (les bases SISE et Postbac), mais aussi par des entretiens avec les néo-étudiants pour les interroger sur les thématiques qui ne sont pas abordées dans les données à disposition.

IV.3. Des bases de données venant compléter l'analyse quantitative des aspirations d'orientation et parcours d'études

IV.3.a. L'enquête « Conditions de vie des étudiants » 2016

Le chapitre 5 revient sur les raisons ayant conduit à l'inscription en licence d'humanités. Cette information n'est pas disponible dans la base APB'Stat, puisque les candidats n'ont pas à fournir de lettre de motivation lorsqu'ils postulent dans les formations non sélectives⁵⁰ : elle peut toutefois être obtenue à travers les entretiens, comme cela a été fait (cf. infra). Le seul recours aux entretiens ne permet cependant pas de comparer les licences en ALLSH avec les licences des autres secteurs disciplinaires, ni avec les autres formations du supérieur : c'est pourquoi l'enquête « Conditions de vie des étudiants » (CDV), produite par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), a également été utilisée.

Cette enquête est conduite tous les trois ans auprès d'un échantillon représentatif des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur. L'échantillonnage est réalisé par type d'établissement et par taille de filière universitaire. Les réponses sont données en ligne par les étudiants qui sont notamment interrogés sur leur parcours d'études, leurs conditions d'études, leur logement, leurs ressources et dépenses, etc. Elles sont ensuite pondérées.

L'enquête 2016, conduite auprès d'étudiants interrogés en 2015-2016, a été choisie dans la mesure où elle était temporellement la plus proche des années universitaires étudiées dans ce travail. Dans la mesure où ce que l'on souhaite analyser dans ce chapitre est relatif aux aspirations des étudiants nouvellement inscrits en licence, ont été conservés les étudiants inscrits en licence 1 (variables « FILIERE_NIV2 » et « NIVEAU_1 ») et ayant passé le diplôme du baccalauréat en 2015 (variable « B3_2b »). Les six filières d'ALLSH ainsi que les différents secteurs disciplinaires utilisés dans les autres chapitres ont été reproduits au moyen de la variable « AA2_2b » relative à la filière disciplinaire, tandis que les variables analysées sont présentées dans le chapitre 5.

IV.3.b. Les bases SISE et Postbac d'inscription dans l'enseignement supérieur

L'analyse des parcours d'études des néo-bacheliers admis dans une licence d'ALLSH, réalisée dans le chapitre 6, a, quant à elle, été rendue possible par l'exploitation des bases

⁵⁰ C'est désormais le cas sous Parcoursup, même si dans le cas des licences peu en tension, les lettres de motivation ne sont pas toujours renseignées correctement : les candidats savent qu'ils recevront une réponse positive et/ou ne souhaitent parfois pas réellement rejoindre la formation. C'est en tout cas ce que j'ai observé lors d'un entretien avec une responsable de licence qui, tout en me montrant l'interface pour la formation mais en conservant l'anonymat des candidats, me faisait la lecture des différents « projets motivés » qui lui étaient parvenus, inégalement long et parfois composé de quelques mots. M. P. Couto et M. Valarcher travaillent actuellement à l'analyse des projets motivés en licence de sociologie (Couto et Valarcher 2021).

« Système d'information sur le suivi de l'étudiant » (SISE) et « Postbac », obtenues au moyen d'une convention avec le SIES.

Les bases SISE « recense[nt] l'ensemble des inscriptions⁵¹ prises au 15 janvier de l'année N dans les différents établissements d'enseignement supérieur » (Guide d'utilisation des bases SISE 2016-2017, p. 8). L'enquête SISE a été mise en place en 1995 pour les universités, et le champ des formations recensées n'a cessé de s'élargir depuis⁵². On compte en 2021 six bases différentes : SISE « université », SISE « ENS », SISE « privé », SISE « management », SISE « ingénieurs » et, depuis 2017, SISE « culture ». Sont donc concernées les universités (dont les IUT), mais aussi les écoles, publiques ou privées. Les étudiants sont identifiables au moyen de leur numéro INE, les établissements au moyen du code UAI, le diplôme à travers le code SISE, et chaque observation correspond à une inscription : un même étudiant peut donc apparaître plusieurs fois la même année. Les informations transmises des établissements au ministère le sont à partir des logiciels de gestion des scolarités des établissements.

Les bases Postbac sont pour leur part relatives aux inscriptions dans les formations d'enseignement supérieur situées dans les lycées, principalement les CPGE et les STS. À l'image des bases SISE, les étudiants peuvent être identifiés au moyen de leur numéro étudiant, les établissements via leur UAI, les formations via la « MEFSTAT11 ».

Les données obtenues l'ont été pour les années universitaires 2016-2017 à 2018-2019, permettant ainsi de suivre les parcours d'études sur trois ans des néo-bacheliers admis dans une licence en humanités sur APB en 2016. Précisons également que malgré quelques difficultés à suivre les tendances de long terme (cf. Encadré 2), les bases SISE pour les années 2006 à 2015 ont également été exploitées, afin de contextualiser l'évolution des effectifs à l'université et dans les filières étudiées avant l'année 2016, qui constitue l'année de départ de cette recherche.

On y reviendra dans le chapitre 6, mais le caractère novateur de ce travail de recherche résulte entre autres de l'appariement inédit de ces différentes bases avec la base APB'Stat 2016 au moyen de l'identifiant étudiant, permettant ainsi de comprendre les parcours d'études au regard des aspirations d'orientation initiales des étudiants. Cela s'avère particulièrement pertinent dans le cas des changements de formation, afin d'observer si ce changement résulte ou non d'une orientation qui n'aurait pas été pleinement satisfaite au sortir du secondaire. L'analyse des parcours d'études se trouve ainsi enrichie d'informations supplémentaires relativement à l'appariement sur plusieurs années des seules bases SISE et Postbac, à savoir l'ensemble des vœux formulés par les candidats néo-bacheliers ainsi que leur niveau scolaire, la variable de mention au baccalauréat n'étant également pas présente dans ces bases.

⁵¹ L'encadré 2 du chapitre 6 revient sur la différence entre admissions (sur APB) et inscriptions (mesurables dans SISE).

⁵² Il n'est toutefois pas exhaustif -bien qu'il tende à l'être- comme cela est précisé dans l'encadré 1 du chapitre 6.

Encadré 2. Retracer l'évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur français

Si cela n'est pas propre au domaine de l'éducation, « *le chercheur est amplement dépendant de données statistiques produites à des fins de gestion et d'administration plutôt que de connaissances (effets de champ, taux de réponses, construction des nomenclatures)* » (Bodin & Orange, 2016, p. 54). Lorsqu'il s'agit d'étudier l'évolution des effectifs dans l'enseignement supérieur sur le long terme, la tâche est ainsi loin d'être évidente, dans la mesure où d'une part, le champ de ce qui relève de l'enseignement supérieur s'est considérablement élargi (tout comme le périmètre géographique a évolué, notamment avant 1960), d'autre part, les nomenclatures utilisées sont rarement les mêmes d'un document à l'autre. Dès lors, « *tenter de décrire par des chiffres l'évolution en longue période de l'enseignement supérieur et de la recherche est d'abord constater des ruptures, des discontinuités, en même temps que des permanences surprenantes* » (Prost & Cytermann, 2010, p. 32).

Comme le soulignent ces derniers, des chiffres censés décrire un même effectif, une même institution, peuvent différer selon les sources. Ainsi, alors que le *Repères et références statistiques* (RERS) de 2010 indique que le nombre de néo-entrants en lettres, langues, sciences humaines et sociales à l'université en 2009 est de 81 034, le RERS de 2015 indique quant à lui un chiffre de 84 869 néo-entrants dans ces mêmes formations de licence. Plus en amont temporellement, le RERS 1985 indique que l'on comptait 269 780 inscrits dans l'enseignement supérieur en 1960, tandis que le site du MESRI indique le chiffre (utilisé dans la Figure 1 en introduction) de 315 000 étudiants pour la même année.

Ces variations sont en partie le résultat des transformations qu'a connu l'enseignement supérieur : modifications de certains diplômes, sorties ou entrées d'établissement dans le champ des formations recensées par le Ministère, etc. Ainsi, dans le RERS 2004 apparaissent par exemple les licences pluridisciplinaires, « *créées à cause des nouvelles formations LMD* » (DEPP, 2004, p. 157). Travailler sur l'évolution des effectifs en premier cycle à l'université nécessite alors de tenir compte du passage du Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) à la licence, le DEUG ayant été supprimé en 2006. Parallèlement, l'enseignement supérieur privé s'est considérablement développé, et toutes les formations ne sont pas systématiquement recensées par les services statistiques ministériels, notamment celles non universitaires. Les publications RERS semblent toutefois veiller à harmoniser les données d'une année sur l'autre depuis le milieu des années 2010, facilitant ainsi les comparaisons sur les 10-15 dernières années.

Si l'on souhaite toutefois observer des évolutions sur un temps plus long (et à un niveau de détails plus fin que par grands types de formation), il est alors nécessaire de jongler avec plusieurs sources de données et de documents officiels. Cela implique par conséquent de ne pouvoir produire des analyses à champ rigoureusement constant : plus que les valeurs précises en elles-mêmes, ce sont alors davantage les tendances sur le long terme qu'il convient de commenter.

IV.4. Le recours au qualitatif pour mieux comprendre les loisirs et aspirations des étudiants

Les entretiens ont, quant à eux, permis de connaître les loisirs des enquêtés, mais aussi la manière dont ils sont pratiqués et par conséquent les possibles effets sur les aspirations d'orientation. À une même déclaration d'une pratique correspondent en effet tout une palette de rapports à celle-ci (Lahire 2004). Lors des échanges, Aurore et Jeanne, toutes deux d'origine populaire, déclarent « *dévoré les livres* ». Invitées à développer cette pratique, on comprend alors que les types de lecture diffèrent sensiblement : tandis que Jeanne lit plutôt de la fantasy (jeunesse), Aurore privilégie les livres d'auteurs français du XIX^e siècle (Zola, Balzac, etc.), soit des ouvrages de la culture considérée comme scolairement légitime. S'il ne s'agit pas là du seul facteur explicatif⁵³, cette pratique différenciée (malgré un discours initial identique) permet en partie de comprendre l'orientation d'Aurore en licence de lettres

⁵³ Les portraits d'Aurore et Jeanne sont respectivement présentés dans les chapitres 2 et 3.

modernes, tandis que Jeanne rejoint pour sa part une autre licence en humanités. Recourir aux entretiens plutôt qu'à certaines variables d'enquêtes relatives aux loisirs culturels⁵⁴ permet dès lors de mieux saisir cette variété des pratiques.

Le choix d'effectuer des entretiens répondait également à la volonté de comprendre les combinaisons de vœux qui avaient été faites par les candidats néo-bacheliers, surtout dans le cas d'une orientation contrariée (cf. chapitre 3). Notamment, des associations de filières qui peuvent ne pas sembler logiques pour un observateur extérieur le sont pour le candidat obligé de passer par la procédure complémentaire de recrutement et pour qui l'offre de formation disponible se retrouve sensiblement restreinte. De plus, les entretiens permettent de mettre à jour les hésitations au moment des admissions mais aussi des candidatures (et donc les formations envisagées temporairement mais non demandées, donc invisibles dans APB'Stat), en lien tout autant avec le choix de l'établissement (chapitre 4) que l'éventuel projet d'études et/ou professionnel (chapitre 5). En outre, les entretiens ont également été l'occasion d'aborder avec les enquêtés la représentation qu'ils avaient de leur formation et les alternatives qu'ils avaient envisagées, et donc de ce que ces différentes filières leur semblaient permettre de faire ou non (chapitre 5).

Enfin, les entretiens étaient l'occasion d'aborder le rôle d'éventuels acteurs significatifs dans le processus d'orientation, avec l'hypothèse que la figure professorale participe grandement de cette modulation des aspirations d'orientation au sortir du secondaire (chapitre 5).

V. Le terrain de l'enquête qualitative : l'UT2J et l'INUC, deux universités de l'académie toulousaine

Dans le dernier temps de ce préambule, on souhaite revenir plus en détails sur le choix du terrain ainsi que la méthodologie adoptée lors des entretiens. Les enquêtés sont des étudiants inscrits dans plusieurs des disciplines étudiées, dans le but d'observer la disparité interne au secteur disciplinaire des ALLSH. Réalisés à plusieurs périodes de leurs études, ils permettent également de faire part d'éventuelles évolutions dans leurs aspirations.

Comme souligné en amont, l'usage de méthodes qualitatives en parallèle du traitement statistique présente l'avantage de décrire plus finement l'effet des variables d'intérêt, notamment l'origine sociale, mais également de mettre en évidence l'hétérogénéité des situations que masque nécessairement une variable catégorielle. L'objectif n'était pas d'avoir un panel d'enquêtés représentatif de l'ensemble de la population étudiante dans ces disciplines, mais de faire varier les profils sociaux-scolaires afin de diversifier les réponses. La seule condition était cependant d'être néo-bachelier et qu'il s'agisse donc de la première

⁵⁴ Comme peuvent l'être certaines variables de la partie 6 du questionnaire CDV 2016, non exploitées ici.

année au sein de l'enseignement supérieur, afin d'observer également le processus de familiarisation avec ce dernier.

Dans la poursuite des analyses quantitatives, où la dimension territoriale des aspirations est prise en compte (notamment dans le chapitre 4), il convenait de faire ces entretiens avec des étudiants de différentes universités. À ce titre, l'académie de Toulouse s'avérait être un terrain d'enquête idéal, dans la mesure où l'on trouve deux universités dispensant des licences en ALLSH. Par ailleurs, étant inscrit en thèse dans un laboratoire de l'UT2J, le CERTOP, qui bénéficie par ailleurs d'une convention de recherche avec l'INUC, l'accès au terrain se trouvait être facilité.

V.1. Université de métropole (UT2J), université de proximité (INUC)

Cette première sous-partie est l'occasion de présenter les deux établissements où sont inscrits les étudiants enquêtés, afin de mieux situer ces établissements dans l'espace des formations du supérieur en ALLSH dans l'académie de Toulouse. Le chapitre 4, où l'on s'attarde sur le choix de l'établissement, revient également sur les différences entre ces deux universités, en lien avec la thématique plus spécifiquement développée dans ce chapitre.

V.1.a. Brève histoire des universités toulousaines

Les deux établissements publics toulousains dispensant aujourd'hui des formations en ALLSH sont issus de l'Université de Toulouse, fondée en 1229. À l'image d'un enseignement supérieur longtemps réservée aux seuls enfants des classes supérieures, la faculté de lettres ne compte que 832 élèves en 1939-1940, bien que les effectifs doublent l'année suivante (1552, Barrera 2020). Progressivement, les effectifs augmentent, et le seuil des 2 000 étudiants est franchi au cours de l'année 1955-1956. C'est toutefois la première massification scolaire des années 1960, commune à l'ensemble du territoire national, qui accélère l'accès à l'université toulousaine : de 1960 à 1968, le nombre d'étudiants passe de 12 000 à plus de 30 000.

En 1965, le déménagement de la faculté de lettres du centre-ville vers le quartier populaire du Mirail est décidé : celui-ci n'est effectif (partiellement) qu'à partir de 1971. Entre temps, le décret du 23 décembre 1970 aboutit à la création de l'université des sciences sociales, l'Université Toulouse II – Mirail, indépendante de l'université de droit, Toulouse I – Capitole.

Au milieu des années 1980 débute la seconde période de massification scolaire, qui se traduit par une augmentation considérable des effectifs étudiants. En 1988, 60% des étudiants midi-pyrénéens ne sont pas originaires de Haute-Garonne, mais les établissements du département concentrent 94% d'entre eux. Sur initiative locale, la ville d'Albi se porte alors volontaire pour le développement d'une antenne universitaire pluridisciplinaire et, dès la rentrée 1990, le DEUG de droit accueille ses premiers étudiants, anticipant le plan U2000 d'investissement dans des antennes universitaires (Manifet 2004). En 1993, les DEUG de

lettres modernes, anglais, espagnol, histoire sont créés à Albi, celui de LEA à Rodez, autre ville antenne. Ces antennes acquièrent progressivement leur autonomie et, en 2002, le centre universitaire de formation et de recherche (CUFR) Jean-François Champollion, issu des antennes des différentes universités toulousaines, est créé, regroupant les villes d'Albi, Castres, Figeac et Rodez.

Les années 2010 sont caractérisées par une augmentation des effectifs étudiants dans les deux établissements. Notamment à l'université du Mirail, qui devient l'Université Toulouse – Jean Jaurès (UT2J) en 2014, les effectifs passent de 25 767 en 2013-2014 à 30 467 en 2016-2017 (Barrera 2020). Le CUFR Champollion, transformé en 2015 en établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel et désormais dénommé Institut National Universitaire Champollion (INUC), reste cependant de taille plus modeste : de 2 837 en 2010-2011, le nombre d'étudiants passe à 3 835 en 2016-2017.

V.1.b. Pourquoi choisir deux universités comme terrain d'enquête ?

La présentation de ces deux universités permet de comprendre que s'opposent ici deux types d'établissements. On retrouve d'un côté une université d'une grande métropole (la quatrième de France), dispensant quasi-exclusivement des formations en humanités et par conséquent identifiée comme spécialisée dans ce domaine d'enseignement ; de l'autre une université de proximité, plus récente, pluridisciplinaire et à effectifs plus réduits. La richesse de l'offre de formation proposée n'est certes pas la même⁵⁵, mais la majorité des disciplines étudiées est proposée au sein des deux établissements.

On précise ici que la ségrégation horizontale entre formations de licence est nettement plus marquée sur le territoire francilien (Frouillou 2015) que non francilien, ce sur quoi on reviendra dans le chapitre 4. Néanmoins, en choisissant d'enquêter auprès d'étudiants inscrits dans deux universités différentes d'une académie non francilienne, on souhaitait en début de recherche s'offrir la possibilité d'infirmer ou non les hypothèses selon lesquelles l'accès et le coût de la vie étudiante, la taille de la ville, l'accessibilité de l'université ou encore la réputation de l'établissement sont autant d'éléments qui peuvent influencer sur le choix de l'établissement à un échelon local (ici l'ancienne région Midi-Pyrénées, correspondant également à l'académie de Toulouse)⁵⁶. Il s'agissait en outre d'observer dans quelle mesure les aspirations d'études diffèrent selon l'établissement finalement rejoint.

⁵⁵ L'UFR de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères de l'UT2J est par exemple réparti en sept départements distincts, et plus de 10 langues étrangères sont proposées à l'enseignement : anglais, espagnol, allemand, italien, chinois, portugais, japonais, russe, arabe, catalan, occitan, au sein desquelles certains parcours spécifiques tels que la licence LLCER Allemand-Philosophie sont disponibles.

⁵⁶ Toutes ces hypothèses initiales n'ont finalement pas été traitées, dans la mesure où l'objet de recherche a finalement connu quelques évolutions et que le choix de l'établissement ne constitue pas la question de recherche principale de ce travail de thèse. Notamment, « l'effet réputation » de l'UT2J, connue pour l'engagement politique important des étudiants et la fréquence de ses mouvements étudiants (au printemps 2018, soit celui avant les entretiens et donc durant la phase de candidatures, l'université a été bloquée près de quatre mois), a finalement constitué un non-sujet pour la quasi-totalité des enquêtés, et n'est pas abordé dans les différents chapitres.

V.1.c. Deux séances d'observation aux journées portes ouvertes des établissements

Si les entretiens, présentés plus amplement dans la sous-partie suivante, constituent la majorité du travail qualitatif de cette recherche, ce dernier est également complété par deux séances d'observations réalisées lors des journées portes ouvertes (JPO) des deux universités lors du mois de février de l'année 2019.

Les JPO des établissements font désormais pleinement partie des stratégies de communication et de recrutement des établissements du supérieur. Distinguant trois types d'établissement en fonction de leur statut (prestigieux, intermédiaire, bas), A. Van Zanten et A. Olivier montrent que ces journées sont utilisées par l'ensemble des établissements pour mettre en avant leurs critères distinctifs et ainsi attirer les étudiants, mais également pour maintenir, si ce n'est hausser, le statut acquis jusqu'à présent (Van Zanten et Olivier 2015). Il apparaissait par conséquent important d'observer le discours tenu par ces deux établissements aux futurs postulants lors de ces journées.

V.2. Des enquêtés issus de plusieurs disciplines

V.2.a. Qui et quand enquêter ?

Tout d'abord, la question de faire des entretiens avec des lycéens de terminale afin d'observer leurs interrogations ou les éventuels changements en cours d'année des candidatures envisagées a été abordée. Toutefois, comme on souhaitait observer les élèves qui s'orientent à l'université dans des disciplines déjà définies, cela impliquait un travail d'entretiens et d'observations bien trop conséquent pour pouvoir être mis en place en parallèle d'une analyse quantitative déjà importante et constituant le cœur de ce travail de recherche.

Dans la mesure où la prise de contact avec les néo-étudiants devait être faite en début de première année, il a été décidé d'entamer la campagne d'entretiens au début de la deuxième année de thèse, c'est à dire à la rentrée 2018-2019. Entre temps, la plateforme APB a cependant été remplacée par Parcoursup (cf. supra). Je me suis alors interrogé sur la possibilité de réaliser les entretiens au cours du second semestre de la première année, afin de pouvoir échanger avec des enquêtés passés par la plateforme Admission Post-Bac. Trois facteurs ont cependant contribué à maintenir les entretiens à la rentrée 2018, et donc avec des néo-étudiants ayant eu recours à la plateforme Parcoursup.

Premièrement, et outre le fait que cela imposait d'agir de manière précipitée, réaliser les entretiens au cours du second semestre de première année signifiait s'entretenir avec des étudiants dont la familiarisation avec l'université et plus globalement l'enseignement supérieur avait été entamée.

Deuxièmement, prendre contact avec les étudiants au début du second semestre excluait de l'analyse tous les étudiants ayant entamé leur cursus dans ces formations mais

ayant par la suite changé de formation ou ayant arrêté leur licence à ce moment-là de l'enquête. Or, l'intérêt de ce travail de recherche n'était pas uniquement de suivre les étudiants ayant une trajectoire « linéaire » à l'université, mais également les parcours plus sinueux, faits de possibles redoublements, décrochages et réorientations, faisant suite ou non à une orientation contrariée.

Enfin, comme l'a souligné à juste titre S. Orange à travers son « raté d'enquête », interroger les étudiants sur les vœux qu'ils ont formulés entre janvier et mars de l'année précédente ne va pas nécessairement de soi, dans la mesure où un nombre non négligeable d'entre eux ne se souvient pas de l'ensemble des formations demandées, et ce d'autant plus en l'absence de ce qu'elle nomme des « vecteurs de cristallisation » au moment de la formulation des vœux, comme peuvent l'être la rédaction d'une lettre de motivation (Orange 2012).

V.2.b. Prises de contact avec les étudiants

Afin de prendre contact avec les étudiants, différents responsables de licence ont été contactés afin qu'ils fassent passer un court questionnaire d'une dizaine de questions. Celui-ci avait deux objectifs : s'assurer que les interrogés étaient bien néo-bacheliers, et diversifier les profils. En lien avec la taille des deux établissements, deux modes de passation différents ont eu lieu, ce qui introduit potentiellement des biais dans le taux de répondants, mais n'a pas eu d'effet sur les résultats présentés au cours de ce travail de recherche dans la mesure où les réponses à ces questions n'ont pas fait l'objet d'un traitement statistique. Les étudiants de l'UT2J ont ainsi répondu à un questionnaire en ligne, transmis par leur responsable de formation, tandis que les étudiants de l'INUC ont répondu à un questionnaire papier transmis en amphithéâtre par moi-même ou leurs enseignants, selon ce qui arrangeait ces derniers. Le taux de réponse a alors été plus important à l'INUC, d'autant plus que lorsque je faisais la passation, les étudiants voyaient avec qui ils allaient ensuite s'entretenir, et cela me permettait de présenter plus en détails l'objectif de ce questionnaire.

31 entretiens ont alors été conduits auprès d'étudiants de l'INUC (12) et de l'UT2J (19) au cours du premier semestre universitaire, leurs profils socio-scolaires étant disponibles en annexe⁵⁷. Pour certains d'entre eux, la filière rejointe constituait leur premier vœu d'orientation tandis que d'autres aspiraient à rejoindre une autre formation dont l'accès leur a été refusé. Au cours de ces premiers entretiens, leurs loisirs, leur parcours au lycée ainsi que leur orientation dans le secondaire et dans le supérieur ont constitué les principaux sujets, mais la manière dont ils se projetaient dans l'enseignement supérieur a également été abordée.

⁵⁷ Les étudiants enquêtés ont été anonymisés au moyen du site de B. Coulmont, qui, à partir d'un prénom donné, permet d'obtenir des prénoms similaires en termes de résultats au baccalauréat : <http://coulmont.com/bac/index.html>

Les étudiants ont ensuite été recontactés à la rentrée universitaire 2019-2020 afin d'effectuer un second entretien. Il s'agissait alors de voir comment s'était passée leur première année à l'université, ainsi que la manière dont avait évolué ou non leurs aspirations et leurs représentations de l'enseignement supérieur. Pour chacun de ces entretiens, je disposais alors de la retranscription complète du premier entretien, ainsi que d'un résumé de celui-ci, me permettant de m'y référer si besoin. Sur les 31 étudiants de la première vague d'entretiens, 27 ont répondu favorablement à la demande d'un second entretien, alors réalisé au cours du « premier semestre » de la deuxième année, bien que l'un d'entre eux ait décidé d'arrêter les études à cette date. Parmi les quatre restants, deux m'ont tout de même répondu qu'ils avaient arrêté leurs études et travaillaient désormais, et une qu'elle les avait poursuivies dans la même formation mais qu'elle ne souhaitait pas donner suite.

V.2.c. Peu de sortants parmi les enquêtés

La faible proportion d'étudiants ayant arrêté les études conduit à souligner le biais inhérent à toute demande d'entretien fondée sur le volontariat parmi une masse importante de répondants potentiels.

Les étudiants volontaires sont en effet davantage ceux qui s'estiment légitimes à se trouver ici, plutôt que ceux qui savent qu'ils ne poursuivront pas dans cette filière par la suite. Comme le rappelle notamment G. Mauger, les volontaires aux entretiens sont généralement ceux qui sont en mesure de présenter un « moi acceptable », c'est à dire ceux que l'enquête grandira et non l'inverse (Mauger 1991). Afin de ne pas trop dévoiler la teneur de l'entretien, le travail de recherche était simplement présenté comme s'intéressant à l'orientation dans les filières d'arts, lettres, langues et sciences humaines. Il est alors plus probable que les élèves n'ayant pas souhaité s'y orienter initialement aient été moins nombreux à se porter volontaires pour les entretiens, au contraire des étudiants en réorientation qui étaient en nombre conséquent, en lien également avec la forte proportion que représentent ces étudiants dans ces filières⁵⁸.

En outre, et malgré mon statut d'étudiant au moment de la passation, la situation d'entretien met en jeu une relation asymétrique entre l'enquêté et le chercheur, de par son statut social (dans mon cas, un doctorant face à un néo-bachelier), son âge (ici, 25 ans contre 17 à 20 ans) ou encore son genre, ce qui nécessite pour l'enquêté d'être à l'aise avec cette relation. Or, cette capacité est socialement située, et il n'est pas déraisonnable de penser que la violence symbolique qui peut s'exercer au cours de l'entretien ait découragé les étudiants qui se sentent les moins légitimes, et qui sont bien souvent ceux qui arrêtent de manière précoce l'année universitaire et/ou leurs études.

⁵⁸ L'entretien des étudiants à la trajectoire non linéaire peut alors constituer un moment de « requalification symbolique des parcours scolaires » (Frouillou 2015).

V.2.d. Des entretiens répétés

Ces entretiens, enregistrés, semi-directifs, et d'une durée moyenne légèrement supérieure à une heure, se sont déroulés sur les campus respectifs des universités, dans un lieu qui se voulait le plus pratique tout en tâchant d'être neutre. Lorsque cela n'était pas possible, les entretiens ont alors été réalisés dans un café à proximité de l'université. M'étant présenté comme un « étudiant en train de faire une thèse » afin de réduire la distance statutaire et ainsi favoriser l'échange avec les étudiants, cela a été l'occasion pour moi de voir qui étaient les étudiants déjà familiers de l'enseignement supérieur et de la recherche, certes peu nombreux, qui posaient des questions sur mes recherches dès le premier entretien, tandis que d'autres, au cours du second entretien, me demandaient sur quoi portait « mon mémoire de master ».

Enfin, afin de conserver le lien avec les étudiants enquêtés et éventuellement observer des parcours d'études et/ou de sortie atypiques, un échange par mail a été engagé avec chacun d'eux à partir du second semestre de deuxième année, auquel plus de la moitié a répondu, me permettant ainsi de suivre encore leurs parcours.

Le recours à une cohorte qualitative, c'est à dire la répétition d'entretiens et d'échanges avec un même étudiant, présentait plusieurs avantages, même si les entretiens de la première vague sont ceux ayant davantage fait l'objet d'analyses.

Premièrement, les seconds entretiens permettaient de revenir de manière longue sur certains points qui n'avaient pas été abordés, ou étaient apparus peu clairs une fois le premier entretien retranscrit.

Deuxièmement, ces entretiens répétés permettaient de mettre en évidence une éventuelle évolution dans les discours et les représentations, ce que ne permet pas un entretien unique, situé dans le temps et n'offrant ainsi pas de point de comparaison (Felouzis 2001).

Troisièmement, cette méthode a permis d'atténuer « l'illusion biographique » (Bourdieu 1986) parfois à l'œuvre dans les discours rétrospectifs, qui consiste à sélectionner les éléments ayant du sens pour l'enquêté et lui permettant d'expliquer d'une façon qu'il juge cohérente sa situation actuelle, en omettant volontairement - ou non - certains aspects. Ainsi, lors d'entretiens répétés avec les étudiants, il n'est pas rare d'observer qu'ils répondent qu'ils avaient tenté leurs chances dans certaines formations, mais n'envisageaient pour autant pas de les rejoindre. En observant une éventuelle distorsion des discours entre les deux situations d'entretien, il est alors permis de réduire partiellement cette réécriture.

Par ailleurs, le fait de m'adresser à des enquêtés qui me connaissaient lors du second entretien, et avaient donc accepté d'échanger à nouveau, me permettait de poser plus facilement certaines questions qui peuvent s'avérer fâcheuses et/ou gênantes, auxquelles l'étudiant peut masquer certains éléments de réponse ou ne pas souhaiter répondre s'il n'est pas en confiance, ce qui a parfois pu se produire au cours du premier entretien.

V.2.e. Des entretiens complétés auprès de responsables de licence et des SCUIO

Parallèlement aux entretiens conduits avec les étudiants, sept entretiens ont été conduits avec des responsables de licence de chacune des deux universités en juillet 2019. Ces entretiens ont été l'occasion d'aborder l'historique de leur département, l'évolution des enseignements proposés et des publics, l'image de la formation et de l'université vis-à-vis des étudiants, la participation des enseignants de la formation aux dispositifs d'orientation comme les journées portes ouvertes ou encore la manière dont s'opérait l'étude des candidatures.

Notamment, il s'agissait de voir s'il existait des phénomènes de concurrence entre les formations en humanités des deux établissements, et si cette concurrence se traduisait par des stratégies comme une différenciation des cursus d'enseignements, soit pour capter les meilleurs étudiants (dans le cas de disciplines où les effectifs ne diminuent pas, comme les langues ou l'histoire), soit pour conserver des étudiants (notamment en lettres où les effectifs diminuent sur les dernières années).

En outre, deux entretiens avec les responsables des SCUIO des deux universités étudiées ont été réalisés en juillet 2018, afin de savoir quels étaient les dispositifs mis en place pour aider les étudiants à construire et/ou mener leur projet professionnel et universitaire.

Partie 1. Candidatures et admissions en licence d'humanités : une approche multifactorielle et comparative

Cela a été dit en introduction, les étudiants nouvellement inscrits en ALLSH sont majoritairement des filles, tandis que l'origine sociale des inscrits est très hétérogène. Une rapide exploitation des bases SISE sur les dix années précédant celle d'étude (2016) permet de faire part d'éventuelles dynamiques de recrutement dans ces filières, et de comparer ces résultats à ceux relatifs à l'ensemble des étudiants dans l'enseignement supérieur, même si les évolutions observées entre 2005 et 2016 ne sont pas extrêmement prononcées.

Les résultats montrent que les filles représentent 55% des étudiants dans le supérieur, un taux stable sur les dix dernières années, et 59% à 61% des néo-bacheliers inscrits à l'université¹. Elles sont plus encore majoritaires en formations d'humanités à l'université, puisqu'elles représentent 70% des inscrits en 2006-2007, et 73% pour la seule population des néo-bacheliers. On y reviendra plus amplement dans le chapitre 2. Les données suggèrent toutefois une légère diminution de la part des filles dans ces filières (70% des néo-bacheliers en 2015-2016).

Une déclinaison des inscriptions par origine sociale permet également d'observer qu'en ALLSH, les étudiants d'origine sociale plus modeste (enfants d'employés et d'ouvriers) sont légèrement surreprésentés dans les formations de premier cycle en humanités. Inversement, les enfants de cadres sont, quant à eux, sous-représentés par rapport à leur part dans l'ensemble de la population étudiante (23% contre 30%), bien que proportionnellement plus nombreux que les enfants d'ouvriers (13%) ou que les enfants d'employés (16%).

La principale évolution sur la période 2006-2015 concerne toutefois la proportion de bacheliers généraux en ALLSH. Entre 2006 et 2015, alors que la part des bacheliers généraux a oscillé entre 80% et 82% parmi les néo-bacheliers inscrits à l'université, elle diminue de manière continue parmi les néo-bacheliers admis en licence d'humanités, passant de 85% en 2006 à 80% en 2015. Les filières en humanités, et notamment les licences, accueillent par conséquent de plus en plus de bacheliers technologiques et professionnels, même si les bacheliers généraux restent de loin majoritaires et sont même surreprésentés par rapport à leur poids dans la population étudiante. Cela s'explique notamment par l'augmentation du nombre de places dans les formations sélectives courtes qui n'est pas aussi rapide que celles des demandes formulées par les bacheliers non généraux. Une partie d'entre eux entame alors des études à l'université, notamment en ALLSH ; on y reviendra plus amplement dans la deuxième partie de cette thèse.

¹ Pour plus de détails sur les populations, cf. Tableau 49 à Tableau 56 en annexe. Les pourcentages relatifs aux professions des parents le sont relativement à celle du parent 1, seule variable disponible dans les bases SISE.

*

Présenter ces quelques caractéristiques, ainsi que les sur ou sous-représentations associées, permet de rendre compte des populations pour lesquelles ces formations peuvent ne pas constituer un horizon envisageable, comme dans le cas - rare - des bacheliers professionnels en CPGE qui « déjouent les probabilités d'orientation » (Danner et al., 2016; Érard et al., 2020). C'est ici peu le cas des plus modestes socialement, tandis que les filles s'y orientent davantage que les garçons.

L'objectif de cette première partie, composée de deux chapitres, est alors double. En croisant les caractéristiques sociales et scolaires des candidats et admis dans les licences en humanités, et en ne se contentant pas d'analyser le poids de ces variables séparément, il s'agit premièrement de comprendre plus finement les aspirations d'orientation des néo-bacheliers, et ainsi souligner la pluralité des logiques qui peuvent conduire à entamer des études en ALLSH à l'université. C'est donc une approche multifactorielle de l'orientation du secondaire vers le supérieur qui est ici proposée.

À travers une approche comparative avec les autres types de formations, il s'agit deuxièmement de situer les licences en humanités dans le champ des formations d'enseignement supérieur au sortir du secondaire, ainsi que dans l'espace non uniquement social (Renisio, 2015) mais aussi scolaire des disciplines universitaires.

Chapitre 1. De simples « pastilles vertes » ? Les licences en humanités comme illustration de la pluralité des logiques d'orientation

Ni sélectives, ni parmi les formations les plus prestigieuses, mais conduisant pourtant à des études longues, les licences en arts, lettres, langues et sciences humaines (ALLSH) représentent 25% des inscriptions de néo-bacheliers à l'université, soit un peu plus de 10% des inscriptions de l'ensemble des néo-bacheliers dans le supérieur¹. Elles accueillent par conséquent chaque année une part importante des néo-bacheliers, sans que cette orientation ne soit réellement questionnée.

Ce premier chapitre a pour but de caractériser, socialement et scolairement, les bacheliers qui postulent dans ces licences. Bien que toutes les candidatures ne se matérialisent pas par des admissions, l'analyse des vœux formulés sur APB reste intéressante. Elle permet en effet de voir qui sont les élèves qui *a minima* envisagent étudier en licence en humanités, et ce bien qu'il puisse s'agir du dernier vœu, celui de « licence pastille verte ». Même si dans ce dernier cas, le candidat aurait probablement préféré étudier dans une autre formation, c'est bien une licence en humanités qui a été demandée et pas telle autre en sciences, en économie, gestion ou en sciences sociales : c'est vraisemblablement qu'il y trouvait un intérêt, même mineur, à y entamer des études.

Ces « licences pastilles vertes » constituent une nouveauté du fonctionnement de la plateforme APB à la session 2016². Le nombre de candidats restés sans affectation ayant augmenté les années précédentes (près de 3 000), les élèves des séries générales doivent alors émettre au moins un vœu dans des licences disposant *a priori* d'un nombre suffisant de places pour accueillir celles et ceux qui en font la demande. La catégorisation des formations de licence en « pastille verte » relève principalement du rapport entre l'offre et la demande dans ces formations : la majorité de celles ainsi catégorisées sont les licences restées avec des places vacantes l'année précédente, parmi lesquelles nombre de licences en humanités (voir plus bas).

Or, cet étiquetage renforce l'idée que les filières d'études concernées accueillent des néo-bacheliers qui auraient souhaité étudier ailleurs. Comme on le montrera dans ce chapitre, cette vision de l'université, et dans le cas présent des licences en humanités, n'est que partielle : plusieurs logiques de candidatures existent.

¹ Et 12% des admissions de cette même population sur APB 2016.

² Les licences pastilles vertes ont été présentées dans le préambule méthodologique. Le Tableau 57 en annexe renseigne sur la part des licences ainsi catégorisées dans chacun des secteurs disciplinaires.

L'étude des vœux masque toutefois les aspirations non formulées par les candidats, dont les causes peuvent varier : une formation trop éloignée du domicile familial ou une formation du privé trop coûteuse³ peuvent tour à tour expliquer qu'un candidat ne postule pas. Ces contraintes territoriales et financières ne sont cependant pas les seules. Les travaux de S. Orange soulignent, d'une part, comment le niveau scolaire participe de la canalisation des aspirations d'orientation, qui peut conduire l'élève à renoncer avant même d'avoir candidaté car il estime ne pas avoir le niveau suffisant pour être admis ou réussir⁴ ; d'autre part, comment la série dans laquelle il est inscrit (et l'institution scolaire) participe à faire apparaître certaines formations comme envisageables et d'autres non. (Orange, 2018). En l'occurrence, l'université est peu présentée aux candidats des séries professionnelles et, lorsque c'est le cas, les taux d'échecs aux examens de ces mêmes bacheliers sont souvent mis en avant pour les décourager (Lemêtre, Mengneau et Orange, 2015 ; Orange, 2011). Le processus d'orientation dans l'enseignement supérieur commence ainsi dès le lycée, à travers le choix des séries qui, plus que d'ouvrir certaines portes, peut progressivement en fermer⁵. C'est pourquoi tout au long de ce chapitre (et des suivants), une attention particulière est accordée à la série dans laquelle est inscrit l'élève de terminale.

Dans ce chapitre, on propose donc d'analyser les vœux en licence d'ALLSH parmi l'ensemble des candidatures des élèves de terminale - toutes filières et séries confondues - pour comprendre quelles places occupent ces formations dans les aspirations d'orientation des candidats lorsque qu'ils formulent leurs demandes. Pour cela, on revient dans un premier temps sur les caractéristiques sociales et scolaires des postulants, afin de souligner l'importance de la série d'origine mais aussi le poids des facteurs de genre et d'origine sociale dans les aspirations d'orientation formulées sur APB. Dans un second temps, la place de ces candidatures dans la hiérarchie des vœux est introduite pour distinguer les aspirations fortes de celles plus faibles ou fragiles. Enfin, dans le dernier temps de ce premier chapitre, les autres formations demandées lorsqu'au moins une candidature en licence d'humanités a été faite sont présentées. En détaillant le plus finement possible les associations de filières faites par les élèves de terminale, on cherche ainsi à comprendre les logiques d'orientation qui sous-tendent ces candidatures en ALLSH.

³ Voir par exemple le portrait d'Aurore à la fin du chapitre 2.

⁴ Parmi les enquêtés, Lola, admise en licence de LEA après un baccalauréat ES et issue des classes moyennes, exprime explicitement cela : elle ne regarde pas (uniquement) les formations en fonction de ce qu'elle souhaite faire, mais en fonction de ce qu'elle sait faire. Le niveau dans les disciplines délimite ce qu'il est permis d'envisager, module les aspirations, tandis que peu de place est laissée à l'expérimentation d'une formation si on ne s'estime que peu compétent : « M : LEA, t'as découvert comment du coup ? Lola : Je cherchais toutes les filières en lien avec les langues et l'étranger. On m'avait parlé de LLCE, et je me suis dit « pourquoi pas ». Et c'est vrai qu'avant j'avais pas trop d'idée quoi [...] j'y suis allée parce que je me suis dit « bon, qu'est-ce que tu sais faire ? Parler des langues étrangères », et du coup on va aller là. »

⁵ Les bases de données à disposition ne permettent pas d'analyser ces aspirations non formulées. De même, la méthodologie d'enquête a consisté à interroger les étudiants nouvellement inscrits en licence d'humanités, et non les lycéens de différentes séries qui pouvaient potentiellement aspirer (ou non) à étudier dans ces formations. C'est pourquoi l'introduction de cette partie précise ce que l'étude des vœux sur APB dit et ne dit pas.

I. Postuler en licence d'humanités : des candidatures nombreuses résultant de trajectoires scolaires et de socialisations différenciées

Dans cette première partie, on commence par présenter qui sont, à la fois socialement et scolairement, les candidats qui postulent à au moins une licence en ALLSH, pour ensuite préciser ce qu'il en est des candidatures multiples vers ces formations. Enfin, et c'est là un angle d'analyse tenu tout au long de cette thèse, on présente dans une dernière sous-partie les différences internes au secteur disciplinaire des ALLSH en soulignant les spécificités propres à chacune des disciplines qui le composent.

I.1. Des candidates littéraires issues des fractions culturelles des classes supérieures

Parmi les 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB⁶, 27% émettent au moins un vœu en licence d'ALLSH au cours de la procédure normale, et la moitié d'entre eux (14%) postulent dans plusieurs de ces formations. Ces candidatures sont en partie déterminées par leur parcours scolaire antérieur, ainsi que par leur niveau, leur genre et leur origine sociale.

I.1.a. Des candidatures « en série »

Entre 2005 et 2015, 95 à 99% des nouveaux bacheliers littéraires s'inscrivent dans une formation d'enseignement supérieur (DEPP, 2016, p. 189), dont 55% dans des « filières littéraires à l'université »⁷. À ce titre, entamer des études en licence d'humanités constitue le destin majoritaire pour les diplômés de cette série. Ces admissions nombreuses vont de pair avec une part conséquente de candidats à ces filières : 84% des inscrits en terminale L postulent à au moins une licence en ALLSH. Ce n'est le cas « que » de 42% des candidats de la série ES, 20% de ceux de la série S, 16% des candidats d'une série technologique et 8% des candidats d'une série professionnelle (cf. Tableau 7 plus bas).

L'horizon des formations possibles, modulé par les discours enseignants⁸ et/ou parentaux, par les trajectoires des pairs des années précédentes, ou encore par les documents

⁶ La population d'analyse n'est pas celle de l'ensemble des lycéens de terminale mais celle des lycéens de terminale souhaitant poursuivre les études et par là s'inscrire dans l'enseignement supérieur via APB. C'est pourquoi le terme de candidats plutôt que de lycéens est plus fréquemment utilisé. On rappelle également que les candidats ne postulant qu'à des formations recrutant hors APB ne sont pas pris en compte ici.

⁷ Le second chapitre est consacré aux admissions.

⁸ Cela ne se limite d'ailleurs pas aux enseignants du cadre scolaire. Enzo, un des enquêtés finalement admis en licence d'histoire, envisageait en début de terminale faire une licence de musicologie. Il sollicite son professeur au conservatoire, qu'il estime le plus à même de le renseigner sur son orientation. Si celui-ci ne le dissuade pas explicitement de s'y inscrire, il lui indique qu'il lui sera nécessaire de travailler beaucoup plus son instrument que ce qu'il fait actuellement, ce qui engendre une remise en question sur son niveau et ses compétences et, finalement, une re-modulation de ses aspirations d'orientation puisqu'Enzo ne postulera pas dans la licence.

et sites institutionnels, n'est en effet pas le même au sein de chacune des séries. Si l'(in)accessibilité des formations n'est pas toujours formulée de manière explicite, il s'agit là d'autant d'incitations à ne pas risquer l'impossible. De fait, la dispersion des admissions par série d'origine montre que les bacheliers littéraires sont concentrés dans un nombre plus restreint de filières que les autres bacheliers (Tableau 6)⁹. L'écart avec les autres séries est d'ailleurs plus prononcé à l'échelle de l'ensemble des filières du supérieur plutôt qu'à celle des admissions à l'université : les cinq filières où les bacheliers littéraires sont le plus admis représentent 55% des admissions de ces mêmes bacheliers, contre 45% pour la série S, 39% pour la série ES, 23% pour les séries professionnelles et 19% technologiques.

Ces résultats sont à mettre en relation avec la segmentation horizontale des séries générales : si toutes permettent d'obtenir le baccalauréat, toutes ne permettent pas par la suite de s'orienter dans l'ensemble des filières. Les candidatures dans une filière scientifique sont ainsi marginales pour les bacheliers économiques et plus encore littéraires¹⁰, tout comme celles dans une filière économique pour les bacheliers littéraires¹¹, dans la mesure où ces disciplines ne leur sont pas enseignées au lycée. Les décisions d'orientation prises en fin de seconde ont donc un effet sur celles prises en fin de terminale¹².

Tableau 6. Concentration des admissions par série d'inscription en terminale

	À l'université			Dans le supérieur		
	5 filières	10 filières	20 filières	5 filières	10 filières	20 filières
ES	57%	79%	93%	39%	59%	76%
L	65%	83%	96%	55%	75%	88%
S	68%	80%	92%	45%	58%	71%
Technologique	47%	71%	87%	19%	32%	48%
Professionnelle	48%	73%	89%	23%	38%	56%

Lecture : En 2016, les 5 filières à l'université où sont admis le plus de bacheliers ES représentent 57% des admissions des titulaires d'une baccalauréat ES à l'université.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 428 240 néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016.

À cela s'ajoute le fait que l'orientation en série littéraire peut souvent être une réponse à un rejet des disciplines scientifiques, et notamment des mathématiques, même s'il s'agit rarement du seul critère de choix, comme l'indiquent ces enquêtés titulaires d'un baccalauréat littéraire : « *M : pourquoi avoir choisi le bac L ? C : Je déteste les maths et les*

⁹ On présente ici la répartition des admissions par série en 2016 pour expliquer les vœux de cette même année, dans la mesure où il existe une certaine inertie des admissions, celles-ci ne changeant pas radicalement d'une année sur l'autre. Seules les données APB'Stat 2016 permettent d'avoir ces informations de manière aussi détaillée, d'où le recours à cette base.

¹⁰ 15% des bacheliers économiques ont émis au moins une candidature dans une licence scientifique, et 4% des bacheliers littéraires. Sans tenir compte des licences STAPS, ces pourcentages sont respectivement de 7% et 2%.

¹¹ 4% des bacheliers littéraires ont émis au moins une candidature dans une licence en économie, gestion (dont 1% plusieurs).

¹² Si la réforme du baccalauréat effective à la rentrée 2019 a supprimé les séries, il est fortement probable que les choix de spécialités en fin de seconde et de première continuent de contraindre les choix d'orientation au sortir du secondaire, et ce d'autant plus avec l'apparition d'attendus spécifiques dans chacune des filières à l'université suite au passage d'APB à Parcoursup.

matières scientifiques » (Carla, LLCE espagnol, INUC) ; « *M : faire ES ou S c'était pas ... C : Ah non ! Ah non non ! Parce qu'il y avait les maths, du coup comme j'étais vraiment nul, j'avais 4 de moyenne en seconde, donc c'était pas possible pour moi. J'étais nulle et j'ai jamais aimé ça. Jamais. J'avais toujours de mauvaises moyennes, même au collège ou en primaire* » (Camille, LLCE anglais, INUC) ; « *j'ai jamais, aimé les maths, mais j'ai toujours eu ... ma moyenne tournait autour de 10-12, mais c'était au collège [...] Et après en seconde ... le retard que j'avais pris était trop grand et j'ai énormément galéré, et donc j'ai décidé d'arrêter les maths* » (Johanna, Lettres, INUC) ; « *c'était aussi un peu une filière par défaut, parce qu'en maths j'avais je crois 2 de moyenne en seconde, donc ... S c'était pas envisageable, et ES j'aurai pu en forçant un peu, mais je l'ai pas fait* » (Enzo, Histoire, INUC) ; « *j'ai toujours eu des difficultés avec les matières scientifiques, et les maths. Et ça me semblait être un parcours un peu ... logique, parce que j'aimais bien le français, la littérature* » (Constance, Anthropologie, UT2J) ; « *je voulais plus de maths, plus de sciences, plus rien, donc du coup, littéraire, vraiment* » (Alexiane, LLCE anglais, UT2J) ; « *M : Pourquoi avoir choisi bac L plutôt qu'un autre ? Maud : Alors, moi j'étais très mauvaise en maths, j'avais beau réviser 6-7h, je pouvais me taper 4. Et je me suis dit que si je faisais une spécialité ES, j'aurais pas mon bac, donc fallait mieux que je parte dans une option où j'avais plus de chances et plus du tout de maths* » (Maud, Histoire de l'art et archéologie, UT2J).

De fait, rares sont les élèves inscrits en série littéraire qui aspirent à rejoindre des filières scientifiques dans le supérieur, ainsi que l'économie, gestion (EG) où les maths occupent une place non négligeable. Avec l'obligation faite par ailleurs aux bacheliers généraux de postuler à au moins une licence à capacité d'accueil suffisante, cela explique pourquoi la majorité (84%) des bacheliers littéraires candidate à au moins une licence en humanités.

1.1.b. Des aspirations corrélées au niveau scolaire lorsqu'il y a continuité disciplinaire

Les candidatures ne sont par ailleurs pas aussi fréquentes dans chacune des séries selon le niveau scolaire moyen du candidat (Tableau 7). En série ES ainsi qu'en série L, les candidats avec un meilleur niveau scolaire sont ceux qui postulent plus fréquemment en licence d'ALLSH. Ce n'est en revanche pas le cas pour les élèves de la série S, où la proportion de candidats reste relativement constante en fonction de la mention (aux alentours de 20%). C'est aussi le cas pour les candidats des séries technologiques et professionnelles, même si l'on observe parmi ces derniers que ceux n'obtenant finalement pas le baccalauréat sont légèrement plus nombreux (11%) à postuler à au moins une licence en ALLSH.

Ainsi, lorsque les licences étudiées s'inscrivent, tout du moins en partie, dans le prolongement des enseignements de la série (en l'occurrence, L et à un degré moindre ES), les élèves avec un meilleur niveau postulent davantage. On comprend ici comment la compétence dans une (ou plusieurs) disciplines entraîne une légitimité à candidater et à envisager entreprendre de telles études. Ceux avec un moins bon niveau scolaire se tournent

en revanche plus fréquemment vers d'autres disciplines, même si en série L, plus de quatre admis sans mention sur cinq (81%) ont émis au moins un vœu en licence d'humanités.

Inversement, lorsque l'enseignement dans le secondaire ne prépare pas prioritairement aux études en licence d'humanités (tout du moins dans les discours institutionnels ou les documents relatifs à l'orientation), le taux de candidatures n'est pas corrélé au niveau scolaire.

Tableau 7. Part de candidats à au moins une licence en humanités par série et mention obtenue au baccalauréat

	ES	L	S	Techno	Pro	Ensemble
Très bien	53%	91%	20%	17%	8%	33%
Bien	46%	88%	20%	16%	7%	29%
Assez bien	41%	85%	20%	16%	7%	26%
Admis sans mention	38%	81%	21%	16%	8%	26%
Échec au bac	38%	77%	22%	17%	11%	27%
Résultats non connus	31%	77%	13%	29%	9%	25%
Ensemble	42%	84%	20%	16%	8%	27%

Lecture : 53% des inscrits dans la série ES en 2015-2016 et ayant obtenu la mention « Très bien » à l'examen du baccalauréat en fin d'année ont émis au moins une candidature en licence d'ALLSH sur APB en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

1.1.c. Des candidatures féminines et socialement situées

Parmi les candidats aux licences en humanités, deux sur trois (67%) sont des filles, alors qu'elles ne représentent que 53% de l'ensemble des candidats sur APB. Les femmes postulent ainsi bien plus fréquemment que les hommes dans ces différentes disciplines (35% contre 19%, Tableau 8). Il convient toutefois de rappeler que les femmes sont, du fait d'une orientation différenciée en classe de seconde (Baudelot et Establet, 2006 ; Duru-Bellat, 2017), surreprésentées dans la filière générale littéraire. Ainsi, pour la session 2016, 14% des filles de terminale ayant émis un vœu sont inscrites en série L, contre seulement 4% des garçons : plus qu'une aspiration des filles vers les filières en ALLSH à l'université, il peut donc s'agir avant tout d'un effet de filière.

Une déclinaison par série du baccalauréat¹³ confirme alors partiellement que les filles postulent plus fréquemment que les garçons en licence d'ALLSH. À l'exception de la série L, où les différences ne sont pas significatives, elles sont ainsi plus nombreuses à postuler que les garçons dans ces filières : 45% contre 37% en série ES, 26% contre 15% en série S, 20% contre 12% en série technologique et 11% contre 6% en série professionnelle (Tableau 8).

¹³ L'effet de la série reste le plus structurant : quel que soit le sexe du candidat, les élèves de la série L candidatent plus que ceux de la série ES, puis S, des séries technologiques et enfin professionnelles.

Cette différence sexuée dans les candidatures peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, une socialisation primaire différenciée où les pratiques éducatives diffèrent et où les compétences des filles et des garçons sont inégalement valorisées (Duru-Bellat, 2017), ce qui conduit à des préférences disciplinaires genrées. Ensuite, une canalisation des aspirations féminines de la part des acteurs institutionnels (enseignants, conseillers d'orientation) qui participent de la reproduction des stéréotypes de genre tout au long de la scolarité (Blanchard, Orange et Pierrel, 2016 ; Breda et Ly, 2012 ; Dutrévis et Toczec, 2007 ; Marro et Vouillot, 1991). Les filles seraient ainsi considérées comme plus à même de réussir dans les disciplines littéraires, les garçons dans les disciplines scientifiques (et notamment les mathématiques, malgré un niveau moyen parfois même inférieur). Enfin, un niveau inégal selon les disciplines (les filles obtiennent notamment de meilleurs résultats que les garçons, les écarts étant par ailleurs plus marquées en français Baudelot et Establet, 2006) conduisent également les filles à davantage postuler que les garçons dans les licences d'ALLSH.

Au sein de la filière littéraire, considérée comme « féminine » car les filles y sont plus que majoritaires¹⁴, les différences de genre dans l'orientation en licence d'ALLSH s'estompent néanmoins. Le fait de s'être inscrit dans une filière où les filles sont surreprésentées participe alors d'un rapprochement des aspirations d'orientation disciplinaire entre garçons et filles (tout du moins en ce qui concerne le fait de candidater dans ces formations).

Ce constat reste valide en déclinant les candidatures selon l'origine sociale : dans chacune des séries et pour chaque modalité d'origine sociale, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à émettre un vœu dans ces filières.

En outre, chez les filles comme chez les garçons, et pour chacune des séries, ce sont systématiquement les candidats dont les deux parents appartiennent aux fractions culturelles des classes supérieures (ou « classes moyennes supérieures ») qui sont proportionnellement les plus nombreux à postuler dans une de ces licences (Tableau 8). Inversement, les élèves d'origine sociale moyenne et défavorisée sont ceux qui, proportionnellement, postulent le moins en licence d'humanités.

Il est alors possible d'interpréter cela comme un effet durable de la socialisation primaire, dans la mesure où la familiarisation avec la culture classique littéraire et artistique dite « légitime » reste encore aujourd'hui fortement différenciée socialement (à travers les activités artistiques, l'accompagnement dans la maîtrise de la langue orale et écrite), et donc inégalement (dé)valorisée selon le milieu d'origine (Lahire, 2019). Bien que la transmission du capital culturel familial n'aille pas de soi (la possession d'un important capital culturel objectivé, notamment sous forme de livres, nécessite par exemple un travail d'appropriation : que lire ? comment lire ?, Henri-Panabière, 2010), la structure de l'espace social des positions de classe ne s'est pas radicalement transformée (Atkinson, 2021) et l'origine sociale participe toujours de la structuration des goûts et appétences disciplinaires, sous des formes certes renouvelées (Coulangeon, 2011).

¹⁴ Même s'il ne s'agit pas de la série où elles sont les plus nombreuses en valeur absolue.

Tableau 8. Part de candidats à au moins une licence en humanités selon le sexe, l'origine sociale et la série d'inscription au baccalauréat

		ES	L	S	Technologique	Professionnel	Ensemble
Femme	Deux parents classes supérieures	53%	86%	28%	24%	15%	41%
	Un des parents classes supérieures	46%	84%	25%	20%	10%	37%
	Deux parents classes moyennes supérieures	54%	90%	31%	34%	18%	49%
	Un des parents classes moyennes supérieures	50%	86%	28%	26%	12%	43%
	Moyenne	41%	83%	24%	18%	9%	33%
	Défavorisée	42%	82%	26%	19%	11%	31%
	Tous	45%	84%	26%	20%	11%	35%
Homme	Deux parents classes supérieures	43%	83%	19%	15%	5%	24%
	Un des parents classes supérieures	36%	84%	15%	12%	5%	19%
	Deux parents classes moyennes supérieures	49%	91%	19%	21%	9%	30%
	Un des parents classes moyennes supérieures	42%	86%	17%	15%	8%	24%
	Moyenne	34%	84%	13%	12%	4%	17%
	Défavorisée	34%	83%	15%	12%	7%	16%
	Tous	37%	85%	15%	12%	6%	19%

Lecture : 45% des filles inscrites dans la série ES en 2015-2016 ont émis au moins une candidature en licence d'ALLSH sur APB en 2016. C'est le cas de 53% de celles dont les deux parents sont issus des classes supérieures.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

I.2. Des candidatures plus souvent uniques, mais davantage homogènes que dans les autres secteurs disciplinaires

I.2.a. Tenir compte des candidatures « pastilles vertes »

Ces premiers résultats permettent de voir qui sont les élèves de terminale envisageant d'étudier en humanités à l'université. Ils sont cependant partiellement biaisés par l'obligation faite aux candidats des séries générales de formuler au moins un vœu dans une licence à capacité d'accueil suffisante (ou « pastille verte ») avant de pouvoir formuler d'autres vœux lors de la session 2016.

Le secteur disciplinaire des ALLSH est en effet celui où la proportion des licences à capacité d'accueil suffisante est la plus élevée (79%), ce qui n'est par exemple le cas que de la moitié des licences (50%) en droit, sciences politiques (DSP, Tableau 57 en annexe).

Pour éviter de considérer ces vœux contraints comme des aspirations à étudier en licence d'humanités, une solution consiste à observer qui sont les candidats qui postulent plusieurs fois dans la même filière, l'hypothèse sous-jacente étant qu'un candidat qui demande plusieurs fois la même filière dans des établissements différents exprime une réelle volonté de rejoindre la filière considérée. Cette méthode présente toutefois une autre limite : on ne tient alors pas compte des candidats qui ne font qu'un seul vœu dans la filière tout en étant réellement motivés à l'idée de rejoindre la filière, et ce d'autant plus qu'il n'y a *a priori* pas besoin de faire plusieurs candidatures dans ces formations puisqu'elles sont répertoriées comme à capacité d'accueil suffisante¹.

I.2.b. La moitié des candidats font des candidatures multiples en licence d'humanités

Parmi les candidats à au moins une licence en ALLSH, 50% font plusieurs candidatures dans ce même secteur disciplinaire (toutefois pas nécessairement dans la même filière) : c'est 10 points de plus que pour les candidats à au moins une licence en économie, gestion (EG, 40%), où la part de licences « pastilles vertes » est pourtant inférieure (52%, Tableau 57 en annexe). En se fiant à l'indicateur des vœux multiples, les candidatures en licence d'EG constituent alors proportionnellement plus souvent le vœu contraint des néo-bacheliers généraux que celles en ALLSH. Le nombre moyen de vœux formulés dans le secteur disciplinaire est par ailleurs légèrement supérieur en ALLSH (2,4 en ALLSH contre 2,1 en EG).

En sciences sociales (SS), le taux de candidatures multiples est sensiblement le même (51%), tout comme le nombre moyen de vœux formulés (2,2) tandis qu'en sciences, les candidatures multiples sont un peu plus fréquentes (53%; 2,6 vœux en moyenne). C'est néanmoins en DSP que les candidatures sont les plus nombreuses : bien que seulement 16%

¹ Pour une critique de l'indicateur de la proportion des vœux pour approximer les préférences d'orientation, on renvoie à la partie 1 du préambule méthodologique.

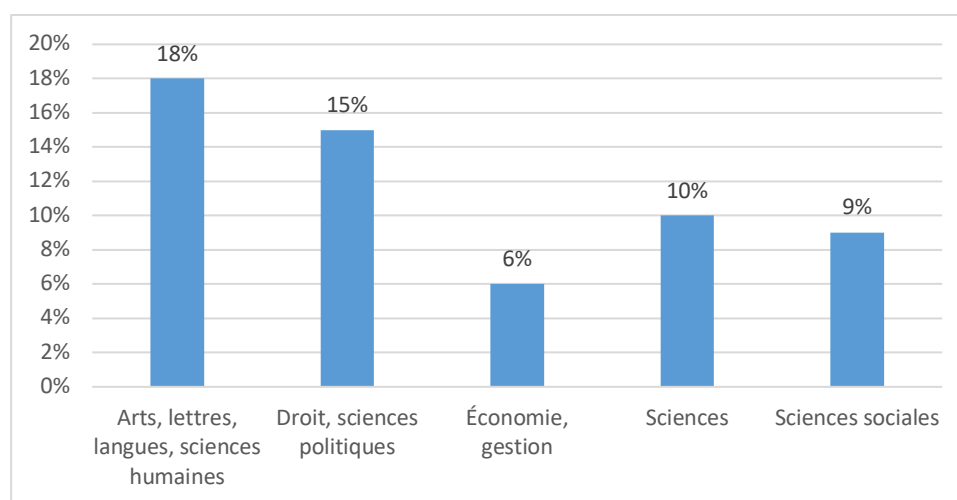
des néo-bacheliers postulent à au moins une licence en DSP (27% en ALLSH), 81% d'entre eux émettent plusieurs candidatures, et le nombre moyen de vœux formulés est de 5,8. Cela s'explique par la forte concurrence dans ces filières, où le nombre de candidats excède bien souvent le nombre de places disponibles, et où les licences sont plus souvent sélectives². Il est alors nécessaire de multiplier les candidatures pour minimiser le risque de ne pas être admis dans au moins une des licences.

1.2.c. Des candidatures plus homogènes en ALLSH

S. Orange utilise également l'indicateur des vœux homogènes pour étudier les aspirations d'orientation, à savoir formuler l'ensemble de ses vœux dans le même secteur de formation. Elle observe alors que 37% des candidats à l'université (hors PACES) émettent des vœux homogènes, un pourcentage inférieur à celui observé parmi les candidats en STS (46%) mais bien supérieur aux taux observés parmi les candidats en IUT (8%) et en CPGE (10%) (Orange, 2010).

Si l'on descend au niveau du secteur disciplinaire à l'université, les taux de candidatures homogènes sont moins importants : 6% des candidats à au moins une licence en EG n'ont demandé que des licences dans ce secteur disciplinaire, contre 9% en SS, 10% en sciences, 15% en DSP. C'est en ALLSH que ce taux est le plus important : 18% des candidats n'ont postulé qu'en licence d'ALLSH (Figure 4).

Figure 4. Part de candidats ayant fait des vœux homogènes par secteur disciplinaire



Lecture : 18% des candidats à une licence en ALLSH sur APB en 2016 n'ont postulé qu'à des licences en ALLSH.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

Cet indicateur vient alors nuancer l'idée que les vœux en licence d'humanités ne seraient que des vœux contraints en licence « pastille verte » : cela semble être davantage le cas en ce qui concerne l'économie, gestion. Néanmoins, cela signifie que les candidats à une

² On renvoie ici à l'encadré 2 du chapitre 4.

licence en ALLSH envisagent aussi fréquemment étudier dans d'autres formations, et possiblement davantage : on y reviendra dans la dernière partie de ce chapitre.

*

Les candidatures en licence d'humanités sont socialement et scolairement situées : de par leur socialisation, à la fois genrée et familiale, les lycéens n'envisagent pas tous d'étudier dans ces formations. C'est toutefois davantage la série d'inscription en terminale qui explique le plus si une candidature a été émise ou non, ces aspirations d'orientation se situant souvent dans le prolongement des enseignements reçus dans le secondaire.

Pour autant, ce que l'on observe au niveau des simples candidatures diffère quelque peu lorsque l'on tient compte du rang de ces candidatures, notamment en déclinant selon l'origine sociale des candidats. Les vœux sous APB sont en effet hiérarchisés, et les candidatures n'expriment pas toutes une aspiration forte à étudier dans la filière.

Avant de revenir sur cet agencement des vœux dans le second temps de ce chapitre, on propose d'abord de s'attarder sur les différentes disciplines au sein des humanités, pour commencer à souligner l'hétérogénéité interne à ce regroupement disciplinaire.

1.3. Un regroupement disciplinaire plus hétérogène qu'il n'y paraît

Ce que l'on désigne par « humanités » dans ce travail de thèse est constitué du regroupement des arts, des lettres et sciences du langage, des filières de LEA et de LLCER, de l'histoire et enfin des autres sciences humaines³. Certaines disciplines pèsent plus que d'autres dans l'étude des candidatures en ALLSH. Ainsi, 8% des élèves de terminale ont émis un vœu en licence de LEA, de LLCER ou d'histoire, contre 6% en lettres, sciences du langage, 5% dans une autre filière de sciences humaines et 5% également dans une licence en arts (Tableau 9). Ce que l'on observe et vient de présenter au niveau du secteur disciplinaire ne se retrouve cependant pas systématiquement au niveau de chacune des filières qui le composent.

1.3.a. Des candidatures autant féminines que masculines en licence d'histoire, les licences de LEA délaissées par les fractions culturelles des classes supérieures

Dans chacune des disciplines, les filles sont systématiquement plus nombreuses à candidater que les garçons, à l'exception des licences en histoire où la part de postulants est identique (8%). Ainsi, parmi les six différentes filières, l'histoire est celle qui est la plus plébiscitée par les garçons, tandis que pour les filles, les candidatures sont proportionnellement plus nombreuses dans les filières de langues (11% en LEA, 12% en LLCER)

³ Les licences en « arts », « lettres, sciences du langage » et « autres sciences humaines » sont en outre le regroupement de plusieurs filières, on renvoie à nouveau au préambule méthodologique.

et de lettres (10%), ces dernières étant les moins demandées par les garçons (3%). Aspirer à étudier en licence d'humanités ne revêt donc pas la même signification selon le sexe des élèves de terminale.

Quant aux différences en termes d'origine sociale des postulants, si les candidatures sont proportionnellement plus nombreuses parmi les élèves des classes supérieures, d'abord pour ceux dont les deux parents relèvent des fractions culturelles de celles-ci, ensuite pour ceux dont ils relèvent des fractions économiques, ce n'est pas le cas en ce qui concerne la filière LEA, et partiellement en ce qui concerne la filière LLCER. La part de postulants en licence LEA est ainsi constante selon l'origine sociale du candidat (8%), tandis que les élèves des fractions économiques des classes supérieures sont ceux qui postulent le moins en licence LLCER (7%). Par ailleurs, alors que les élèves d'origine sociale favorisée sont proportionnellement plus nombreux à postuler dans les licences d'histoire (14% de ceux dont les deux parents relèvent des classes moyennes supérieures, 11% de ceux dont ils relèvent des fractions économiques) et, à un degré moindre, d'arts et d'autres sciences humaines, ceux d'origine sociale moyenne et défavorisée candidatent d'abord en LLCER (respectivement 8% et 9%) et en LEA (8%).

La série reste toutefois la variable la plus discriminante quant au fait de candidater ou non dans ces disciplines et, pour chacune d'entre elles, les candidats littéraires sont proportionnellement plus nombreux à avoir émis au moins une candidature, suivis des candidats de la série ES, puis S, d'une des séries technologiques et enfin d'une des séries professionnelles.

Cependant, ces différences de taux de candidatures sont inégalement variables, notamment parmi les élèves, plus nombreux, des séries L et ES. Tandis qu'en lettres ou en LLCER, les taux de candidatures entre ES et L diffèrent sensiblement (respectivement 22 et 24 points), les écarts sont moins marqués en LEA (12 points), en autres sciences humaines (11 points) et surtout en histoire (2 points). C'est que, lorsqu'ils postulent en licence d'humanités, les candidats ES privilégient en premier lieu l'histoire (15%) et LEA (13%) qui prolongent une partie des enseignements de terminale. Inversement, bien que la licence LEA soit également demandée de manière importante par les candidats littéraires (25%), ce sont d'abord les licences en LLCER (34%) et lettres (30%) qui font l'objet d'au moins une candidature. L'histoire est quant à elle la filière la moins demandée par les élèves en série L (17%) : une partie des intéressés par cette discipline s'oriente en fin de seconde en série ES qui accorde une part importante à cette discipline dans son enseignement et qui, du fait du processus de démocratisation ségrégative dans l'enseignement secondaire, est davantage considérée que la série L (Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Merle, 2000). Cette démocratisation ségrégative l'est, on le rappelle, tant d'un point de vue social que genré : c'est pourquoi les taux de candidatures sont ensuite déclinés pour chacune des séries.

Tableau 9. Part de candidats à au moins une licence dans chacune des disciplines en humanités selon le sexe, l'origine sociale et la série d'inscription au baccalauréat

		Arts	Lettres, sciences du langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres sciences humaines
Sexe	Femme	6%	10%	11%	12%	8%	7%
	Homme	4%	3%	4%	4%	8%	4%
Origine sociale	Deux parents classes supérieures	6%	9%	7%	7%	11%	8%
	Un des parents classes supérieures	5%	7%	8%	8%	8%	6%
	Deux parents classes moyennes supérieures	11%	10%	8%	10%	14%	11%
	Un des parents classes moyennes supérieures	8%	8%	8%	9%	10%	8%
	Moyenne	4%	6%	8%	8%	7%	5%
	Défavorisée	4%	5%	8%	9%	6%	4%
Série	ES	5%	8%	13%	10%	15%	8%
	L	19%	30%	25%	34%	17%	19%
	S	4%	4%	5%	6%	6%	4%
	Technologique	4%	2%	5%	4%	4%	2%
	Professionnelle	2%	1%	3%	2%	2%	1%
Ensemble		5%	6%	8%	8%	8%	5%

Lecture : 6% des filles ont émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

1.4.a. Des candidatures moins contraintes pour les garçons de série littéraire

En licence d'arts, si les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à émettre une candidature¹, c'est parce qu'elles sont surreprésentées en série L. En effet, parmi les élèves de cette série, ce sont les garçons qui candidatent davantage dans ces filières (25% contre 18%, Tableau 59 en annexe). C'est également le cas pour les autres sciences humaines (21% contre 19%) et en histoire, où le taux de candidatures est près de deux fois plus important pour les garçons que pour les filles (26% contre 14%)².

Pour les garçons, on observe des taux de candidatures dans chacune des disciplines de licence en humanités relativement homogènes (entre 21% et 28%) tandis que pour les filles, les candidatures sont nettement plus nombreuses en lettres (32%) et dans les filières de langues (26% en LEA, 35% en LLCER) que dans les autres filières. Tout se passe comme si les filières n'apparaissaient pas sexe-typées pour les garçons une fois qu'ils ont connu une orientation marquée du sceau du sexe opposé, tandis que les candidatures des filles restent encore plus nombreuses dans les filières dites « féminines » que sont les lettres et les langues.

1.4.b. Un effet persistant de l'origine sociale dans chacune des filières

Dans les séries professionnelles, le taux de candidatures dans les différentes licences en humanités n'est pas en lien avec l'origine sociale, si ce n'est en ce qui concerne les licences d'arts : 8% de ceux dont les deux parents relèvent des classes moyennes supérieures ont émis au moins une candidature, contre 2% de ceux d'origine sociale moyenne ou défavorisée (Tableau 60 en annexe). Ce taux non négligeable de candidats des fractions culturelles des classes supérieures malgré une orientation dans une série relativement déconsidérée, également valable pour les candidats des séries technologiques (12% de candidats), laisse à penser qu'une partie d'entre eux essaient de valoriser à travers cette orientation des dispositions culturelles et artistiques acquises dans le cadre de la socialisation familiale mais non retranscrites scolairement³.

Dans les séries générales, et notamment parmi les élèves des séries ES et L, les résultats relatifs à l'origine sociale observés dans le Tableau 9 sont en partie confirmés. Le taux de candidatures dans les licences d'arts, de lettres, d'histoire et d'autres sciences humaines est le plus élevé parmi ceux dont les deux parents relèvent des fractions culturelles des classes supérieures puis parmi ceux dont les deux parents relèvent des fractions économiques de ces mêmes classes. À l'image de ce que l'on observe dans les séries non générales, les différences

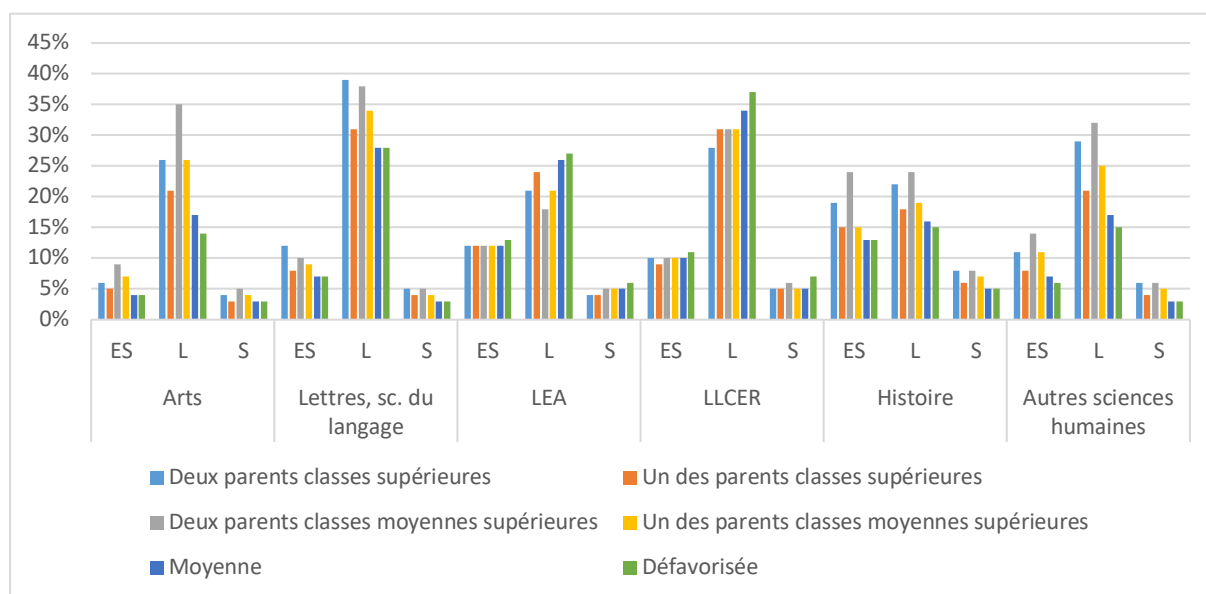
¹ Les résultats sont par ailleurs confirmés dans le Tableau 58 en annexe à l'aide de modèles de régressions. Les variables ne sont cependant pas croisées, d'où les tableaux suivants déclinant les résultats par série : les résultats commentés ont par ailleurs été confirmés par des régressions portant sur la sous-population de la série analysée.

² Ils sont également plus nombreux à émettre une candidature en série ES.

³ Ils ont par ailleurs possiblement obtenu un baccalauréat avec une spécialisation plus artistique, comme le baccalauréat professionnel « artisanat et métier d'art », ou celui technologique « sciences et technologies du design et des arts appliqués ».

sont particulièrement marquées en ce qui concerne les licences d'arts entre les élèves issus des fractions culturelles des classes supérieures et les autres (Figure 5).

Figure 5. Part de candidats par série générale du baccalauréat et origine sociale pour chacune des filières en ALLSH



Lecture : 4% des candidats issus de la série ES et d'origine sociale défavorisée ont émis au moins une candidature en licence d'arts. Les valeurs sont disponibles dans le Tableau 60 en annexe.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 359 045 lycéens de terminale générale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

Cela confirme le rôle joué par la prime socialisation dans la construction des aspirations d'orientation, la culture artistique étant davantage valorisée au sein des fractions culturelles des classes supérieures. Comme le montre par ailleurs V. Dubois, le contexte de chômage juvénile important qui va de pair avec un risque important de déclassement même chez les diplômés du supérieur conduit les jeunes (notamment des classes moyennes supérieures) à privilégier des formations où la rétribution économique à la sortie est certes moindre, mais permettant d'accéder à des métiers où le plaisir et la réalisation de soi occupent une place plus importante (Dubois, 2013), ce à quoi peuvent conduire les licences en arts.

Inversement, les échanges avec Yanis, étudiant d'origine populaire (père serrurier à la retraite, titulaire du brevet ; mère ancienne assistante médicale, en situation d'invalidité depuis plusieurs années, ne connaît pas son niveau de diplôme) finalement admis en licence LLCE anglais à l'INUC, illustrent comment les formations qui s'éloignent du cadre scolaire plus traditionnel ne constituent pas un horizon envisageable. M'ayant expliqué avoir beaucoup pratiqué le dessin lors de ses années au lycée, je l'interroge sur la possibilité d'avoir envisagé faire des études dans le domaine artistique. Il répond dans un premier temps qu'il ne considérait pas avoir un niveau suffisant, avant de préciser :

« Yanis : [...] mais y'a plein de domaines artistiques où on a pas forcément nécessairement besoin d'être fort en dessin, mais à ce moment-là, j'avais pas conscience de tout ça en fait, donc je suis parti dans des études qu'on va dire normales.

M : parce que les études en dessin, tu considères pas ça comme normales ?

Yanis : moi, je considère ça plus comme de l'amusement finalement ».

Yanis ajoute par la suite ne pas savoir s'il aurait pu en faire un métier plus tard⁴. Ce qui est perçu comme de l'oisiveté, de l'amusement pour reprendre son terme, ne constitue pas une filière d'études légitime aux yeux de certains lycéens d'origine sociale modeste, ce qui explique que les candidatures en licence d'arts, qui peuvent apparaître différentes des enseignements reçus jusqu'alors dans la forme et le contenu, soient moins nombreuses.

Dans les licences de langues en revanche, le taux de candidatures ne diffère pas significativement selon l'origine sociale en série ES (et S). Les élèves d'origine sociale moyenne et plus encore défavorisée sont proportionnellement plus nombreux que les autres à émettre au moins une candidature lorsqu'ils sont en revanche inscrits en série littéraire. Les travaux de M.-P. Pouly ont souligné comment les langues se sont constituées comme des « savoirs directement utiles » (Pouly, 2007, p. 123) dès la fin du 19^{ème} siècle. Or, si l'on a posé en introduction l'hypothèse d'un moindre utilitarisme lors de l'orientation en licence d'humanités, la préoccupation de l'insertion professionnelle se pose néanmoins davantage aux élèves d'origine sociale plus modeste qui ne disposent pas des ressources financières et temporelles dont bénéficient ceux socialement plus favorisés, qui privilégient par ailleurs les activités extra-scolaires pour se former aux langues étrangère (on y reviendra dans les chapitres 2 et 5).

1.4.c. Des candidatures pas nécessairement décroissantes selon le niveau scolaire

Enfin, à l'image de ce que l'on a pu observer en amont au niveau du secteur disciplinaire des humanités, les taux de candidatures dans chacune des disciplines ne diffèrent pas en fonction du niveau scolaire en ce qui concerne les séries S, technologiques et professionnelles (Tableau 61 en annexe). Les candidatures sont en revanche proportionnellement moins nombreuses parmi les élèves d'un moins bon niveau scolaire des séries ES et L dans les filières de lettres, d'histoire, d'autres sciences humaines et, de manière moins marquée, de LLCER.

C'est partiellement le cas quant aux candidatures en LEA dans la mesure où en série L, ce sont les élèves disposant d'un niveau scolaire intermédiaire qui candidatent le plus (27% des titulaires d'une mention assez bien ont émis une candidature, contre 20% des titulaires d'une mention très bien). Cela s'explique probablement par l'enseignement proposé en licence de LEA, où les enseignements non littéraires occupent une place non négligeable : les élèves qui parviennent à obtenir de bons résultats en série littéraire ne sont ainsi pas incités à y étudier, dans la mesure où cela ne leur garantit pas de mettre à profit leurs connaissances, et ce d'autant plus que l'inscription en série L a pu relever pour certains d'un évitement des mathématiques (et de l'économie).

⁴ Le chapitre 5 revient sur la préoccupation d'insertion professionnelle des inscrits en licence d'humanités.

En outre, en ce qui concerne les candidatures en licence d'arts, on n'observe pas d'effet relatif au niveau scolaire de l'élève, et ce dans chacune des séries. Bien qu'il s'agisse là des seules candidatures non hiérarchisées, cela va dans le sens d'aspirations d'orientation dans ces licences qui ne relèveraient pas spécifiquement des capacités scolaires, mais seraient davantage en lien avec des dispositions artistiques non valorisées dans le cadre scolaire (par exemple centrées autour du cinéma ou encore de la musique, reléguées au rang d'option dans le secondaire)⁵.

*

Les résultats présentés tout au long de cette première partie montrent tout d'abord l'importance de la série suivie dans le secondaire dans la modulation des aspirations d'études : si des élèves des séries S, technologiques ou encore professionnelles émettent des candidatures en licence d'humanités, cela ne concerne qu'une minorité d'entre eux. L'orientation dans l'enseignement supérieur commence ainsi dès la seconde, au moment des spécialisations disciplinaires.

Par ailleurs, ces aspirations d'orientation ne sont pas indépendantes des caractéristiques sociales des élèves, tant en ce qui concerne leur sexe que leur milieu d'origine. Les filles mais aussi les élèves d'origine sociale plus favorisée, notamment ceux des fractions culturelles des classes supérieures, y candidatent davantage.

Pour autant, au sein même des licences en humanités, l'analyse des candidatures permet de mettre en évidence les spécificités de certaines filières : l'histoire tout d'abord, où les garçons aspirent davantage à étudier que les filles ; les licences en arts ensuite, où la familiarisation avec la culture artistique lors de la socialisation primaire joue un rôle encore plus important que pour les autres disciplines dans les aspirations d'orientation, et où le rôle du niveau scolaire sur les aspirations apparaît secondaire ; les licences en langues enfin, où les taux de candidatures sont décroissants de l'origine sociale.

Les candidatures analysées jusqu'ici ne tiennent cependant pas encore compte du rang de ces dernières dans la hiérarchie des vœux. Or, comme le suggère Y. Renisio, les jugements sur les différentes disciplines et leur place dans la hiérarchie des formations résultent en partie des variations d'origine sociale - et de sexe - des publics étudiants (Renisio, 2015). Du fait des caractéristiques des publics admis dans les licences d'ALLSH, plus féminins et socialement moins favorisés qu'en CPGE, en licence de droit, sciences politiques ou encore en médecine (cf. chapitre suivant), l'image renvoyée par les licences en humanités n'est *a priori* pas celles de filières parmi les plus prestigieuses.

C'est pourquoi on va désormais s'intéresser à leurs différentes places dans l'agencement des listes de vœux des candidats sur APB.

⁵ Bien que celles-ci soient pourtant plus fréquentes chez les élèves des classes supérieures, qui ont en moyenne un meilleur niveau scolaire.

II. Candidater n'est pas prioriser

Comme cela a été mentionné précédemment, les licences d'ALLSH ne correspondent pas toutes à des aspirations premières : elles peuvent aussi refléter des aspirations secondes, voire plus lointaines. Pour mieux comprendre la place de ces formations dans les aspirations des candidats de terminale, on propose de revenir dans un premier temps sur le rang moyen d'apparition de ces vœux. Puis, dans un second et troisième temps, on étudie qui sont les candidats qui font de ces licences leur premier vœu, d'abord au niveau du secteur des ALLSH, ensuite à l'échelon de chacune des filières qui le compose.

II.1. Des premiers vœux tardifs en licence d'humanités

Le Tableau 10 renseigne sur le rang moyen du premier vœu formulé dans chacun des types de formation. Si le taux de candidatures homogènes en licence d'ALLSH est le plus élevé parmi les secteurs disciplinaires à l'université (18%), et donc que l'un de ces vœux est le vœu 1, le rang moyen du premier vœu formulé en ALLSH est pourtant parmi les plus élevés (5,8, après les licences en EG, 6,0), tant au niveau des formations de licence qu'hors université. En d'autres termes, lorsqu'un candidat émet son premier vœu en ALLSH ou en EG, un peu moins de cinq autres candidatures sont davantage espérées. Cela confirme le rôle d'espace de régulation qu'est amenée à jouer l'université, non sélective (Bodin et Millet, 2011), puisqu'une part importante des candidats ont d'abord postulé ailleurs, dans des formations pratiquant une sélection à l'entrée. C'est d'autant plus vrai dans ces secteurs disciplinaires que sont les humanités, l'EG ainsi que les sciences sociales.

Dans la mesure où le rang d'apparition moyen du premier vœu dans les formations sélectives est plus précoce (2,4 en STS, 2,9 en CPGE, 3,2 dans les autres formations), ces dernières sont moins souvent amenées à jouer ce rôle de formation de secours, même si cela semble moins vrai en ce qui concerne les IUT (3,8), notamment du domaine de la production (4,5). L'apparition rapide des vœux en STS où la population est pourtant scolairement et socialement plus défavorisée confirme par ailleurs que ces formations constituent bien un « autre supérieur » (Orange, 2011).

S'en tenir au rang moyen du premier vœu formulé rend néanmoins imparfaitement compte du caractère dominé ou dominant de chacun des secteurs disciplinaires dans l'espace des formations universitaires. Ainsi, les licences en sciences apparaissent peu attractives (le premier vœu est en moyenne le 5,3^{ème}), mais les formations concurrentes se situent principalement en dehors de l'université, puisqu'il s'agit en moyenne du 2^{ème} vœu après le premier vœu en licence (Tableau 10 à nouveau). En revanche, pour les licences en ALLSH (comme pour celles en sciences sociales), plusieurs autres formations de licence (plus de trois) sont demandées auparavant. Les licences en humanités sont par conséquent amenées à fonctionner comme un espace de régulation pour les recalés des formations sélectives, mais

⁶ Dont le 3,5^{ème} en moyenne en ce qui concerne la PACES.

également pour les recalés de licences, notamment celles en tension - on y reviendra plus en détails dans la troisième partie.

Tableau 10. Rang moyen du premier vœu formulé sur APB en 2016 par type de formation

		Rang moyen du premier vœu	Rang moyen du premier vœu à partir du premier vœu en licence	
Université	ALLSH	5,8	3,7	
	DSP	4,5	2,5	
	EG	6,0	2,7	
	Sciences	5,3	2,0	
	SS	5,7	3,8	
	Tous	4,1	X	
CPGE	CPGE économique	3,9	X	
	CPGE littéraire	3,4		
	CPGE scientifique	3,2		
	Tous	2,9		
IUT	IUT production	4,5		
	IUT services	3,6		
	Tous	3,8		
STS	STS agricole	2,5		
	STS production	3,2		
	STS services	2,6		
	Tous	2,4		
Autres formations		3,2		

Lecture : En moyenne, le premier vœu formulé en licence d'ALLSH sur APB en 2016 par ceux y ayant postulé est le 5,8^{ème} vœu. Ce vœu arrive 3,7 places après le premier vœu en licence dans la hiérarchie des vœux.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Vœux des 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

Pour autant, tous les candidats à une ou plusieurs licences en humanités ne font pas nécessairement de ces formations un « second choix ». Parmi les postulants à au moins une licence en ALLSH, près d'un tiers (32%, Tableau 62 en annexe) placent l'une d'entre elles comme premier vœu : c'est certes moins que parmi les postulants à une licence en droit, sciences politiques (37%), ainsi qu'en sciences (42%), mais plus que ce que l'on observe en sciences sociales (28%) et surtout en économie, gestion (20%). Si l'on enlève en outre la PACES des licences de sciences⁷, seuls 25% des candidats à une licence de sciences l'ont classé comme vœu 1. Ces résultats viennent ainsi nuancer le constat d'un manque d'attractivité de ce secteur disciplinaire relativement aux autres formations de licence : davantage que dans les autres secteurs disciplinaires à l'université, cohabitent parmi les candidats à une licence

⁷ Spécifique du fait de son caractère en tension d'une part, de la sélection à l'issue de la première année d'autre part.

en humanités ceux qui font de ces formations des seconds ou troisièmes choix et ceux qui en font leur premier choix. Ces candidats sont ceux sur lesquels on s'attarde désormais.

II.2. Un agencement social et scolaire des candidatures

II.2.a. Les candidats sur vœu 1 ne sont pas les mêmes que les candidats sur vœu plus lointain

Les candidats en licence d'humanités présentent des caractéristiques sociales et scolaires distinctives (cf. partie 1 du chapitre). Celles et ceux qui mettent proportionnellement le plus une licence de ce secteur disciplinaire en premier vœu sont les mêmes, à savoir les filles (12% de l'ensemble des élèves de terminale contre 6% des garçons), les élèves dont les parents relèvent des fractions culturelles des classes supérieures (12%, contre 7% de ceux qui relèvent des fractions économiques, et 9% de ceux d'origine sociale défavorisée et 9% en moyenne) et les candidats issus de la série littéraire (44% d'entre eux, contre 11% de ceux de la série ES, 4% de la série S, 4% des séries technologiques et 3% professionnelles).

En revanche, les résultats diffèrent quelque peu dès lors que l'on s'intéresse à la sous-population des élèves qui ont mis une de ces formations en vœu 1 parmi ceux ayant émis au moins une candidature en ALLSH. Bien que les filles restent proportionnellement plus nombreuses que les garçons à classer une de ces licences comme tel (34% contre 29%, Tableau 11), cela est dû à un effet de structure⁸, puisqu'à caractéristiques constantes, l'effet associé au sexe n'est pas significatif (Tableau 63 disponible en annexe). La différence entre filles et garçons réside donc dans le fait de postuler ou non dans ces filières, plus que dans la manière dont ils classent leurs candidatures en humanités.

En outre, si les élèves issus des fractions culturelles comme économiques des classes supérieures étaient proportionnellement ceux qui postulaient davantage en licence d'humanités, ce sont ceux d'origine sociale moyenne (35%) et défavorisée (36%) qui, parmi les candidats, classent le plus souvent cette formation comme vœu 1. À caractéristiques constantes (Tableau 63 en annexe à nouveau), les élèves des fractions économiques des classes supérieures ont significativement moins de chances de faire un tel vœu 1, contrairement aux élèves des fractions culturelles.

Ce résultat souligne l'importance qu'il y a à distinguer des fractions de classes en fonction de la structure des capitaux détenus dans l'étude des aspirations d'orientation. Pour les élèves des classes supérieures, et notamment économiques, les licences en humanités constituent davantage une aspiration faible. Ce sont, et on y reviendra dans le dernier temps de ce chapitre, des formations sélectives qui sont d'abord privilégiées. Inversement, bien que moins nombreux à candidater, les élèves d'origine sociale moyenne et défavorisée aspirent davantage à rejoindre l'une de ces licences.

⁸ Notamment une plus grande présence des filles en série littéraire.

Tableau 11. Part des candidats ayant mis en vœu 1 une licence en humanités parmi ceux ayant émis une candidature selon le sexe, l'origine sociale et la série d'inscription au baccalauréat

		Arts	Lettres, sc. du langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres sciences humaines	ALLSH
Sexe	Femme	29%	19%	25%	27%	15%	15%	34%
	Homme	34%	14%	23%	23%	19%	14%	29%
Origine sociale	Deux parents classes supérieures	26%	10%	17%	13%	11%	11%	21%
	Un des parents classes supérieures	29%	17%	22%	23%	16%	14%	29%
	Deux parents classes moyennes supérieures	32%	11%	19%	19%	16%	15%	31%
	Un des parents classes moyennes supérieures	32%	16%	21%	23%	16%	14%	31%
	Moyenne	32%	21%	26%	28%	20%	16%	35%
	Défavorisée	32%	20%	27%	30%	19%	16%	36%
Série	ES	27%	14%	23%	19%	17%	13%	26%
	L	42%	22%	33%	38%	26%	21%	53%
	S	22%	12%	13%	14%	10%	9%	18%
	Technologique	22%	14%	20%	21%	14%	11%	24%
	Professionnel	32%	21%	29%	34%	26%	19%	39%
Ensemble		31%	18%	25%	26%	17%	15%	32%

Lecture : 29% des filles ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 ont placé l'une d'entre elles en vœu 1.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 159 732 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

Enfin, si les candidats de la série littéraire restent proportionnellement les plus nombreux à mettre une licence en humanités lorsqu'ils ont candidaté dans une d'entre elles (53%), confirmant la spécialisation disciplinaire entamée dans le secondaire, ce sont ensuite les candidats des séries professionnelles (39%) qui en font de même, tandis que ceux des séries ES (26%), technologiques (24%) et surtout de la série S (18%) font davantage des licences en humanités une aspiration d'orientation plus lointaine.

II.2.b. Des vœux 1 d'abord chez les candidats disposant d'un plus faible niveau scolaire

Cette forte proportion de candidats professionnels ayant mis une licence en humanités en vœu 1 peut s'interpréter comme un deuil des aspirations vers les filières sélectives courtes en amont des candidatures pour des élèves souhaitant entreprendre des études (Orange, 2018). Parmi ces candidats, ce sont d'ailleurs ceux avec un plus faible niveau scolaire qui placent une de ces licences en vœu 1 (33% des titulaires d'une mention très bien, 36% de ceux d'une mention assez bien, 41% des admis sans mention ; les résultats sont confirmés à caractéristiques constantes dans le Tableau 12).

Pour autant, ce sont bien ces licences en humanités qui ont été demandées, soulignant un intérêt pour ces filières couplé à une volonté de faire des études et ainsi ne pas sortir du jeu scolaire.

Dans chacune des autres séries également, ce sont les candidats avec un plus faible niveau scolaire qui placent un de leurs vœux en licence d'humanités en tant que premier vœu : 21% des titulaires d'une mention très bien contre 27% des admis sans mention en série ES, et respectivement 38% et 54% en série L, 10% et 22% en série S, 13% et 26% en séries technologiques (Tableau 66 en annexe).

En série littéraire, les élèves disposant d'un niveau intermédiaire (mention assez bien) placent toutefois plus fréquemment une licence en humanités en vœu 1 que ceux sans mention ou ceux finalement non admis (Tableau 12) : cela illustre comment le niveau scolaire participe de la modulation des aspirations d'orientation, dans la mesure où ceux avec plus de difficultés dans la discipline envisagent un peu moins d'y poursuivre. C'est également comme cela que l'on peut interpréter l'effet décroissant de la mention en série scientifique (ou en séries technologiques), ceux titulaires d'une moins bonne mention ayant *a priori* plus de difficultés dans les disciplines scientifiques et donc étant plus à même de souhaiter d'abord poursuivre des études dans d'autres disciplines, comme celles en humanités.

Par conséquent, lorsqu'ils postulent en licence d'humanités, les candidats avec un meilleur niveau scolaire privilégient davantage d'autres formations du supérieur, et n'aspirent qu'en second lieu à étudier dans ces formations. Cela ne veut toutefois pas dire qu'aucun d'entre eux n'y aspirent : 7% de l'ensemble des candidats ayant obtenu une mention très bien

et 21% des candidats en licence d'ALLSH avec la même mention en font leur premier vœu, ce qui est loin d'être négligeable comparativement à la diversité de l'offre de formation.

Tableau 12. Régressions logistiques portant sur le fait d'émettre un vœu 1 en licence d'humanités parmi les candidats à au moins une de ces licences sur APB en 2016

	ES	L	S	Techno.	Pro.
Femme	Référence				
Homme	0,91***	1,26***	0,86***	1,01	1,05
Deux parents classes supérieures	0,60***	0,83**	0,65***	0,80	1,48
Un des parents classes supérieures	0,80***	1,04	0,95	0,90	1,70
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence				
Un des parents classes moyennes supérieures	0,92	1,05	1,06	0,94	1,63
Moyenne	0,95	1,19***	1,15*	0,97	2,01*
Défavorisée	0,88*	1,24***	1,11	0,91	1,76
Etrangère	Référence				
Française	1,01	0,92	1,18*	1,03	1,12
Admis sans mention	Référence				
Assez bien	0,97	1,13***	0,84***	0,79***	0,80***
Bien	0,95	0,94*	0,67***	0,57***	0,63***
Très bien	0,74***	0,56***	0,42***	0,47***	0,73
Echec au baccalauréat	1,09*	0,96	1,25***	1,46***	1,34***
Résultats non connus	1,18	1,31**	1,38**	4,32***	1,30
A l'heure ou en avance	Référence				
En retard	1,00	1,05*	0,96	1,21***	1,15**
Constante	0,44***	1,06	0,25***	0,33***	0,32***
N	46 910	45 444	39 007	20 144	8 046
Log Likelihood	-26 738,06	-31 061,17	-18 239,74	-10 848,27	-5 329,48
AIC	53 504,12	62 150,34	36 507,48	21 724,54	10 686,96

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un garçon inscrit en série L et ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités a 1,26 fois plus de chances qu'une fille de placer une de ces formations comme vœu 1. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 159 551 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 (les élèves dont l'information sur le baccalauréat est « autre » n'apparaissent pas ici).

II.2.c. Un effet du sexe différent au sein des séries générales

Si l'effet du sexe n'est pas significatif sur l'ensemble des postulants (Tableau 63 en annexe), c'est que deux effets opposés s'annulent : en série ES et S, les filles ont plus de chances de mettre la licence en humanités comme vœu 1, tandis qu'en série L, on observe le cas de figure inverse (Tableau 12). Ces différences, significatives, apparaissent moins discriminantes que les effets de série ou de mention présentés précédemment : toutefois, elles soulignent à nouveau la persistance des normes de genre dans l'orientation (pour les séries ES et S), mais aussi la manière dont genre et passé scolaire s'entrecroisent dans la

mesure où les garçons ayant connu une orientation dite « féminine » sont alors les plus à mêmes d'aspirer poursuivre dans une de ces disciplines¹.

*

Les résultats présentés montrent que la majorité des candidats à une licence d'humanités aspirent d'abord à étudier dans d'autres formations : c'est aussi que ces licences sont présentées, à travers l'étiquette « pastille verte », comme des options de secours en cas de refus dans les autres formations. De fait, et à l'image d'autres secteurs disciplinaires, ces licences n'apparaissent en haut de la hiérarchie que pour un tiers des candidats, contre la moitié à deux tiers² des postulants dans les autres formations sélectives du supérieur.

Si les étudiants des classes supérieures postulent davantage en licence d'humanités, ils sont en revanche ceux qui placent le moins ces formations en haut de leur liste de vœux - notamment ceux issus des fractions économiques -, tout comme ceux disposant d'un bon niveau scolaire. À ce titre, les licences en ALLSH apparaissent bien comme un second choix pour les élèves les moins dominés dans l'espace socio-scolaire.

Avant d'observer dans une troisième partie quelles sont les formations demandées en parallèle des licences en humanités, on s'intéresse à nouveau aux différences internes à ce secteur disciplinaire.

II.3. Les licences en arts, plus fréquemment un premier vœu

II.3.a. Un classement relatif aux alternatives de formation disponibles

Parmi les différentes licences en humanités, ce sont celles en arts qui sont les plus souvent demandées en tant que premier vœu : c'est le cas de 31% des candidats, contre 26% en LLCER, 25% en LEA et, plus en deçà, 18% en lettres, 17% en histoire et 15% en autres sciences humaines (Tableau 11).

Cette plus forte proportion de vœu 1 parmi les candidats en licence d'arts résulte notamment de trois facteurs. Premièrement, les principales formations concurrentes à ces licences, les écoles d'arts, recrutent massivement hors procédure APB : si ces formations sont potentiellement davantage espérées par les candidats, elles n'apparaissent donc pas ici dans la hiérarchie des vœux formulés. Par ailleurs, certaines filières dans le regroupement que constituent les licences en arts, telles les licences de cinéma ou de musicologie, ont peu d'alternatives de formation, et ont donc plus de chances d'être classées comme premier vœu.

Deuxièmement, si 79% des licences en ALLSH sont considérées comme étant à capacité d'accueil suffisante ça n'est le cas que de 48% de celles en arts, davantage en tension mais aussi sélectives. Par conséquent, elles constituent moins fréquemment des candidatures

¹ Les interactions des variables de sexe et d'origine sociale ont été testées dans chacune des séries, mais ne s'avèrent pas significatives quant au fait de mettre l'une de ces formations en vœu 1.

² 59% en CPGE, 47% en IUT, 67% en STS, 57% dans les autres formations, cf. Tableau 62 en annexe.

« pastilles vertes », obligatoires pour les bacheliers généraux, et qui sont moins à même d'être classées comme premier vœu.

Troisièmement, ces formations requièrent des connaissances et savoirs particuliers, moins fréquemment transmis dans le milieu scolaire. Contrairement aux licences d'histoire, il s'agit davantage d'un choix de rupture disciplinaire que de continuité, même si des enseignements artistiques peuvent être dispensés en série littéraire, à travers des matières spécifiques ou de manière transversale à travers celles du tronc commun. Les licences en arts présentent ainsi un caractère spécialisant dès la première année d'études, et les candidatures peuvent ainsi apparaître plus engageantes³, d'où des candidatures davantage certaines.

À l'image des licences en arts, les licences en langues (LEA comme LLCER) présentent peu d'alternatives pour qui veut étudier les langues, si ce n'est l'autre licence de langues⁴. Les licences en lettres, en histoire et, dans une moindre mesure, celles en autres sciences humaines, sont en revanche en concurrence avec les CPGE littéraires. Par ailleurs plus fréquemment à capacité d'accueil suffisante, postuler d'abord dans d'autres formations puis dans ces licences présente par conséquent moins de risques. Ces disciplines, notamment l'histoire et les lettres, sont par ailleurs des disciplines davantage connues des élèves de terminale, ce qui peut faciliter les candidatures secondes, et donc expliquer pourquoi ces licences constituent moins fréquemment un premier vœu d'orientation.

II.3.b. Dans chacune des disciplines, les élèves d'un très bon niveau scolaire postulent d'abord dans d'autres formations

Ce que l'on observe au niveau du secteur disciplinaire des humanités l'est également dans chacune des filières qui le constituent : ce sont d'abord les candidats littéraires qui placent le plus fréquemment l'une des licences en vœu 1, suivis des candidats professionnels, tandis que les candidats de la série S sont systématiquement ceux qui le font le moins souvent (Tableau 11).

De même, dans chacune des disciplines et par série, ce sont surtout les candidats d'un plus faible niveau scolaire qui placent le plus fréquemment une des licences en vœu 1. C'est ainsi le cas au sein des séries S, technologiques et professionnelles⁵, à l'exception des candidats en lettres des séries technologiques (Figure 6).

À l'image de ce que l'on observait au niveau du secteur disciplinaire, l'effet du niveau scolaire n'est pas linéaire en série L. Les candidatures en vœu 1 sont certes décroissantes du

³ Parmi les enquêtés, c'est le cas pour Alexiane, finalement inscrite en licence LLCER anglais, qui avait hésité à rejoindre la licence cinéma proposée par l'UT2J : « *je me disais « et si jamais je me trompe ? », du coup, je me suis dit : « je fais la licence d'anglais, et comme il y a des disciplines associées, y'a la discipline associée cinéma qui s'ouvre en L2 ». Donc je me suis dit que j'allais faire ça. Comme ça je peux toujours changer si ça me plait pas, faire un parcours centré si à un moment je veux faire que de l'anglais ».*

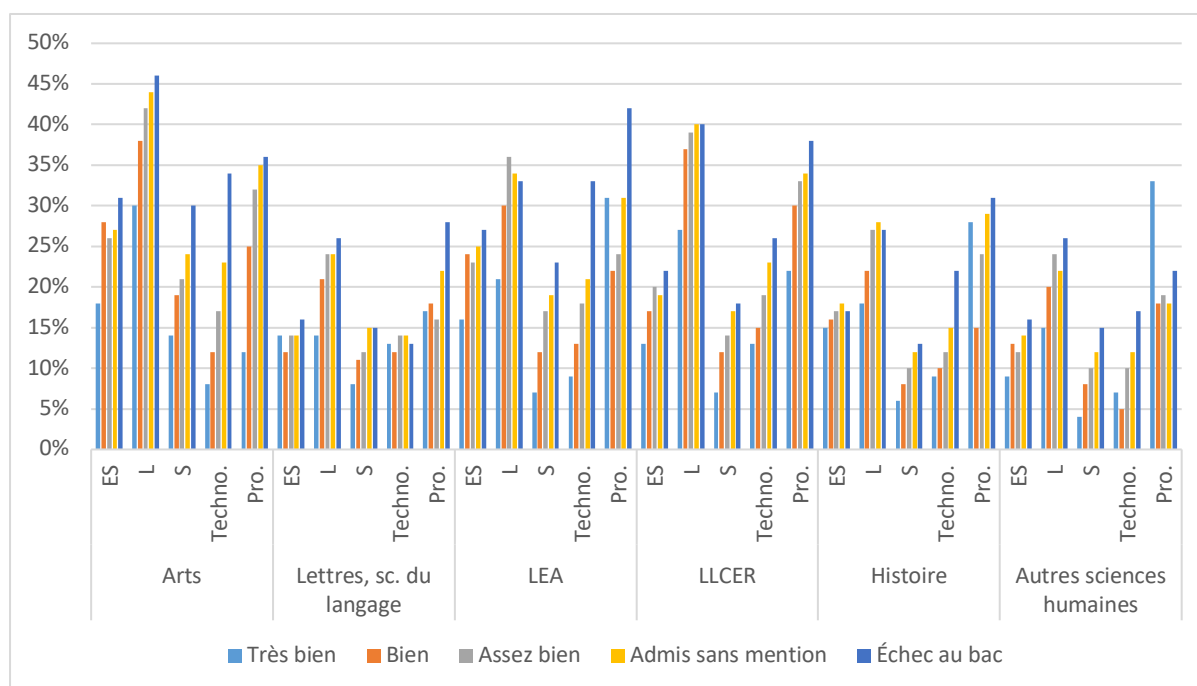
⁴ Les candidats à l'une sont par ailleurs fréquemment candidats à l'autre, cf. infra et Tableau 77 - Tableau 78 en annexe.

⁵ Concernant les séries professionnelles, le faible nombre de candidats ayant obtenu une mention très bien au baccalauréat et postulant dans chacune des disciplines (par exemple, 25 en licence d'histoire, ou 23 en licence de lettres) invite à ne pas sur-interpréter les pourcentages présentés dans le Tableau 66 en annexe.

niveau scolaire quant aux licences en arts et en histoire⁶ ; en revanche, ce sont davantage les élèves d'un niveau intermédiaire qui placent ces licences comme premier vœu lorsqu'il s'agit des licences de LEA et d'autres sciences humaines, tandis qu'en lettres et en LLCER, seuls les élèves d'un très bon niveau scolaire (mention très bien) sont proportionnellement moins nombreux à placer la licence comme leur premier vœu. En d'autres termes, les très bons élèves de la série L privilégient d'abord d'autres formations, quelle que soit la discipline de candidature. Mais dans la mesure où ces dernières s'inscrivent pour beaucoup dans le prolongement de la série, les élèves d'un bon niveau scolaire ou d'un niveau scolaire moyen, qui se sentent légitimes pour y candidater de par leurs résultats, aspirent tout autant que ceux d'un moindre niveau scolaire à y étudier.

Enfin, pour les candidats de la série ES, et à l'exception des licences de lettres et d'histoire, ce sont avant tout les élèves avec un très bon niveau scolaire qui postulent d'abord dans d'autres formations, les écarts observés entre les admis mention bien, assez bien, sans mention ou recalés à l'examen n'étant pas significatifs.

Figure 6. Part de candidats ayant mis la filière en vœu 1 par série générale du baccalauréat et mention obtenue pour chacune des filières en ALLSH



Lecture : 18% des inscrits en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 et obtenant par la suite une mention très bien à l'examen du baccalauréat ont placé l'une d'entre elles en vœu 1. Les valeurs sont disponibles dans le Tableau 66 en annexe.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 159 551 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 (les élèves dont l'information sur le baccalauréat est « autre » n'apparaissent pas ici).

⁶ À nouveau, les résultats présents dans le Tableau 66 en annexe et qui sont commentés dans le corps du texte sont ceux qui ont été confirmés à caractéristiques constantes à l'aide de modèles de régression.

II.3.c. En arts, des candidats sur vœu 1 qui diffèrent socialement de ceux dans les autres disciplines

Les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à faire des licences en humanités leur premier vœu lorsqu'elles y candidatent. Ce n'est cependant pas le cas en ce qui concerne les licences en arts et celles en histoire : les garçons sont ainsi ceux qui, parmi les candidats, les placent le plus fréquemment comme premier vœu (Tableau 11). Ce résultat confirme l'analyse des simples candidatures en ce qui concerne les filières d'histoire, mais diffère quant aux filières en arts : les garçons y postulent moins mais, lorsqu'ils le font, en font davantage leur premier vœu.

Par ailleurs, les différences de genre dans le processus d'orientation sont à nouveau moins marquées en série L puisque c'est seulement parmi les candidats en lettres, sciences du langage que les filles ont significativement plus de chances que les garçons de mettre la formation en vœu 1⁷, ce qui confirme que cette filière attire davantage les filles. Cela est notamment en lien avec les professions auxquelles ces filières préparent. Notamment, les licences de sciences du langage, incluses dans les licences de lettres, ont pour principaux débouchés des métiers du care et en lien avec la petite enfance, auxquels les filles aspirent davantage du fait d'une socialisation primaire différenciée qui n'est pas sans conséquence sur l'orientation (Vouillot, 2010)⁸.

Quant aux différences en termes d'origine sociale, si ce sont davantage les élèves d'origine sociale plus modeste qui mettent ces licences en premier vœu lorsqu'ils postulent, et inversement ceux dont les deux parents relèvent des classes supérieures qui mettent d'abord d'autres formations, ça n'est pas le cas en ce qui concerne les licences en arts et en autres sciences humaines, où les différences n'apparaissent pas significatives⁹.

Pour les licences en autres sciences humaines, cela pourrait s'expliquer d'une part par la familiarisation tardive des élèves avec les disciplines de ce regroupement¹⁰, qui conduirait les élèves déjà plus familiers de celles-ci, à savoir ceux disposant d'un important capital culturel, à en faire des aspirations premières ; d'autre part, par l'absence dans certaines des filières du regroupement de « débouchés types » (comme en licence d'anthropologie ou d'humanités, qui ne conduisent pas au métier d'enseignant), ce qui conduirait les élèves d'origine sociale plus modeste à ne pas en faire une aspiration première un peu plus fréquemment dans la mesure où la préoccupation d'insertion se veut un peu plus forte.

Pour les licences en arts, si l'importance du capital culturel acquis dans le cadre de la socialisation familiale peut expliquer ce résultat, une autre explication, pas nécessairement concurrente, pourrait être la plus grande présence de licences sélectives, présentées plus

⁷ Statistiques descriptives disponibles dans le Tableau 64 en annexe, les résultats commentés sont à nouveau ceux confirmés dans des modèles de régression.

⁸ On revient davantage sur les aspirations professionnelles dans le chapitre 5.

⁹ À l'exception des classes supérieures économiques pour les licences en autres sciences humaines.

¹⁰ La philosophie (et indirectement la théologie) n'est enseignée qu'à partir de la terminale, l'anthropologie ne l'est pas dans le secondaire, l'histoire de l'art ne l'est que sous forme d'option.

amplement dans le chapitre 4 : il s'agit là d'une offre de formation distinctive, ce qui conduirait les élèves des classes supérieures à ne pas s'en détourner.

*

Bien que nombreuses, les candidatures en licence d'humanités ne correspondent pas toutes à des aspirations fortes de la part des candidats, notamment lorsque ces derniers sont d'origine sociale favorisée et disposent d'un (très) bon niveau scolaire. Nombre d'entre elles correspondent alors à des candidatures « pastilles vertes », bien que les candidatures secondes ou plus lointaines ne soient pour autant pas toutes des derniers choix.

Les licences d'arts, qui s'inscrivent moins dans le prolongement des enseignements du secondaire et accordent une place plus importante à la culture plus fréquemment transmise dans le cercle familial, se distinguent des autres filières quant à leur place dans la hiérarchie des vœux des candidats, même si une majorité d'entre eux espèrent d'abord rejoindre d'autres formations. Ce sont désormais ces autres formations demandées par les élèves de terminale sur APB auxquelles on va s'intéresser.

III. Quelles articulations des candidatures effectuées dans les licences d'ALLSH ?

Pour mieux expliquer la place occupée par les licences en ALLSH dans la hiérarchie des vœux des candidats de terminale, il convient de s'arrêter sur les formations dans lesquelles ces derniers ont postulé en parallèle. Comme le souligne V. Dubois à travers l'étude des candidatures aux masters des métiers de l'administration culturelle, les aspirations d'orientation (et professionnelles) « *se dessine[nt] en fonction des autres options probables ou possibles, envisagées ou envisageables, désirables ou non* » (Dubois, 2013, p. 117). D'une part parce que l'existence de cette autre offre de formation fait entrevoir certains parcours d'études comme possibles ; d'autre part parce les aspirations d'études en licence d'ALLSH peuvent se construire en référence, positivement ou négativement, à ces autres formations. Analyser les autres vœux des postulants à une licence en ALLSH offre ainsi la possibilité de comprendre quelles sont les associations de filières envisagées par les candidats et leurs différentes cartographies de l'enseignement supérieur.

Pour cela, on présente dans un premier temps les candidatures dans les autres types de formation faites par les candidats à au moins une licence en humanités. Puis dans un deuxième temps, on revient sur le poids des caractéristiques sociales et scolaires dans ces combinaisons de candidatures. Enfin, dans un troisième et dernier temps, on souligne les spécificités propres aux filières qui composent le regroupement disciplinaire des humanités.

III.1. Les licences en humanités : une alternative à des formations disparates

Comme mentionné précédemment, les candidats à une licence en humanités font, davantage que dans les autres secteurs universitaires, des vœux homogènes. Cela ne concerne toutefois pas la majorité d'entre eux (18%) : c'est donc que les candidatures en licence d'ALLSH sont couplées à d'autres candidatures. Dans le premier temps de cette partie, on observe quelles sont ces autres candidatures ainsi que leurs places dans la hiérarchie des vœux relativement aux candidatures en ALLSH.

III.1.a. Des vœux davantage tournés vers l'université que chez les candidats aux licences de sciences ou d'économie, gestion

En parallèle de leurs vœux en ALLSH, une majorité des postulants à une licence en humanités a ainsi candidaté dans d'autres licences (61%, Tableau 13), un pourcentage toutefois inférieur à ce que l'on observe parmi les candidats en DSP (71%) ou en sciences sociales (79%). C'est aussi que ces secteurs disciplinaires sont en partie composés de licences en tension (droit ; psychologie et, dans une moindre mesure information-communication et sciences de l'éducation), ce qui incite les candidats à postuler ailleurs pour être plus assurés d'avoir *a minima* une réponse positive. Bien que certaines des licences de sciences soient également en tension (STAPS, PACES), les autres vœux en licence restent concentrés en sciences, puisque 52% ne candidatent pas dans d'autres secteurs disciplinaires.

En outre, 16% des candidats en ALLSH émettent au moins une candidature en CPGE : il s'agit de la seconde part la plus faible, après celle des candidats en SS (11%), tandis que les candidats à une licence de sciences sont les plus nombreux à avoir aussi postulé en CPGE (25%). Les candidats en humanités postulant en CPGE le font principalement en CPGE littéraire (8%) et, à un degré moindre, en CPGE économique (6%). Cette répartition¹¹ reste toutefois la plus équilibrée parmi les secteurs disciplinaires, sciences sociales mises à part : les candidats à des formations en EG ou en DSP candidatent principalement en CPGE économique (respectivement 17% et 13%), tandis que les candidats en sciences postulent quasi-exclusivement aux CPGE scientifiques (23%). Les aspirations d'orientation des candidats en humanités apparaissent donc moins centrées disciplinairement.

Ces candidats sont par ailleurs ceux qui envisagent le moins d'étudier en IUT, puisque seulement un sur cinq (20%) y a émis au moins une candidature, soit le plus faible pourcentage parmi l'ensemble des secteurs disciplinaires. Ce sont principalement les candidats en EG (44%) et, dans une moindre mesure, en sciences (36%), qui postulent en IUT, les premiers privilégiant le domaine des services (42%), les seconds celui de la production (29%). Pour les

¹¹ On emploie ici le terme de répartition bien qu'il soit possible d'émettre un vœu dans plusieurs types de CPGE, et donc d'être comptabilisé à plusieurs reprises.

postulants en licence d'humanités, ce sont également les IUT du domaine des services qui font l'objet d'une candidature (15%).

Le constat est sensiblement le même en ce qui concerne les candidatures en STS, bien que les postulants en licence d'humanités y candidatent davantage (26%). Ces derniers, ainsi que ceux postulant en licence de DSP, d'EG et de SS ne postulent quasi-exclusivement que dans les STS du domaine des services (respectivement 23%, 23%, 37% et 26%), tandis que les candidatures en STS production sont principalement le fait des candidats à une licence en sciences (13%).

Enfin, 16% des candidats à une licence en ALLSH émettent au moins une candidature dans les « autres formations », ce que font 26% des postulants à une licence en sciences.

Ainsi, tandis que les candidatures en licence de sciences ou d'économie, gestion sont davantage associées à des types de formation variés, celles en licence d'humanités - mais aussi en sciences sociales - sont plus concentrées à l'université.

Tableau 13. Combinaisons des vœux par secteur disciplinaire de candidature

		ALLSH	DSP	EG	Sciences	SS
Université	ALLSH	X	38%	28%	16%	48%
	DSP	22%	X	28%	8%	24%
	EG	18%	31%	X	11%	23%
	Sciences	23%	22%	23%	X	30%
	SS	31%	26%	23%	14%	X
	Tous	61%	71%	62%	48%	79%
CPGE	CPGE économique	6%	13%	17%	4%	6%
	CPGE littéraire	8%	7%	3%	1%	4%
	CPGE scientifique	4%	3%	3%	23%	3%
	Total	16%	19%	19%	25%	11%
IUT	IUT production	6%	4%	6%	29%	7%
	IUT services	15%	23%	42%	9%	21%
	Tous	20%	25%	44%	36%	26%
STS	STS agricole	1%	1%	1%	3%	1%
	STS production	5%	3%	4%	13%	4%
	STS services	23%	23%	37%	16%	26%
	Tous	26%	24%	39%	25%	28%
Autres formations		16%	12%	17%	26%	15%

Lecture : 22% des candidats de terminale ayant émis au moins une candidature en licence d'ALLSH sur APB en 2016 ont également candidaté en licence de droit, sciences politiques. C'est le cas de 28% des candidats ayant postulé à au moins une licence en économie, gestion.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 449 972 lycéens de terminale ayant émis une candidature à l'université sur APB en 2016.

III.1.b. Des autres vœux moins homogènes en termes disciplinaires

En revanche, l'exemple des vœux en CPGE montre que les candidatures en licence d'humanités sont moins souvent conjuguées avec des formations généralistes d'un unique secteur disciplinaire : près d'un candidat sur cinq postule également en licence d'EG (18%), de DSP (22%) ou de sciences (23%), et un sur trois en licence de sciences sociales (31%).

Pour chacun des secteurs disciplinaires, les licences en humanités sont les formations où les associations de vœux sont les plus fréquentes : 38% en DSP, 28% en EG, 16% en sciences et enfin 48% en sciences sociales. Cela est certes dû en partie au caractère peu en tension de ces filières. Néanmoins, il existe des licences « pastilles vertes » dans chacun de ces secteurs disciplinaires.

Par conséquent, les licences en humanités dispensent, pour une part non négligeable des candidats en licence et notamment ceux de sciences sociales, un enseignement jugé intéressant et/ou utile dans le cadre de leur formation.

III.1.c. Une primauté accordée aux autres formations

En se recentrant sur les adjonctions de vœux des candidats à une licence en humanités, deux constats apparaissent. Premièrement, les candidatures dans l'autre type de formation sont systématiquement plus nombreuses que celles en ALLSH, à l'exception des licences en sciences sociales où la différence n'apparaît pas significative. L'écart est le plus important avec les candidatures en CPGE : même si les élèves de terminale également candidats à une CPGE sont minoritaires (16%), c'est davantage pour les candidats à ces formations que les licences en humanités apparaissent comme des aspirations secondes, en cas de refus d'admission dans la filière.

Deuxièmement, et de nouveau quel que soit le type de formation juxtaposé à une licence en humanités, les licences en humanités sont, en moyenne, classées plus tardivement, avec de nouveau un écart relativement important en ce qui concerne les formations de CPGE (le premier vœu en CPGE est en moyenne le 3,1^{ème}, celui en ALLSH le 10,2^{ème}, Tableau 14), notamment celles économiques et scientifiques. Par ailleurs, si les licences en humanités et celles en sciences sociales sont presque alternativement classées l'une devant l'autre (54% placent d'abord une licence en sciences sociales), pour chacune des autres combinaisons de formation avec une licence en humanités, l'autre formation est classée plus haut dans la hiérarchie des vœux pour *a minima* deux tiers des élèves de terminale. Cela est d'autant plus vrai dans les formations sélectives, à savoir les CPGE (84% des cas), les IUT (83%), les STS (80%) et les autres formations (83%).

Ces résultats confirment à nouveau que la majorité des candidats à une licence en humanités aspirent d'abord à rejoindre une autre formation : la ou les candidatures en ALLSH sont alors celles envisagées dans l'optique où le candidat ne serait pas admis dans la formation désirée.

Tableau 14. Combinaisons des vœux et classement relatif

		Ont émis une candidature	Nombre moyen de vœux lors d'une double candidature		Rang moyen du premier vœu lors d'une double candidature		Ont classé l'autre formation avant	L'autre formation constitue la première alternative ...	
			Dans l'autre type de formation	En ALLSH	Dans l'autre type de formation	En ALLSH		Lorsque une licence en ALLSH est un vœu 1*	Lorsque une licence en ALLSH n'est pas un vœu 1
Université	Droit, sc. pol.	22%	6,9	2,3	4,7	9,4	65%	10%	11%
	Économie, gestion	18%	2,5	2,0	6,7	9,3	66%	5%	5%
	Sciences	23%	3,1	1,8	5,2	8,5	73%	11%	14%
	Sciences sociales	31%	2,4	2,6	5,8	6,2	54%	13%	12%
	Tous	61%	5,9	2,2	5,7	8,3	65%	39%	42%
CPGE	CPGE économique	6%	4,3	1,9	4,6	12,3	85%	3%	4%
	CPGE littéraire	8%	4,7	3,3	3,2	7,4	77%	5%	7%
	CPGE scientifique	4%	5,8	1,7	4,1	14,4	90%	2%	3%
	Total	16%	5,5	2,5	3,1	10,2	84%	10%	14%
IUT	IUT production	6%	2,5	1,8	5,2	9,6	83%	2%	3%
	IUT services	15%	2,8	1,9	4,3	9,1	82%	7%	10%
	Tous	20%	2,9	1,9	4,3	9,1	83%	9%	13%
STS	STS agricole	1%	2,3	1,7	4,5	6,9	75%	0%	1%
	STS production	5%	2,8	1,8	5,1	8,7	80%	2%	2%
	STS services	23%	3,8	2,1	3,7	7,5	80%	12%	16%
	Tous	26%	4,0	2,0	3,6	7,5	80%	14%	19%
Autres formations		16%	3,1	2,2	3,6	8,3	83%	9%	13%

Lecture : 22% des candidats de terminale ayant émis au moins une candidature en licence d'ALLSH sur APB en 2016 ont également candidaté en licence de droit, sciences politiques. Lorsqu'ils ont postulé dans chacun de ces deux types de formations, ils ont en moyenne fait 6,9 vœux en licence de droit, sciences politiques, classé la première d'entre elles au 4,7^{ème} rang, fait 2,3 en licence d'ALLSH, et classé la première d'entre elles au 9,4^{ème} rang. En outre, 65% d'entre eux ont classé d'abord une licence en droit, sciences politiques.

Lorsque le candidat a fait un vœu 1 en licence d'ALLSH, une licence en droit, sciences politiques était, dans 10% des cas, le second type de formation demandée. Lorsque le candidat n'a pas fait d'une licence en ALLSH son premier vœu, le premier vœu était une licence en droit, sciences politiques dans 11% des cas.

* : 18% des candidats à au moins une licence en humanités n'ont postulé qu'au sein de ce secteur disciplinaire. La somme des sous-totaux est donc égale à 82%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 159 732 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

III.1.d. Des candidats qui aspirent aux études longues

On le rappelle, 32% des candidats à une licence en humanités ont toutefois fait de l'une de ces formations leur premier vœu, 18% n'ayant par ailleurs candidaté qu'à des licences de ce secteur disciplinaire : tous les candidats ne font donc pas de ces formations leur roue de secours.

Inversement, ces candidats peuvent éventuellement envisager d'autres formations, sélectives comme non sélectives, pour jouer ce rôle, mais aussi parce qu'ils aspirent, dans une certaine mesure, à y étudier si d'occasion ils n'étaient pas acceptés en licence d'humanités. Bien que le fonctionnement d'APB leur donne peu de chances de rejoindre ces formations moins bien classées, cela ne signifie pas pour autant que ces derniers n'ont pas compris la logique de fonctionnement propre à la plateforme¹. Si cette dernière, en parallèle des injonctions professorales notamment, peut exercer un effet cognitif sur l'agencement des vœux, en substituant « *l'ordre des chances contre l'ordre des préférences* » (Bodin et Orange, 2013, p. 96 ; également Lemêtre et Orange, 2017), la rationalité qui ferait privilégier les formations sélectives aux licences non sélectives n'est pas communément partagée (à nouveau, Bodin et Orange, 2013).

Ainsi, parmi les 51 417 candidats ayant émis un vœu 1 dans une licence en ALLSH, 10% ont ensuite demandé une CPGE comme première alternative de formation (dont 5% une CPGE littéraire)², 9% une formation en IUT, 14% une formation en STS (le domaine des services est de nouveau celui privilégié) et 9% une « autre formation » (Tableau 14). Il s'agit là de proportions légèrement inférieures à celles obtenues lorsque l'on observe la première alternative quand la licence en ALLSH n'est pas classée en haut de la hiérarchie, soit le premier vœu.

Corolairement aux 32% de candidats plaçant une formation sélective courte en vœu 1³, on observe aussi bien dans le cas d'une licence en humanités placée en premier vœu que dans celui d'un classement plus lointain, que les candidatures en licence d'humanités vont majoritairement de pair avec des aspirations aux études longues et généralistes. *A minima*⁴ 70% d'entre eux ont fait un premier vœu à l'université ou en CPGE, dont 61% en licence. Bien que les humanités ne constituent pas un premier vœu pour 68% des candidats en ALLSH, on se situe par conséquent loin d'un rejet du modèle universitaire.

*

¹ Même si cela peut toutefois être le cas, cf. la dernière partie du chapitre 3.

² Dans le chapitre 2, le cas de Johanna, passée par Parcoursup et non APB, est sensiblement équivalent : acceptée en licence de lettres et en CPGE littéraire, elle privilégie la licence de lettres.

³ Les IUT sont ici comptés comme des formations sélectives courtes, dans la mesure où ils présentent une vocation professionnalisante. Toutefois, les titulaires d'un DUT poursuivent désormais majoritairement leurs études une fois le diplôme obtenu (Gautier, 2016 ; Leclercq et Beckerich, 2018 ; Lemistère et Merlin, 2019).

⁴ Certaines « autres formations », non comptabilisées ici, peuvent également correspondre. Les pourcentages de 70% et 61% n'apparaissent pas dans le Tableau 14 : il s'agit de valeurs calculées indépendamment du premier vœu.

Les licences en humanités, à l'image de celles en droit, sciences politiques et surtout à celles en sciences sociales, sont assorties, dans l'agencement des vœux, à des formations disciplinairement plus hétérogènes que ne le sont celles en sciences ou en économie, gestion. Elles constituent certes des préférences secondaires avant tout, mais le sont aussi bien pour des aspirants à des formations en droit, qu'en sciences sociales ou qu'en économie. En cela, les licences en ALLSH apparaissent comme des formations du supérieur à la spécialisation moins définitive⁵, permettant d'acquérir des connaissances perçues comme utiles dans les éventuels parcours de formation des lycéens en cas d'admission refusée ailleurs.

Elles constituent en outre des études envisagées par les élèves qui aspirent à des études longues et générales.

Pour autant, les aspirations d'orientation restent, on l'a vu précédemment, inégales tant socialement que scolairement. De fait, il n'y a pas de raison que les formations demandées en parallèle d'une licence en ALLSH soient les mêmes selon la série d'inscription en terminale ou l'origine sociale : c'est l'objet de la sous-partie suivante.

III.2. Alternatives envisagées : des cartographies plurielles de l'enseignement supérieur

III.2.a. Des disciplines alternatives en lien avec la série du baccalauréat

Les parties précédentes ont montré le poids des déterminants sociaux et scolaires, d'une part dans le fait de postuler ou non en licence d'humanités, d'autre part dans l'agencement des vœux. Notamment, la série d'inscription en terminale, dont le choix en amont n'est déjà pas indépendant du sexe et de l'origine sociale (Merle, 2017), participe de la modulation des aspirations d'orientation du secondaire vers le supérieur à travers les enseignements dispensés qui initient une spécialisation disciplinaire et rendent plus ou moins envisageables certaines formations. Ce « *polissage progressif* » (Orange, 2011, p. 389), qui fait que « *les élèves de terminale ont donc très majoritairement tendance à vouloir emprunter les filières qu'on leur destine* » (Bodin et Orange, 2015, p. 223), n'est par conséquent pas neutre sur la première alternative⁶ envisagée à la licence en humanités.

Les élèves des séries générales sont ainsi ceux qui aspirent le plus à des études longues et générales (68% à 79%, Tableau 15), principalement à l'université. Pour autant, selon la série d'inscription, les secteurs disciplinaires envisagés à la place des licences en humanités ne sont pas les mêmes.

⁵ On y reviendra dans le chapitre 5.

⁶ Par première alternative, on entend le vœu 1 lorsque le vœu 1 n'est pas une licence en humanités, ou le premier vœu qui n'est pas une licence en humanités lorsque le vœu 1 est une licence en humanités. On ne distingue donc pas ici si la licence en humanités correspond ou non au vœu 1, d'une part car le Tableau 14 a montré que les différences étaient peu marquées, d'autre part car on souhaite avant tout comprendre ici les associations disciplinaires des élèves de terminale.

Tableau 15. Première alternative à la licence en humanités selon la série d'inscription au baccalauréat

		ES	L	S	Techno.	Pro.
Université	Vœux homogènes en ALLSH	12%	35%	9%	12%	22%
	Droit, sciences politiques	15%	11%	6%	3%	3%
	Économie, gestion	10%	1%	3%	4%	4%
	Sciences	6%	2%	31%	6%	6%
	Sciences sociales	15%	19%	7%	10%	10%
	Tous	58%	68%	56%	35%	45%
CPGE	CPGE économique	6%	0%	5%	1%	0%
	CPGE littéraire	4%	11%	5%	0%	0%
	CPGE scientifique	0%	0%	7%	1%	0%
	Tous	10%	11%	17%	2%	0%
IUT	IUT production	1%	1%	5%	4%	1%
	IUT services	13%	4%	3%	10%	2%
	Tous	14%	5%	8%	14%	3%
STS	STS agricole	0%	0%	0%	1%	1%
	STS production	0%	0%	1%	7%	7%
	STS services	9%	9%	5%	32%	36%
	Tous	9%	9%	6%	40%	44%
Autres formations		8%	8%	14%	9%	7%

Lecture : 15% des candidats de terminale ES ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 ont fait d'une licence en droit, sciences politiques leur première alternative à la licence en humanités.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 159 551 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 (les élèves dont l'information sur le baccalauréat est « autre » n'apparaissent pas ici).

Pour les élèves de la série ES, les alternatives ne font pas état d'une spécialisation prononcée, dans la mesure où 15% envisagent une licence en DSP, 10% en EG ou encore 15% en SS, tandis que 12% ont fait des vœux homogènes en licence d'humanités.

L'espace des possibles est quant à lui plus restreint pour les candidats littéraires : un tiers d'entre eux fait des vœux homogènes en licence d'ALLSH, 19% envisagent une licence de sciences sociales, 11% une licence en DSP. Seuls 3% ont fait d'une licence en EG ou en sciences leur première alternative. Cela se retrouve également quant aux CPGE demandées : tandis que les terminales ES postulent aussi bien en CPGE économique (6%) que littéraire (4%), les demandes des terminales L sont concentrées en CPGE littéraires (11%), les seules qui leur sont ouvertes du fait de l'absence d'enseignements en mathématiques.

Enfin, pour les élèves de la série S, les premières alternatives formulées en CPGE lorsqu'une candidature en licence d'humanités a été faite, plus nombreuses (17%), sont aussi disciplinairement plurielles, puisque 7% demandent une CPGE scientifique, 5% économique et 5% littéraire. Néanmoins, les premières alternatives formulées à l'université sont principalement concentrées dans les licences en sciences (31%), et surtout dans les licences

en tension de PACES comme on le montre dans la partie suivante. Cela confirme à nouveau que les humanités sont, lors des candidatures, des aspirations plus lointaines envisagées en cas de refus dans les formations où l'admission n'est pas certaine.

Les terminales des séries technologiques et professionnelles sont moins nombreux à envisager étudier à l'université en parallèle d'une candidature en ALLSH, sans pour autant être marginaux (respectivement 35% et 45%). Les alternatives formulées en licence sont majoritaires dans deux secteurs disciplinaires, à savoir les ALLSH et les sciences sociales.

Davantage que les terminales des séries générales, ils aspirent à des études professionnalisantes courtes, et notamment à l'obtention d'un diplôme de BTS (40% et 44%). Tandis que 14% des élèves des séries technologiques envisagent en outre une formation en IUT, les alternatives envisagées par les élèves des séries professionnelles apparaissent par conséquent plus restreintes : les candidatures « improbables » en CPGE ou en IUT sont pour leur part marginales, soulignant une intégration des terminales technologiques et professionnels des formations qui leur sont ou non permises.

III.2.b. Des aspirations « raisonnables et raisonnées »

Cette perception des formations possibles est également une question de niveau : tandis que les élèves des séries générales disposant d'un très bon niveau scolaire diversifient les premières alternatives à la licence en humanités (la première alternative étant bien souvent le premier vœu formulé), ceux des séries non générales et disposant d'un plus faible niveau scolaire concentrent leurs candidatures alternatives dans quelques formations.

Ainsi, pour chacune des séries d'inscription en terminale, la part de vœux homogènes en ALLSH augmente lorsque la mention obtenue au baccalauréat diminue (Tableau 67 à Tableau 71 en annexe). Plus généralement, dans les séries S, technologiques et professionnelles, les premières alternatives envisagées sont davantage des formations de licence lorsque le niveau scolaire diminue : en série S, 38% des titulaires d'une mention très bien envisagent l'université, contre 53% des titulaires d'une mention bien, 58% d'une mention assez bien et 63% des admis sans mention (Tableau 69 en annexe). Pour les élèves des séries ES et L, ce sont surtout les (très) bons élèves qui envisagent moins l'université en parallèle de leur candidature en ALLSH, ceux d'un niveau intermédiaire y aspirant tout autant que ceux d'un plus faible niveau scolaire. Inversement, les alternatives de formation formulées en CPGE sont décroissantes dès lors que la mention obtenue est moins prestigieuse (39% à 48% des mentions très bien en séries générales, 2% à 4% des admis sans mention).

Les IUT apparaissent comme des alternatives de formations aux licences en humanités davantage pour les élèves des séries générales d'un plus faible niveau scolaire⁷, ceux d'un

⁷ Bien que la proportion d'IUT comme première alternative soient moins importantes pour ceux non admis à l'examen du baccalauréat que pour ceux admis sans mention. Le caractère sélectif de la formation dissuade ceux trop éloignés des exigences académiques.

niveau intermédiaire au sein des séries technologiques et ceux des séries professionnelles avec un bon niveau scolaire, illustrant en cela la hiérarchie des séries du secondaire et la position intermédiaire occupée par les formations en IUT dans l'espace de l'enseignement supérieur postbac⁸. Quant aux formations de STS, elles se présentent comme des alternatives pour les élèves des séries générales avec un moindre niveau scolaire, et pour ceux des séries professionnelles qui sont ceux de leur série disposant au contraire d'un meilleur niveau scolaire⁹.

D'un point de vue scolaire, les aspirations d'orientation ne sont ainsi pas uniquement modulées par la série d'inscription, mais aussi au sein de celles-ci par le niveau relatif des futurs étudiants. Selon la série, les élèves de terminale assimilent la place qui est la leur et les types de formations auxquels ils sont légitimes (au sens de l'institution scolaire) à postuler, tandis que les inégalités en termes de niveau scolaire se retranscrivent à travers des aspirations inégalement « raisonnables et raisonnées » (Orange, 2018).

Ces ambitions inégalement modérées par le niveau scolaire le sont aussi en ce qui concerne la discipline qui se veut une alternative aux licences en humanités. De fait, si pour les élèves de la série ES, l'université est davantage envisagée comme une alternative pour ceux d'un plus faible niveau scolaire, les titulaires d'une mention très bien aspirent pourtant davantage à étudier en licence de DSP que les admis sans mention (20% contre 12%, Tableau 67 en annexe). C'est que le droit à l'université apparaît comme une filière de formation à la fois difficile, ce qui explique la part décroissante en fonction de la mention, mais aussi prestigieuse, l'université bénéficiant d'un quasi-monopole dans la formation juridique au sortir du secondaire. Les élèves d'un bon niveau scolaire sont donc proportionnellement nombreux à envisager y étudier. Cette part est toutefois stable pour les candidats de la série littéraire : c'est aussi que les alternatives de formation en lien avec la spécialisation entamée sont moins nombreuses que dans les autres séries générales.

Les candidats des séries S faisant d'une CPGE leur première alternative demandent par ailleurs principalement des CPGE scientifiques lorsqu'ils disposent d'un très bon niveau scolaire, tandis que ceux d'un niveau intermédiaire demandent autant des CPGE littéraires qu'économiques ou scientifiques. Ayant *a priori* plus de difficultés dans les disciplines scientifiques, les formations les plus sélectives sont alors relativement délaissées.

⁸ Cf. également le chapitre 2.

⁹ En outre, on peut noter que la part des autres formations parmi les premières alternatives, si elle est décroissante du niveau scolaire dans les séries non générales, est relativement stable pour les candidats généraux : c'est aussi qu'il s'agit d'un regroupement hétérogène (imposé par les contraintes statistiques). Il n'est pas impossible que des tendances contraires entre formations inégalement prestigieuses et/ou élitistes scolairement s'annulent.

III.2.c. Des premières alternatives socialement différenciées

De même que le niveau scolaire participe de la modulation des aspirations d'orientation, ainsi en est-il également des caractéristiques sociales¹⁰.

Pour les candidats à une licence en humanités inscrits dans les séries ES et L, les premières alternatives à la licence d'ALLSH en termes de type de formation sont relativement similaires selon qu'il s'agisse d'un ou d'une candidate (Tableau 72 et Tableau 73 en annexe ; les proportions diffèrent toutefois selon les séries, comme mentionné précédemment). On observe en revanche des différences quant au secteur disciplinaire des premières alternatives de licence : les filles envisagent une licence en sciences sociales davantage que les garçons, qui aspirent quant à eux plus fréquemment à rejoindre une licence en sciences, mais aussi en économie, gestion pour ceux de la série ES. Ceux de la série L font également un peu plus souvent des vœux homogènes en ALLSH que les filles (39% contre 34%).

Pour les candidats de la série S, les filles aspirent davantage à rejoindre une formation de licence que les garçons (10 points de différence, Tableau 74 en annexe), et notamment en sciences (5 points de plus) et en sciences sociales (5 points). Inversement, les garçons sont plus nombreux à faire de formations sélectives - CPGE scientifiques (5 points), IUT du domaine de la production (4 points) - la première alternative à la licence en humanités. Ces résultats confirment ceux obtenus plus généralement sur les candidatures des élèves de la série scientifique, indépendamment d'une candidature en licence d'humanités (Lemistre et Blanchard, 2022).

À ces normes de genre dans les aspirations d'orientation se superposent et s'entremêlent celles relatives à l'origine sociale des candidats des séries générales (Tableau 72 à Tableau 74 en annexe à nouveau). Pour les garçons comme pour les filles, les premières alternatives sont plus fréquemment des CPGE lorsqu'ils sont d'origine sociale favorisée. À l'inverse, ceux d'origine sociale plus modeste font plus souvent d'une licence ou d'une formation de STS leur première alternative à la licence en humanités. Si cela s'explique en partie par les écarts en termes de niveau scolaire¹¹, une partie reste imputable à l'origine sociale des candidats.

Par ailleurs, la structure des capitaux détenus est également discriminante au sein des classes supérieures. Cela s'observe de manière particulièrement prononcée dans le cas des alternatives de CPGE, où les élèves des fractions économiques privilégient les CPGE économiques, ceux des fractions culturelles les CPGE littéraires, et ce de nouveau pour chacune des séries d'inscriptions en terminale.

¹⁰ Dans cette sous-section, seules sont commentées les alternatives des élèves des séries générales. S'il est possible de dissocier les filles des garçons dans les séries technologiques et professionnelles, les élèves des fractions culturelles des classes supérieures à avoir émis une candidature en licence d'humanités ne sont pas suffisamment nombreux pour que l'on puisse croiser cela avec le sexe et le panel des différentes alternatives étudiées jusqu'à présent.

¹¹ Les résultats ont été confirmés dans une analyse à caractéristiques constantes.

Série d'inscription, genre et origine sociale modulent conjointement les aspirations d'orientation des élèves de terminale. Ces variables peuvent toutefois agir de manière différenciée selon leur combinaison, ou tout du moins avec une intensité variable.

Ainsi, au sein de la série ES, les élèves des classes supérieures économiques envisagent d'autant plus une licence en économie, gestion comme alternative à la licence en humanités qu'il s'agit de garçons, tout comme les élèves d'origine sociale plus modeste envisagent d'autant plus une licence en sciences¹² qu'il s'agit une fois encore de garçons.

Du côté des candidats de la série littéraire, si les garçons des fractions économiques et culturelles des classes supérieures envisagent de manière équivalente une licence en droit (12% et 9%) et une CPGE littéraire (15% et 17%) comme première alternative à une licence en humanités, les filles des fractions économiques envisagent davantage que celles des fractions culturelles une licence en droit (15% contre 9%), tandis que les secondes privilégient les CPGE littéraires (19% contre 27%).

Enfin, en série scientifique, les premières alternatives en licence de sciences sociales sont décroissantes de l'origine sociale chez les filles, mais stables chez les garçons. De plus, alors que les formations en IUT dans le domaine de la production sont plus nombreuses en première alternative pour les garçons d'origine sociale modeste que favorisée, il n'en est rien pour les filles, où ce constat s'observe quant aux formations de STS du domaine des services.

Pour finir, le cas de David, dont la mère est infirmière et le père médecin, permet certes de revenir sur le rôle de la socialisation parentale dans les aspirations d'orientation, mais aussi sur le caractère artisanal des cartographies de l'enseignement supérieur, qui ne sont pas les mêmes pour tous les élèves socialement favorisés (ou tout ceux socialement défavorisés). Titulaire d'un baccalauréat ES obtenu avec la mention très bien, et finalement admis en licence d'histoire à l'INUC¹³, je l'interroge sur le fait qu'il ait ou non envisagé une CPGE. Il répond avoir un objectif clair, celui d'être professeur d'histoire-géographie¹⁴, que la « prépa » ne répondait pas du tout à cet objectif, et qu'il voyait donc cela comme une perte de temps. Invité à développer, David prend alors l'exemple d'une amie proche, en prépa infirmier, déçue par son année de prépa payante et qui, n'ayant pas obtenu de concours, a dû repartir en première année ailleurs. Ses parents sont d'ailleurs très « *anti-prépa* », et tous les trois les considèrent comme un « *gouffre financier* », d'autant que les « *publiques se font de plus en plus rares* » et qu'il est « *possible d'accéder aux écoles que l'on veut sans concours, en travaillant de son côté* ».

Par « prépa », David n'entend en fait pas les CPGE économiques, littéraires ou scientifiques, mais les formations d'un (parfois deux) an aux différents concours des professions médicales, en lien avec celles dont lui ont potentiellement parlé ses parents, infirmière et médecin, d'où une vision nécessairement biaisée de ce que sont les classes préparatoires aux grandes écoles. La discussion reprend ensuite sur les CPGE (et non les

¹² Notamment STAPS.

¹³ David correspond à un profil mis en évidence dans le chapitre 2 parmi les admis en histoire, à savoir les étudiants disposant d'un très bon niveau académique en série ES et issus des fractions plutôt économiques des classes supérieures.

¹⁴ Le chapitre 4 revient en partie sur le cas de David.

« prépa »), dont il est moins familier et connaît moins les débouchés, si ce n'est HEC qu'il évoque : « *mais si on l'a pas ... voilà, on se retrouve un peu sur le carreau, parce que ça a préparé à juste ça. Ça n'a pas vraiment d'équivalent reconnu, par exemple une L1 éco, ou L1 droit, enfin ... ou même L1 maths. Ça n'a pas d'équivalent. Et c'est ça que je n'aime pas du tout. Il faut être vraiment sûr de réussir le concours à la limite* ».

Les CPGE ne sont pas inconnues à David. Néanmoins, bien que disposant d'un très bon niveau scolaire et étant d'origine sociale favorisée, la connaissance qu'il en a n'est que parcellaire¹⁵, comme l'illustre l'extrait d'entretien sur les équivalences (il faut reprendre « de zéro » si on n'a pas le concours) et les écoles qu'il est possible de présenter à la sortie (HEC ou rien selon lui, alors que le panel d'écoles à la sortie d'une CPGE économique - celle qu'il choisit d'évoquer - est plus large). Si ce cas n'est pas représentatif de tous les élèves d'origine sociale favorisée, il permet cependant de montrer la prégnance de l'effet de la socialisation familiale - parfois inattendu, comme dans le cas présent - sur les représentations de l'enseignement supérieur, et plus précisément ici le rôle de la profession des parents sur ces cartographies.

*

Les lycéens et lycéennes n'associent pas les mêmes formations aux licences en humanités. En fonction du profil scolaire et de leurs caractéristiques sociales, les candidats sont amenés à envisager des alternatives qui diffèrent, tant du point de vue du type de formation (licence, CPGE, IUT, STS) que des disciplines (sciences, économie, etc.). Ces dimensions ne sont pas indépendantes les unes des autres : si la logique de filière prédomine en restreignant plus ou moins fortement les possibilités (Berthelot, 1987 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008), tant le niveau que le genre ou l'origine sociale participent de la modulation des aspirations d'orientation au sortir du secondaire. Les cartographies de l'enseignement supérieur des élèves de terminale sont à ce titre plurielles, associant tantôt les licences en humanités avec des CPGE, tantôt avec des formations sélectives courtes.

Les résultats présentés ne tiennent toutefois à nouveau pas compte de l'hétérogénéité interne au secteur disciplinaire des humanités : le dernier temps de ce chapitre y est consacré.

III.3. Des candidatures liées aux aspirations disciplinaires... et aux licences en tension

Dans cette ultime partie, il ne s'agit pas de décliner les premières alternatives en fonction des caractéristiques socio-scolaires des candidats pour chacune des filières des ALLSH. Les résultats sont certes déclinés par série pour chacune des filières (Tableau 75 à Tableau 80 en annexe), mais l'accent est davantage mis sur les associations disciplinaires.

¹⁵ Le fait que David soit scolarisé en terminale dans un lycée d'une commune de 6 000 habitants appartenant à une zone urbaine de taille moyenne (25 000 à 35 000 habitants) n'est possiblement pas étranger à cette méconnaissance des CPGE : dans un lycée parisien, avec un tel dossier scolaire, il est possible si ce n'est probable que les CPGE auraient davantage été présentées -et suggérées- à David.

III.3.a. Arts : les écoles d'arts parmi les principales alternatives

Les candidats à au moins une licence en arts font moins fréquemment d'autres licences leur première alternative, même si ces formations restent majoritaires comme premier vœu non formulé en arts (53%, Tableau 75 en annexe). De même, les CPGE constituent moins fréquemment une première alternative que dans les autres filières (6%), et ce que les candidats soient issus des séries ES, L ou S.

Inversement, les candidats à une licence d'arts ont plus fréquemment fait d'une « autre formation » le premier vœu différent de la licence d'arts : c'est le cas de près d'un candidat sur cinq (19%), une proportion par ailleurs plus importante pour les candidats scientifiques (25%).

Relativement délaissées jusqu'à présent, les « autres formations » constituent un agrégat statistique flou, sans cesse mouvant et qui participe à minorer la place des formations relevant de ce regroupement dans l'enseignement supérieur en gommant les différences entre les formations. *« Les contours de cette catégorie sont donc définis par la négative : elle reçoit ce qui ne peut (mais aussi, comme on le verra, ce qui ne veut) être classé ailleurs, c'est à dire avec les grandes filières de l'enseignement supérieur que sont l'Université, les STS, et les CPGE, et qui se retrouve donc agrégé au seul nom de différence vis-à-vis de ces dernières »* (Bodin et Orange, 2016, p. 46). Une partie de ces établissements revendiquent toutefois ce statut à part, comme les écoles supérieures d'arts françaises (Vandenbunder, 2015).

Parmi les autres formations, un certain nombre sont centrées autour des arts, entendus au sens large. On trouve notamment 81 formations préparant au « diplôme des métiers d'arts » - dont cinq en « cinéma animation », des formations qui se rapprochent un tant soit peu des licences de cinéma -, 59 formations de « mises à niveau en arts appliqués¹⁶ » (MANAA) et enfin 13 écoles supérieures d'arts publiques¹⁷.

Ce sont principalement aux formations de MANAA que postulent les candidats à une licence en arts (60%), et ce quelle que soit la série où ils sont inscrits.

Enfin, si les candidats qui font d'une formation de STS services leur première alternative sont aussi nombreux que dans les autres filières d'ALLSH, la plupart d'entre eux demandent des STS liées de manière plus ou moins proches au domaine artistique (« Métiers de l'audiovisuel » ; « Design graphique »). Postuler en licence d'arts et dans ces formations prend ainsi sens d'un point de vue disciplinaire, même s'il est évident que les formations diffèrent d'un point de vue pédagogique.

¹⁶ La catégorisation dans APB est « Mise à niveau ». Il existe de plus deux mises à niveau en cinéma-audiovisuel », situées à Nancy et à Corbeil, et catégorisé comme « Année préparatoire ». On précise par ailleurs que les MANAA ont disparu depuis la rentrée 2019.

¹⁷ Celles-ci sont situées à Angoulême, Annecy, Bourges, Cambrai, Cergy, Dunkerque, Le Havre, Orléans, Poitiers, Rouen, Tourcoing, Valenciennes. Certaines, comme celles d'Angoulême ou de Poitiers, sont des écoles européennes supérieures de l'image, quand la majorité sont des écoles supérieures d'arts (avec des options qui diffèrent).

¹⁸ Il existe enfin une classe « d'approfondissement en arts plastiques » (à Nîmes) et une « classe préparatoire aux concours des écoles de cinéma » (à Besançon).

III.3.b. Lettres : des candidatures adjointes à celles en sciences sociales et en CPGE littéraires

Les postulants à au moins une licence en lettres, sciences du langage sont quant à eux parmi ceux qui font le plus d'une licence leur première alternative. C'est notamment le cas en ce qui concerne les licences de sciences sociales (15%, Tableau 76 en annexe), parmi lesquelles on trouve la psychologie : 6% d'entre eux aspirent ainsi à y étudier. Ils sont aussi plus nombreux à avoir fait d'une CPGE « Lettres » cette première alternative (9%)¹⁹, notamment les élèves des séries L (14%) et S (7%), tandis qu'à l'inverse, les formations de STS constituent moins fréquemment une première alternative (8%).

Ces résultats soulignent à nouveau une cohérence disciplinaire entre la candidature dans la licence en ALLSH - ici les lettres - et la première alternative envisagée, cette dernière présentant des enseignements communs avec les lettres, sciences du langage et étant plus souvent une formation théorique et généraliste.

III.3.c. LEA : des premières alternatives plus professionnalisantes

De toutes les filières en ALLSH, les candidats à une licence de LEA sont ceux qui font le plus fréquemment des formations en IUT et en STS du domaine des services leur première alternative (respectivement 11% et 17%, Tableau 77 en annexe). Ce sont d'ailleurs des spécialités relatives au commerce qui sont les plus demandées, notamment les DUT « techniques de commercialisation » pour plus de 50% des candidats en LEA des séries ES et technologiques, et les STS en « commerce international » ou « tourisme ».

Les filières conduisant à des études généralistes longues (CPGE, autres formations, licences) constituent à l'inverse moins souvent la première alternative : les licences de sciences sociales, notamment, sont peu considérées (7%).

C'est donc le caractère davantage professionnalisant de la licence de LEA, plus tourné vers le monde de l'entreprise et du commerce comparativement aux autres filières d'humanités, que font apparaître les premières alternatives envisagées. Par ailleurs, bien que l'économie soit enseignée dans cette licence, les licences en économie, gestion ne constituent pas plus fréquemment que pour les autres disciplines une première alternative : c'est donc que l'intérêt se porte davantage sur les langues, comme l'illustre également la forte

¹⁹ Au sein de ces classes préparatoires littéraires, quatre filières coexistent dont deux principales.

La plus importante numériquement est la filière « Lettres » (ou A/L), qui prépare notamment aux concours des Écoles Normales Supérieures (ENS), à l'école des Chartes et celle du Louvre, des IEP et plus minoritairement aux écoles de commerce. La première année est pluridisciplinaire, et y est notamment enseigné la littérature, l'histoire, la philosophie, les langues étrangères ou encore les arts, soit les licences présentement étudiées. Les préparateurs doivent ensuite choisir entre une khâgne moderne ou classique à l'issue de la première année. Parmi les admis en CPGE littéraires en 2016, 82% le sont en filières « Lettres », répartis entre 101 établissements : il existe par conséquent une offre de formation nationale relativement importante.

La seconde filière est la CPGE « Lettres et sciences sociales » (ou B/L), plus récente et moins connue que la filière A/L (Rossignol-Brunet, 2016) : c'est aussi que l'offre de formation est moins importante, puisque 25 établissements proposaient cette formation sur APB en 2016. La couverture nationale est donc moins importante qu'elle ne l'est pour la CPGE A/L, et les admis dans cette filière représentent 16% des admis en CPGE littéraires. On trouve en CPGE B/L deux enseignements ne relevant pas des humanités : les sciences économiques et sociales, et les mathématiques. C'est pour cela que ces CPGE préparent aux concours des ENS, des écoles de commerce, des IEP mais aussi aux écoles de la statistiques (ENSAE et ENSAI).

proportion de candidats ayant fait d'une licence en LLCER leur première alternative à la licence en LEA (14%).

III.3.d. LLCER : une aspiration aux études littéraires à l'université

La réciproque est également vraie : près de 15% des candidats à une licence en LLCER font d'une licence en LEA leur première alternative (Tableau 78 en annexe), notamment les candidats de la série littéraire.

De manière générale, les candidats à une licence en LLCER sont, avant les candidats en lettres, ceux qui font le plus d'une formation de licence la première alternative. Ils sont aussi ceux qui sont le plus circonscrits aux autres filières d'humanités. Les candidatures plus minoritaires dans les autres secteurs disciplinaires le sont d'ailleurs bien souvent dans des licences en tension : PACES pour les candidats scientifiques (20%), et à un degré moindre psychologie pour ceux des séries ES et L. Il semble alors que les licences en LLCER jouent pleinement le rôle de licence « pastille verte » pour une part importante de ceux qui y candidatent.

Corolairement, plus rares sont ceux qui font des CPGE, des STS ou des formations en IUT une première alternative à la licence en LLCER. Pour les élèves de terminale qui ne font pas de la filière LLCER leur pastille verte, les aspirations d'études sont ainsi centrées sur les langues et disciplines littéraires.

III.3.e. Histoire : entre alternatives prestigieuses et alternatives disciplinairement éloignées

Les CPGE (14%, Tableau 79 en annexe), aussi bien économiques (5%) que littéraires (7%), constituent plus souvent une alternative pour les candidats à une licence en histoire que dans les autres filières d'ALLSH : c'est que la discipline y occupe une place importante dans les cursus d'enseignement²⁰, ce qui explique ces combinaisons de candidatures.

Parallèlement, 60% candidats à une licence en histoire font également d'une autre licence leur première alternative. Toutefois, les secteurs disciplinaires prioritairement envisagés se différencient vis à vis des autres filières. Le droit, qui occupe une position plutôt dominante dans la hiérarchie des filières universitaires (Renisio, 2015 ; Sargeac, 2021), est ainsi davantage considéré, notamment par les élèves de la série ES (15%) mais plus généralement par tous les terminales des séries générales. Inversement, les licences en sciences sociales constituent moins fréquemment les premières alternatives (10%) que pour les autres filières d'ALLSH.

Pour autant, si les alternatives envisagées aux licences d'histoire apparaissent en moyenne comme les plus prestigieuses dans la hiérarchie des formations postbac, les licences en histoire sont également à jouer un rôle de « pastille verte » sans affinité disciplinaire apparente avec le vœu 1 de certains candidats : c'est le cas de 16% des candidats de la série S

²⁰ C'est aussi le cas pour les lettres en CPGE littéraires.

qui aspirent à rejoindre PACES, ou encore 6% des terminales des séries technologiques qui aspirent à rejoindre STAPS.

III.3.f. Autres sciences humaines : des études plus théoriques envisagées, mais...

Enfin, pour les candidats à une licence en autres sciences humaines, dont la cohérence disciplinaire est moins marquée que dans les autres regroupements de disciplines, les filières sélectives courtes que sont les IUT (5%, Tableau 80 en annexe) et les STS (7%) se présentent moins souvent comme des premières alternatives. Les études envisagées sont celles plus théoriques.

Ainsi, plus nombreux sont ceux à avoir fait d'une CPGE littéraire (9%) leur première alternative, de même que des licences en ALLSH (23%), et notamment en histoire (8%). Les candidatures en autres sciences humaines sont également fréquemment combinées avec celles en licence de sciences sociales (15%), dont celles en psychologie (8%), mais moins avec celles en EG ou en sciences. Pour autant, du fait de la présence des licences en histoire de l'art et archéologie dans ce regroupement disciplinaire, les « autres formations » en arts appliqués, donc moins théoriques, constituent si ce n'est une alternative fréquente, une alternative moins rare qu'elle ne l'est dans les autres filières d'ALLSH, licences en arts exceptées.

*

En ne limitant pas l'analyse à l'échelle du secteur disciplinaire, on comprend d'autant plus les associations de filières qui sont faites par les étudiants, et ainsi la place relative occupée par chacune des filières en ALLSH dans l'espace des formations du supérieur au sortir du secondaire. Les aspirations d'études plus théoriques (LLCER, lettres) ou au contraire plus professionnalisantes (LEA) des candidats sont ainsi mises en évidence, même si les représentations des filières par les élèves de terminale sont loin d'être singulières, et restent notamment déterminées (mais pas seulement) par la série d'inscription au baccalauréat.

En outre, en précisant les intitulés des filières les plus souvent demandées en parallèle des candidatures en licence d'humanités, on dévoile premièrement les affinités disciplinaires fréquentes entre la ou les licences en ALLSH demandées et les premières alternatives formulées.

Il serait toutefois illusoire de prétendre que l'ensemble des candidats aux licences en humanités fait de ces formations leur aspiration première, comme on a déjà pu le voir à travers l'agencement des vœux. En constatant la place importante occupée par les licences « en tension » que sont le droit, la psychologie, la PACES et STAPS dans les premières alternatives, on signale ainsi deuxièmement la fonction de « formation de secours » que peuvent être amenées à jouer les licences en humanités pour les élèves de terminale dont l'admission n'est pas certaine.

C'est pour cela que dans le chapitre suivant, on va désormais s'intéresser aux candidats effectivement admis dans une licence en humanités, tandis que le troisième chapitre sera l'occasion de revenir sur le rang de la formation d'admission dans la hiérarchie des vœux.

IV. Conclusion du chapitre

À travers l'analyse des candidatures formulées dans ces formations, avant celle à venir concernant les admissions, ce chapitre permet en premier lieu de revenir sur les déterminismes à l'œuvre dans la formulation des aspirations d'orientation. Tout au long de ce chapitre, on a insisté sur le mécanisme de « *dépendance de trajectoires* » (Kerckhoff, 1993) entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, pour souligner l'importance des choix effectués en amont sur ceux réalisés en aval : selon l'enseignement suivi dans le secondaire, les filières d'études apparaissent inégalement possibles, ce qui se traduit par des aspirations formulées scolairement différenciées.

Conjointement, tant le niveau scolaire que l'origine sociale ou encore les normes de genre viennent moduler ces aspirations : les taux de candidatures en licence en humanités, mais également la manière dont celles-ci sont ordonnées dans la hiérarchie des vœux formulés sur APB, résultent alors de l'entrecroisement de ces contraintes socio-scolaires.

Quatre logiques d'orientation principales, cependant loin d'être exhaustives, se dégagent ainsi quant aux aspirations d'études en licence d'humanités, dans des proportions par ailleurs inégales selon les disciplines qui composent le secteur disciplinaire des ALLSH.

Premièrement, une logique que l'on pourrait qualifier de logique « pastille verte », en lien avec le principe de fonctionnement de la plateforme APB. Celle-ci serait relative aux candidats des séries générales et technologiques qui font de leur candidature en humanités une formation de secours dans l'hypothèse d'un refus dans les formations sélectives ou en tension, par ailleurs disciplinairement éloignées (STAPS, PACES, CPGE scientifiques).

Deuxièmement, une logique d'orientation plus propre à une partie des bacheliers professionnels : proportionnellement et numériquement moins nombreux à postuler en licence d'humanités que ceux des autres séries, ces candidatures sont cependant fréquemment placées en haut de la hiérarchie des vœux, notamment parmi les élèves disposant d'un plus faible niveau scolaire et conduits pour certains à faire un deuil de leurs aspirations d'études en formation professionnalisante courte.

Troisièmement, une logique disciplinaire, qui conduit certes les candidats à ne pas faire des licences en humanités leur premier choix, mais inscrit ces candidatures dans un ensemble disciplinaire qui est celui auquel aspire le candidat (par exemple, une CPGE littéraire et une licence de lettres ; ou, de manière un peu plus éloignée, une licence en DSP et une licence en histoire).

Ces trois premières logiques, regroupées, sont majoritaires parmi les candidats, et sont représentatives du rôle d'espace de régulation qu'est amenée à jouer l'université (Bodin et Millet, 2011), et notamment les licences en humanités, pour les élèves de terminales qui

seront recalés des formations sélectives ou en tension, ainsi que pour ceux incités à ne pas y tenter leur chance.

Pour autant, et on le verra dans le chapitre 3, ces trois logiques ne sont pas celles majoritaires parmi la population des admis : nombre de ces candidats sont, à l'issue de la procédure APB, finalement acceptés dans l'une des formations à laquelle ils aspiraient davantage. C'est alors, comme on le verra dans ce même chapitre, la quatrième logique, plus minoritaire parmi les candidats, qui se retrouve être celle majoritaire parmi les admis. Il s'agit de celle relative aux élèves de terminale qui aspirent à étudier à l'université et plus précisément dans une licence en humanités. Pour ces candidats, davantage issus des classes moyennes et des fractions culturelles des classes supérieures, et d'un niveau plutôt intermédiaire, la licence au sein de laquelle ils ont postulé constitue véritablement un premier choix.

Dans le chapitre suivant, on va s'intéresser au profil socio-scolaire de la population admise dans chacune de ces filières, indépendamment du rang auquel était placée la filière où les candidats ont été acceptés. Davantage que dans ce premier chapitre, on va alors insister sur la dimension intersectionnelle des caractéristiques socio-scolaires dans les aspirations d'études au sortir du secondaire, dans la mesure où le biais des candidatures « pastille verte », numériquement importantes, n'existe plus au stade des admissions.

Chapitre 2. À filières intermédiaires, étudiants moyens ?

Analyse du public admis en licence d'humanités

Si le premier chapitre a permis de caractériser les élèves de terminale envisageant d'étudier en licence d'humanités, ces candidatures, du fait de l'agencement des vœux et des possibles refus, ne reflètent pas la population finalement admise à étudier dans ces différentes filières.

Dans le présent chapitre, on entend d'une part montrer les déterminants socio-scolaires d'une admission en licence d'humanités - plutôt que dans une autre formation - à l'issue de la procédure APB, d'autre part caractériser les populations admises en ALLSH en comparaison des autres filières de formation. On montrera dans un premier temps comment, dans l'admission en licence d'ALLSH, les caractéristiques scolaires s'entremêlent avec l'origine sociale et les normes de genre : c'est ici une approche multifactorielle de l'orientation qui est proposée. Dans un second temps, on entend situer les populations admises en humanités dans l'espace socio-scolaire des formations de niveau bac +1, tout d'abord à l'échelle du champ global, puis dans le champ des disciplines de l'université de premier cycle. On montre alors qu'à chacune des échelles d'analyse, les humanités occupent une position intermédiaire relativement aux autres types de formation. Enfin, le troisième temps de ce chapitre est consacré à une distinction plus fine dans le profil des admis entre les différentes disciplines du secteur des ALLSH : tandis que les licences en arts et les ASH accueillent un public socialement plus favorisé, les bacheliers d'origine plus modeste sont plus fréquemment admis dans les licences de langues. En histoire, la population se révèle quant à elle plus hétérogène. Des profils communs se dégagent toutefois entre les disciplines, comme celui de la bachelière littéraire d'origine sociale et de niveau scolaire intermédiaire.

I. Culture littéraire scolaire et capital culturel familial

Avant de revenir sur l'hétérogénéité interne au secteur disciplinaire des ALLSH, il convient d'observer l'admission au niveau de ce secteur disciplinaire, en s'attachant à décrire précisément les déterminants socio-scolaires d'une admission dans une des filières qui le composent.

Parmi les 428 240 néo-bacheliers ayant validé une proposition d'admission qui leur a été faite sur la plateforme APB en 2016, 52 702 sont admis dans une licence en humanités, et constituent dès à présent la nouvelle population d'étude dont les principales caractéristiques sont présentées dans le Tableau 16. Les filles (70% des admis) et surtout les bacheliers littéraires (43%) sont surreprésentés comparativement à la population néo-bachelière admise en licence (respectivement 61% et 16%), eux-mêmes l'étant comparativement à l'ensemble des néo-bacheliers admis en 2016 (respectivement 53% et 10%). Inversement, les bacheliers S (12%) et les fractions économiques des classes supérieures sont proportionnellement moins nombreux parmi les admis en ALLSH.

Tableau 16. Caractéristiques des admis en fin de procédure APB en 2016

	ALLSH	Université	Néo-bacheliers
Femme	70%	61%	53%
Homme	30%	39%	47%
Total	100%	100%	100%
Deux parents classes supérieures	4%	6%	6%
Un des parents classes supérieures	18%	20%	21%
Deux parents classes moyennes supérieures	4%	3%	3%
Un des parents classes moyennes supérieures	13%	13%	13%
Moyenne	26%	25%	25%
Défavorisée	37%	33%	32%
Total	100%	100%	100%
ES	22%	26%	20%
L	43%	16%	10%
S	12%	39%	37%
Technologique	13%	13%	21%
Professionnel	9%	6%	12%
Total	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les candidats ayant reçu et accepté une proposition d'admission en ALLSH sur APB en 2016, 70% sont des filles. C'est le cas de 61% des admis en licence, et de 53% des néo-bacheliers en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES

Champ : 428 240 néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016, dont 221 972 à l'université et 52 702 en licence d'ALLSH.

Derrière ces inégales proportions se cachent toutefois des effets de structure liés à l'inégale représentation des populations lycéennes dans les séries du secondaire. On propose donc de revenir dans un premier temps sur l'importance de la série de scolarisation dans le secondaire quant à l'admission en licence d'humanités. Dans un deuxième temps, les effets propres à l'origine sociale ainsi qu'à la structure des capitaux détenus sont discutés. Enfin, dans un dernier temps, les effets conjoints des variables sociales et scolaires sont analysés.

I.1. Une orientation dans la continuité du secondaire

I.1.a. Une logique de filières encore importante entre secondaire et supérieur

Comme le rappelle P. Lemistre, « du secondaire au supérieur, l'espace des possibles pour la poursuite d'études est étroitement lié aux différents types de diplômes obtenus tout au long du parcours, avec une différenciation forte entre diplômes des filières générales et diplômes des filières professionnelles » (Lemistre, 2021, p. 8). Sans être aussi précoce dans le processus de spécialisation comparativement à d'autres pays - comme l'Allemagne (Duru-Bellat et al., 2010 ; Zettelmeier, 2018) -, le système français reste en effet marqué par une logique de filières assez importante au moment de la transition entre le secondaire et le

supérieur¹, déjà souligné par Berthelot à la fin des années 1980 : la série d'inscription en terminale conditionne fortement les choix d'orientation dans le supérieur (Berthelot, 1987).

Cette continuité entre secondaire et supérieur, qui tend toutefois à s'atténuer avec la multiplication des filières au sortir du secondaire, est néanmoins inégale selon la série d'inscription dans le secondaire, en lien avec le processus de démocratisation ségrégative qui ne ferme qu'à la marge l'accès à certaines filières du supérieur pour les bacheliers de la série S. On observe en effet que 82% des bacheliers littéraires sont affectés en licence, contre 67% des titulaires d'un bac ES, et 55% des bacheliers scientifiques² (Tableau 17) : c'est aussi que les alternatives dans les filières scientifiques sont plus nombreuses hors université.

Une répartition par discipline permet par ailleurs de constater que contrairement aux bacheliers économiques, que l'on retrouve de manière relativement homogène en ALLSH (14%), en économie, gestion (EG, 16%), en sciences sociales (SS, 11%) ou en droit, sciences politiques (DSP, 19%), les bacheliers littéraires sont très peu nombreux à être admis en EG (1%), des disciplines qui ne s'inscrivent pas dans le prolongement des enseignements du secondaire et sont fortement concentrés en ALLSH (52%). Ils sont également 15% à accepter une proposition en licence de DSP, 13% en SS et peu nombreux à être admis en IUT (2%, contre 11% en moyenne).

Les bacheliers technologiques et professionnels sont quant à eux proportionnellement moins nombreux à être admis à l'université parmi ceux poursuivant des études supérieures : respectivement 32% et 27%, ce qui n'est toutefois pas négligeable puisque des voies de poursuite d'études leurs sont dévolues³. Pour reprendre les termes de trois chercheuses, la « fac » leur est souvent présentée comme « possible » mais non « faisable », notamment pour les bacheliers professionnels (Lemêtre et al., 2015) : incités à ne pas y postuler⁴, il est par conséquent logique que ces élèves y soient moins souvent admis que les bacheliers généraux. Pour autant, 8% des bacheliers technologiques et 9% des bacheliers professionnels acceptent une proposition en licence d'ALLSH, ce qui n'est pas marginal⁵.

¹ Et ce malgré la succession des réformes concernant les séries du baccalauréat : celle de 1995 instaurant les séries générales économique, littéraire et scientifique ; celle de 2018 les faisant disparaître au profit d'enseignements de spécialité visant à responsabiliser les élèves dans leur parcours de formation.

² Les bacheliers scientifiques sont en outre 17% dans les formations considérées comme plus prestigieuses que constituent les CPGE (soit 9 à 10 points de plus que les bacheliers ES et L). Ils sont également 8% à être admis en écoles d'ingénieurs postbac, un ensemble toutefois relativement hétérogène.

³ IUT pour les bacheliers technologiques ; STS pour les bacheliers professionnels.

⁴ On renvoie ici au chapitre 1.

⁵ Une part non négligeable de ces bacheliers non généraux sont des recalés des filières sélectives courtes : on s'attarde plus longuement à cette sous-population dans le chapitre suivant.

Tableau 17. Proposition d'admission acceptée en fin de procédure APB en fonction de la série du baccalauréat en 2016

	ES	L	S	Technologique	Professionnel	Tous
Licence	67%	82%	55%	32%	27%	52%
<i>dont ALLSH</i>	14%	52%	4%	8%	9%	12%
<i>DSP</i>	19%	15%	4%	4%	3%	8%
<i>EG</i>	16%	1%	3%	4%	5%	6%
<i>Sciences</i>	7%	2%	42%	10%	6%	20%
<i>Sciences sociales</i>	11%	13%	3%	5%	4%	6%
IUT	13%	2%	12%	16%	1%	11%
STS	8%	5%	4%	44%	69%	21%
CPGE	7%	8%	17%	3%	0%	9%
Autre formation	5%	3%	11%	5%	3%	7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les candidats néo-bacheliers titulaires d'un bac ES, 67% ont accepté une proposition d'admission en licence, dont 14% dans une licence en ALLSH.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016, et dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » (N = 427 746).

Ces résultats sont confirmés dans une analyse à caractéristiques sociales et scolaires constantes (Tableau 18) : les bacheliers littéraires ont significativement plus de chances d'être admis en licence d'ALLSH que les bacheliers ES (odds ratio associé de 6,51), ces derniers ayant quant à eux plus de chances que les bacheliers scientifiques, technologiques et professionnels d'être admis en ALLSH. Les bacheliers scientifiques sont notamment ceux qui ont le moins de chances d'être finalement admis dans une licence en ALLSH⁶. Si d'autres facteurs - sur lesquels on s'attardera ensuite - apparaissent également discriminants, c'est d'abord la série d'inscription dans le secondaire qui détermine pour une part importante l'admission en ALLSH plutôt que dans une autre formation.

⁶ En lien également avec le plus grand nombre d'options qui s'offrent à eux. Ils ne sont en revanche pas les moins nombreux en effectifs absolus.

Tableau 18. Admission en licence d'ALLSH plutôt que dans une autre formation parmi les néo-bacheliers admis dans une formation sur APB en 2016

	Être admis en licence d'ALLSH
Femme	Référence
Homme	0,69***
Deux parents classes supérieures	0,57***
Un des parents classes supérieures	0,69***
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence
Un des parents classes moyennes supérieures	0,85***
Moyenne	0,77***
Défavorisée	0,81***
Etrangère	Référence
Française	0,80***
Métropole régionale	Référence
Grande ville	0,85***
Ville moyenne	0,90***
Petite ville ou commune rurale	0,88***
Etranger ou non connu	0,52***
ES	Référence
L	6,51***
S	0,31***
Technologique	0,49***
Professionnel	0,62***
Autre	0,84
Admis sans mention	Référence
Assez bien	0,77***
Bien	0,63***
Très bien	0,44***
Résultats non connus	1,18**
A l'heure ou en avance	Référence
En retard	1,19***
Constante	0,38***
N	428 240
Log Likelihood	-129 880,40
AIC	259 804,70

Lecture : A autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier titulaire d'un bac L a 6,51 fois plus de chances qu'un néo-bachelier titulaire d'un bac ES d'être admis dans une licence en ALLSH plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 428 240 néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016.

1.1.b. Les humanités, des « filières de filles »... sauf pour les littéraires

Principale conséquence de cette orientation massive des bacheliers littéraires vers les licences en ALLSH (43%, cf. Tableau 16), les filles sont plus nombreuses que les garçons à accepter une proposition d'admission en ALLSH (16% contre 8%), un résultat confirmé à

caractéristiques constantes (Tableau 18) et déjà observé en ce qui concerne la proportion de candidats. Même si, on le verra dans la partie suivante, il existe des différences entre les disciplines internes au champ des humanités, l'orientation en licence d'ALLSH est une orientation marquée comme étant féminine (Rossi-Neves, Rousset, 2010). Comme l'écrit F. Vouillot (2007), l'évitement par les garçons des filières majoritairement investies par le sexe opposé, en lien avec un enjeu identitaire, reste relativement prégnant.

Tableau 19. Admission en licence d'ALLSH par série d'inscription en terminale sur APB en 2016

	ES	L	S	Technologique	Professionnel
Femme			Référence		
Homme	0,77***	1,23***	0,46***	0,61***	0,50***
Deux parents classes supérieures	0,55***	0,76***	0,52***	0,43***	0,72
Un des parents classes supérieures	0,65***	0,89*	0,67***	0,49***	0,70
Deux parents classes moyennes supérieures			Référence		
Un des parents classes moyennes supérieures	0,82***	0,94	0,89	0,65***	0,91
Moyenne	0,71***	1,03	0,74***	0,55***	0,75
Défavorisée	0,69***	1,03	0,74***	0,59***	0,97
Etrangère			Référence		
Française	0,89*	0,99	0,86*	0,72***	0,81***
Métropole régionale			Référence		
Grande ville	0,94*	0,99	1,01	0,66***	0,54***
Ville moyenne	1,00	1,12***	1,12**	0,70***	0,46***
Petite ville ou commune rurale	1,03	1,14***	1,10**	0,61***	0,38***
Etranger ou non connu	0,67***	0,73***	0,48***	0,24***	0,47**
Admis sans mention			Référence		
Assez bien	0,85***	1,06*	0,70***	0,59***	0,55***
Bien	0,82***	0,87***	0,50***	0,34***	0,33***
Très bien	0,73***	0,49***	0,27***	0,23***	0,24***
Résultats non connus	0,92	1,09	0,91	4,00***	0,76
A l'heure ou en avance			Référence		
En retard	1,03	1,08**	1,14***	1,33***	1,42***
Constante	0,31***	1,11	0,14***	0,37***	0,37***
N	85 022	43 669	156 457	90 299	52 299
Log Likelihood	-33 532,72	-29 832,50	-26 188,85	-23 215,87	-15 228,17
AIC	67 099,43	59 698,99	52 411,69	46 465,74	30 490,33

Lecture : A autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier titulaire d'un bac L a 1,23 fois plus de chances qu'une néo-bachelière également titulaire d'un bac L d'être admis dans une licence en ALLSH plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016, et dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » (N = 427 746).

Toutefois, les admissions en licence d'ALLSH déclinées par série et par sexe ne sont pas univoques, et invitent à davantage tenir compte de l'effet combiné des variables d'analyse retenues (Lemistre, 2020). Tandis que les filles sont effectivement plus nombreuses à s'orienter en licence d'ALLSH lorsqu'elles sont inscrites en série ES (15% contre 12%), S (6% et 3%), technologique (9% et 6%) ou professionnelle (13% et 7%), le constat s'inverse pour les

élèves de la série littéraire : 57% des garçons titulaires d'un baccalauréat L sont admis en licence d'ALLSH, contre 51% des filles, un résultat à nouveau confirmé à autres caractéristiques constantes⁷ (Tableau 19).

De fait, le stigmate associé à une orientation dans des filières considérées comme féminines s'efface dès lors que l'élève étudie déjà dans une filière marquée comme féminine : l'orientation « non conforme » aux normes de genre est moins susceptible d'être dissuadée, les licences en ALLSH constituant le débouché présenté comme étant le principal de la série⁸.

Les Tableau 18 et Tableau 19 permettent également de constater un effet décroissant du niveau scolaire dans l'orientation en licence d'ALLSH, commun à chacune des séries du baccalauréat : ce sont les élèves dont le niveau est moindre qui ont le plus de chances de rejoindre une licence en humanités⁹. Les élèves avec un meilleur niveau (mention très bien) privilégient quant à eux les filières les plus sélectives de l'enseignement supérieur que sont les CPGE et quelques licences - PACES (Lemistre, Blanchard, 2022) mais aussi des licences sélectives, abordées dans le chapitre 4 - ; ceux avec un niveau intermédiaire les formations en IUT et d'autres secteurs disciplinaires à l'université. Pour autant, les meilleurs bacheliers ne sont pas absents des licences en ALLSH, puisque 21% des admis sont titulaires d'une mention très bien ou bien.

1.1.c. Un effet inégal du territoire dans l'admission en licence d'ALLSH selon la série du baccalauréat

Enfin, on note un effet négativement associé au fait d'être issu d'un territoire autre qu'une métropole régionale pour les bacheliers technologiques et professionnels dans l'orientation en licence d'ALLSH. Cet effet souligne comment la dimension territoriale, en lien avec l'offre de formation locale et les contraintes liées à la mobilité, participe à la modulation des aspirations d'orientation et vient redoubler l'incitation à ne pas rejoindre l'université faite à ces bacheliers. Le diplôme universitaire, qui implique une mobilité en territoire urbain et un éloignement du groupe, n'est en effet pas systématiquement valorisé dans les milieux ruraux et au sein des classes populaires de ces territoires (Orange, Renard, 2018 ; Coquard, 2019 ; Amsellem-Mainguy, 2021), des populations plus fréquemment inscrites dans les séries non

⁷ Cet effet différencié selon le genre et la série du bac a également été confirmé dans un modèle avec effets d'interactions : pour plus de lisibilité, on privilégie ici la comparaison des coefficients des modèles sur des sous-populations différentes.

⁸ Lorsque les filles titulaires d'un baccalauréat littéraire ne sont pas admises en licence d'humanités, elles s'orientent alors en droit (30%), en CPGE littéraire (17%) ou en licence de psychologie (15%) – puis 4% en licence d'information communication. Or, en regardant d'où proviennent les garçons également admis dans ces filières, on constate qu'ils sont davantage issus des autres séries générales : parmi les admis en licence de droit, 20% des garçons sont titulaires d'un bac S, contre 15% des filles ; en CPGE littéraire, ces proportions sont de 31% et 21%, et respectivement de 25% et 18% parmi les admis en licence de psychologie. On comprend alors que les garçons persistent plus longtemps dans les séries du secondaire les plus prestigieuses et évitent la série littéraire, série sexe-typée et restreignant le champ des possibles au sortir du secondaire.

⁹ La seule exception concerne les titulaires d'une mention assez bien en série littéraire, qui ont un peu plus de chances que ceux admis sans mention d'être admis en licence d'humanités. L'effet est ensuite similaire à celui observé dans les autres séries. On précise en outre que cela concerne uniquement les filles de la série littéraire, l'effet ayant été vérifié à travers deux modèles réalisés sur la sous-population des filles de série L puis celle des garçons.

générales. Parmi les bacheliers non généraux poursuivant des études¹⁰, ce sont donc ceux des territoires les plus urbains qui ont le plus de chances de rejoindre une licence en humanités, étudier à l'université n'impliquant pas - ou moins fréquemment - un éloignement spatial - et social - du groupe de pairs.

Inversement, pour les bacheliers généraux où la poursuite d'études post-bac est plus systématique¹¹, l'orientation en licence d'humanités plutôt que dans une autre formation est légèrement plus probable chez les néo-bacheliers ruraux que citadins dans les séries littéraires et scientifiques. Les élèves résidant dans les grandes métropoles régionales disposent en effet d'une offre de formation locale plus importante (universités, mais aussi formations privées, CPGE¹²). On peut émettre l'hypothèse qu'ils sont davantage familiers des possibilités d'orientation qui s'offrent à eux, du fait de leur proximité spatiale mais aussi par les pairs qu'ils côtoient et voient s'orienter, ce qui les conduit à effectuer des choix légèrement plus variés.

De fait, l'enseignement supérieur reste d'abord envisagé à un échelon local au sortir du secondaire : c'est davantage parmi les formations à proximité du lieu de résidence et/ou de scolarisation de l'élève qu'est envisagé le cursus d'études. Or, dans la mesure où les licences sont dispensées dans les grandes villes, les bacheliers professionnels qui y résident s'y orientent plus que ceux des territoires ruraux¹³.

*

L'admission en licence d'humanités à l'issue de la procédure APB reste pour une part importante expliquée par la série d'inscription dans le secondaire : les élèves de terminale s'orientent plus souvent là où ils ont commencé à se former et se spécialiser en fin de secondaire. Dans le cas présent, les littéraires, suivis des élèves de la série ES, sont davantage admis en licence d'ALLSH. L'accès à l'enseignement supérieur est ainsi fortement dépendant des choix de filière antérieurs, créant alors des « dépendances de trajectoires » (Kerckhoff, 1993). Privilégiant d'abord d'autres formations, les bacheliers scientifiques (12% des admis), mais aussi non généraux (21%), ne sont cependant pas absents des licences en humanités.

¹⁰ Dans les territoires éloignés des centres urbains, la distance plus importante aux lieux formations du supérieur restreint le champ des possibles (Champollion, 2008 ; Grelet, Vivent, 2011 ; Berlioux, 2020), et l'arrêt des études à l'issue du secondaire est par conséquent plus fréquent. Les néo-bacheliers ruraux sont probablement sous-représentés au sein de la population des néo-bacheliers ayant accepté une proposition d'admission sur APB.

¹¹ 94% des bacheliers généraux poursuivent après le bac en 2016 (80% des bacheliers technologiques, 36% des bacheliers professionnels), 95% en 2019 (DEPP, 2020, p. 191 et 193).

¹² Comme pour les STS, la dimension locale dans le recrutement peut compter dans les établissements proposant des CPGE, surtout ceux de niveau intermédiaire ou moindre (Darmon, 2012 ; Lanéelle et al., 2020). Or, ces formations sont majoritairement situées en ville.

¹³ A l'image des élèves des territoires ruraux en Vendée et en Mayenne s'orientant davantage en série ST2S du fait d'une surreprésentation de ces filières sur le territoire (Lemètre, Orange, 2016).

1.2. Les licences en humanités : quand une fraction des classes supérieures côtoie les classes moyennes et populaires

1.2.a. De l'importance de la distinction entre fractions des classes supérieures

On a jusqu'ici laissé de côté l'effet propre à l'origine sociale. Or, le Tableau 18 souligne le poids important de cette dernière dans le fait d'être admis en licence d'ALLSH plutôt que dans une autre filière : les élèves dont les deux parents relèvent des classes moyennes supérieures sont ceux qui ont le plus de chances d'être admis en ALLSH. Inversement, ceux dont les deux parents sont issus de la fraction économique des classes supérieures sont les moins susceptibles de rejoindre une licence en ALLSH : seuls 7% d'entre eux sont ainsi admis dans une de ces formations, contre 14% de ceux dont les deux parents appartiennent aux classes moyennes supérieures. Lorsqu'un seul des parents est issu de la fraction culturelle des classes supérieures, ce pourcentage est de 12%.

On perçoit ici l'intérêt de recourir à une cote sociale tenant compte à la fois du volume et de la structure des capitaux transmis au cours de la socialisation primaire, dans la mesure où en ne tenant compte que du volume global des capitaux théoriquement détenus, les deux effets contraires viendraient en partie se compenser et masquer ces différences internes aux classes les plus favorisées.

1.2.b. Une présence importante des élèves d'origine sociale plus modeste

Si les résultats du modèle présenté dans le Tableau 18 mettent en avant le poids du capital culturel dans l'admission en licence d'humanités, les élèves issus des classes moyennes et populaires ne sont pas pour autant absents de ces filières : respectivement 13% et 14% d'entre eux sont admis dans une licence en humanités, ce qui représente 63% des admis dans ces formations (Tableau 16). Le coefficient négatif associé à leur modalité dans le modèle tient d'une part à la modalité de référence choisie, d'autre part à la surreprésentation de ces étudiants dans les séries non générales où l'orientation en licence d'ALLSH est moins fréquente. Lorsqu'ils sont inscrits en série L, on ne constate pas de différence significative dans l'admission en licence d'ALLSH comparativement à ceux dont les deux parents appartiennent à la fraction culturelle des classes supérieures (Tableau 19). Les élèves des classes moyennes et populaires ont par ailleurs plus de chances d'être admis en licence d'humanités comparativement à ceux dont les deux parents sont issus des classes supérieures économiques, et ce quelle que soit la filière d'inscription en terminale.

*

Il existe par conséquent un effet net, mais non linéaire, de l'origine sociale dans le fait d'être admis en licence d'humanités : un élève ne s'oriente pas davantage en licence d'ALLSH à mesure que l'origine sociale est plus - ni moins - favorisée. L'effet est différencié selon les

différentes fractions de classe, en lien notamment avec les goûts et préférences transmis dans le cadre familial à travers la culture de classe.

Si la transmission du capital culturel scolairement rentable n'est pas automatique lors de la socialisation primaire et dépend, entre autres, des pratiques éducatives et domestiques ainsi que de l'homogénéité sociale et scolaire du couple et des relations intrafamiliales (Henri-Panabière, 2010), les élèves issus des classes supérieures - entendues au sens large - construisent néanmoins plus souvent des dispositions ajustées à l'école, tout en ayant dans le même temps des modes de vie qui diffèrent selon les fractions de classe. Au sein des classes supérieures, les enfants des fractions culturelles grandissent dans des environnements culturels plus proches de la culture légitime qui est celle de l'institution scolaire¹⁴, tandis que ceux issus des fractions économiques ont des comportements qui s'en éloignent parfois, comme une moindre fréquence de lecture et une plus forte valorisation du sport de compétition : une relative distance à la culture légitime est prise, tandis que la culture scientifique est davantage mise en avant, sans pour autant exclure la culture artistique et littéraire (Laillier et al., 2019). Le livre - au fondement de l'enseignement en licence d'humanités - et les pratiques de lecture n'occupent par conséquent pas la même place dans les classes supérieures (et moyennes) selon la structure des capitaux détenus (Woollven et al., 2019).

Si ces pratiques peuvent chacune à leur manière être valorisées au sein du système éducatif (van Zanten, 2018) et participent à la réussite plus importante des élèves des classes supérieures, cette « *nature du capital culturel possédé (plutôt « littéraire » ou plutôt « scientifique »)* pèse logiquement assez fortement sur les rapports à la culture et aux loisirs » (Lahire, 2019, p. 931), conduisant par la suite à des aspirations d'orientation distinctes. Au sein des fractions culturelles des classes supérieures, la culture « plutôt littéraire » fortement valorisée devient un passe-temps associé au plaisir. Dans la mesure où les élèves développent un rapport moins instrumental à la scolarité que dans les fractions économiques (Gouldner, 1979 ; Van Zanten, 2013), entamer des études en licence d'humanités n'est pas perçu comme problématique. C'est moins le cas pour les élèves des fractions économiques, qui vont privilégier les filières jugées les plus rentables en termes d'insertion professionnelle, ou tout du moins directement adaptées au monde du travail, comme les filières en économie, en droit ou en sciences. L'effet « héritiers » tel qu'analysé par P. Bourdieu et J.-C. Passeron dans les facultés de lettres (1964) n'a donc pas entièrement disparu.

¹⁴ Dans l'ouvrage réalisé sous la direction de B. Lahire, le cas de Lucie, qui appartient aux fractions culturelles des classes supérieures (père écrivain et mère enseignante de philosophie), insiste notamment sur l'importance de la culture livresque dans le cercle familial. Les références ou encore les sollicitations d'ordre culturel sont continues : l'école apparaît alors comme le prolongement des situations vécues dans le cercle familial. D'autres travaux soulignent également l'importance de la pratique de lecture et son caractère socialement discriminant (Octobre, Jauneau, 2008 ; Donnat, 2009 ; Renard, 2011), tandis que des travaux complémentaires soulignent d'importantes disparités sociales dans les loisirs et pratiques culturelles (Tavan, 2003)

I.3. Effets combinés de l'origine sociale, du sexe et du niveau scolaire parmi les bacheliers généraux et technologiques

Les résultats présentés jusqu'à présent ont permis de souligner d'une part le poids déterminant de la série d'inscription en terminale, d'autre part les effets également non négligeables du sexe, de l'origine sociale et du niveau scolaire dans l'orientation vers ces filières. En particulier, les filles, les élèves issus des fractions culturelles des classes supérieures et ceux disposant d'un moindre niveau scolaire sont ceux qui ont le plus de chances d'être admis en licence d'humanités. Or, cette juxtaposition des variables dans les modèles, si elle permet de rendre compte de l'effet global de chaque facteur considéré, est fondée sur l'hypothèse d'indépendance entre chacune d'entre elles (Lemistre, 2020). Des travaux le plus souvent qualitatifs ont toutefois montré que ces variables n'étaient pas si indépendantes dans la formulation des aspirations d'orientation¹⁵, et pouvaient se combiner plutôt que simplement se superposer (Hart, 2012).

C'est ce que proposent des recherches plus récentes (Ménard, 2017 ; Lemistre, Ménard, 2019), permises notamment par l'exploitation de bases de données portant sur un nombre important d'individus (voir Encadré 3). L'hypothèse sous-jacente à la combinaison des variables socio-scolaires est alors qu'à niveau scolaire équivalent, les aspirations d'orientation diffèrent selon que l'on soit un garçon d'origine sociale défavorisée ou une fille issue de la fraction économique des classes supérieures, et ce en fonction de la série d'inscription en terminale.

Encadré 3. Mesurer et présenter les effets combinés d'origine sociale, de sexe et de niveau scolaire à l'aide de modèles de régression

L'analyse statistique des effets combinés dans les modèles s'avère délicate pour plusieurs raisons. Elle nécessite premièrement de disposer d'un nombre important d'observations pour pouvoir croiser les modalités de chacune des variables explicatives. Or, il devient rapidement compliqué de croiser plus de deux variables entre elles pour des raisons d'effectifs. Deuxièmement, la présentation des résultats est complexe. S'il est possible de recourir à des effets d'interaction dans les modèles de régression - ce que l'on a fait dans certains chapitres pour vérifier les résultats présentés sous forme de tableaux croisés -, la lecture des modèles et plus précisément de la modalité de référence devient sensiblement plus difficile, ce qui limite le recours à ces effets d'interaction à deux variables. C'est pourquoi les tableaux croisés sont alors privilégiés pour souligner, c'est le cas le plus fréquent, la sur-sélection ou sous-sélection scolaire de ces certaines sous-populations (c'est par exemple le cas dans Broccolichi, Sinthon, 2011). Une autre solution pour tenir compte simultanément des différentes variables consiste à recourir à une analyse multivariée à travers des analyses factorielles. Cela a été également été fait plus tard dans ce chapitre, mais davantage pour situer le secteur disciplinaire des ALLSH dans le champ des formations du supérieur - ainsi que les différentes disciplines associées -, dans la mesure où l'effet propre à chacune des combinaisons de modalités de variables n'est pas mesuré.

Le recours à la base exhaustive APB et l'observation d'une orientation conséquente numériquement (52 702 admis en licence d'humanités, 12,3% des observations) permet de résoudre le premier problème. En ce qui concerne le second, le choix a été fait de privilégier une représentation graphique des résultats, les coefficients du modèle et leur significativité étant fournis en annexe (Tableau 81). Pour ce faire, une variable

¹⁵ Ainsi que dans d'autres domaines pouvant être mis en relation avec les aspirations d'orientation. Par exemple, les travaux de B. Lahire montrent que les différences de sexe dans le rapport à la culture écrite et la lecture sont plus prononcées au sein des classes populaires qu'au sein des classes supérieures (Lahire, 2001 ; 2019).

en 60 modalités a été créée, combinaison de chacune des modalités des variables d'origine sociale (6 modalités), de sexe (2 modalités) et de mention au baccalauréat (5 modalités). La modalité de référence correspond à une fille dont les deux parents sont issus des classes supérieures et admise à l'examen du baccalauréat sans mention, soit les trois modalités de référence lorsque les variables ont été analysées séparément. Les autres variables des modèles précédemment exposés ont été conservées. Dans la mesure où le caractère très discriminant de la série du baccalauréat dans l'orientation en licence d'humanités a été présenté et analysé en amont, et que la répartition des différentes mentions par série diffère par ailleurs, cinq modèles de régression ont été exécutés, chacun portant sur la sous-population des néo-bacheliers des différentes séries (ES, L, S, technologique et professionnel).

Par ailleurs, étant donné que la lecture des odds ratios inférieurs à zéro est moins évidente et que les écarts tendent à être minorés (un odds ratio de 0,25 signifie quatre fois moins de chances, un odds ratio de 0,20 cinq fois moins de chances), c'est ici le fait d'être admis dans une autre formation plutôt qu'en licence d'ALLSH qui a été modélisé.

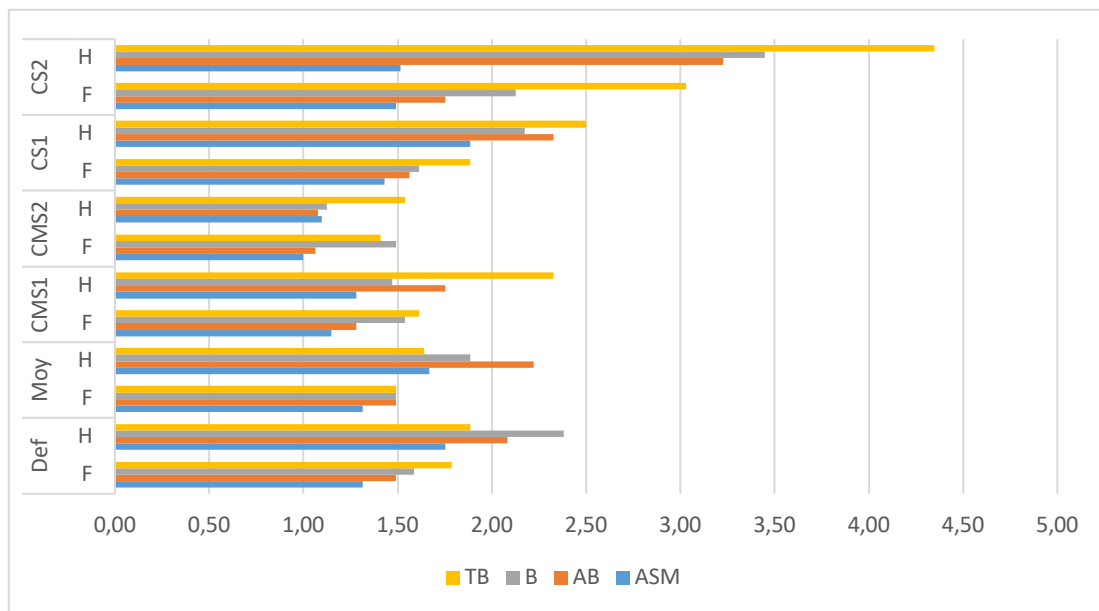
Dans chacune des figures sont présentés les odds ratios des modèles relatifs à cette variable combinée, les autres variables de contrôle ayant été présentées en amont lorsque nécessaires (voir également Tableau 19). Dans la mesure où les coefficients de la série professionnelle sont très peu significatifs, notamment en raison d'effectifs insuffisants pour de nombreuses modalités, les résultats de cette série ne sont pas présentés sous forme graphique. De même, en série technologique, les valeurs élevées de certains odds ratios masquent certains écarts pourtant importants : c'est pourquoi on laissera le lecteur se référer aux odds ratios.

1.3.a. Pour les bacheliers ES, un usage différencié du niveau scolaire entre garçons et filles des classes moyennes et défavorisées

Les odds ratios présentés dans la Figure 7, relatifs aux élèves de la série ES, confirment certains des premiers résultats : ceux dont les deux parents sont issus des classes supérieures sont ceux qui ont significativement le plus de chances d'être admis dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités. De même, un moindre niveau scolaire augmente significativement les chances d'être admis en licence d'ALLSH, les élèves avec un meilleur niveau privilégiant d'autres types de formations (CPGE) ou discipline à l'université (droit notamment). C'est particulièrement vrai pour les étudiants issus des fractions économiques des classes supérieures, où les différences entre les admis sans mention et ceux titulaires d'une mention très bien sont particulièrement prononcées, et plus encore chez les garçons : ces élèves sont ceux qui évitent le plus les licences en humanités après un bac ES. Pour ceux dont les deux parents appartiennent à la fraction culturelle des classes supérieures, les différences sont également marquées, mais davantage entre ceux disposant d'un très bon niveau scolaire (mention très bien pour les garçons, bien ou très bien pour les filles) et ceux avec un niveau scolaire moindre ou intermédiaire.

Enfin, les odds ratios permettent de constater que pour les garçons d'origine sociale moyenne et défavorisée, un très bon niveau scolaire n'implique pas une moindre admission en licence d'humanités, ce qui n'est pas le cas des filles : pour les garçons, ce sont alors ceux d'un niveau intermédiaire (mention bien ou assez bien) qui évitent en priorité les licences en humanités, pour privilégier notamment des formations sélectives courtes de type IUT ou STS.

Figure 7. Odds ratios relatifs à l'admission dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités en série ES en fonction de l'origine sociale, du sexe et de la mention



Lecture : Sont présentés ici les odds ratios relatifs au fait d'être admis dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités. CS2 : Deux parents classes supérieures ; CS1 : Un des parents classes supérieures ; CMS2 : Deux parents classes moyennes supérieures ; CMS1 : Un des parents classes moyennes supérieures ; Moy : Moyenne ; Def : Défavorisé ; F : Femme ; H : Homme ; ASM : Admis sans mention ; AB : Assez bien ; B : Bien ; TB : Très bien.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers titulaires d'un baccalauréat ES ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016 (N = 85 022). Lorsque la mention n'est pas connue, les résultats n'apparaissent pas sur la figure.

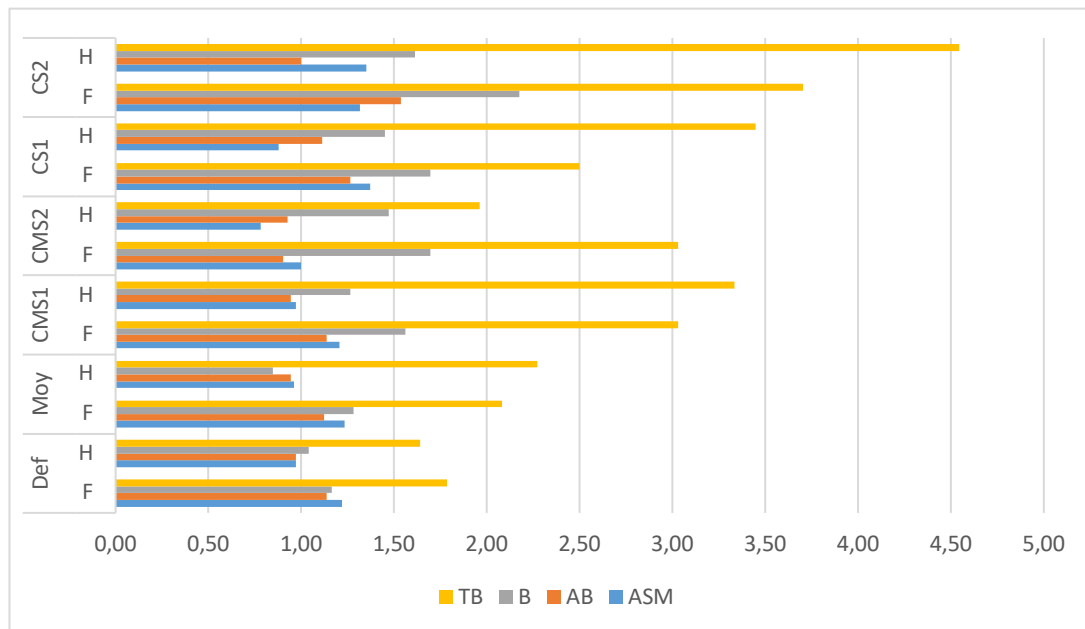
1.3.b. Pour les bacheliers L, la mention très bien comme repoussoir des licences en humanités

Concernant les bacheliers littéraires, les résultats confirment, en partie seulement, que dans cette série, à combinaison de mention et d'origine sociale identique, ce sont les garçons qui, davantage que les filles, ont significativement plus de chances d'être admis en ALLSH. Ce résultat est toutefois invalidé en ce qui concerne les élèves dont les deux parents relèvent des fractions culturelles des classes supérieures et qui disposent d'un bon niveau scolaire (mentions bien et très bien), tandis que les différences sont minimales pour ceux d'origine sociale défavorisée.

La Figure 8 permet notamment de mettre en évidence l'effet important de la mention très bien comme repoussoir des licences en humanités, et ce quel que soit le sexe et l'origine sociale des candidats : ceux avec un très bon niveau scolaire privilégient d'abord d'autres filières, notamment des CPGE littéraires et, à nouveau, des licences de droit. Ce résultat apparaît toutefois un peu moins important - quoique toujours valide - en ce qui concerne les élèves d'origine sociale défavorisée. En outre, on observe que dans les fractions économiques des classes supérieures et les classes moyennes, les garçons sont les plus sensibles à cette mention très bien, mais qu'à moindre niveau scolaire, ils s'orientent davantage en licence d'humanités. Enfin, pour celles et ceux ayant au moins un parent appartenant aux classes

supérieures ou moyennes supérieures, la mention bien est également discriminante dans le fait d'être admis dans une formation qu'une licence en humanités, ce qui n'est pas le cas pour les élèves d'origine sociale moyenne et défavorisée.

Figure 8. Odds ratios relatifs à l'admission dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités en série L en fonction de l'origine sociale, du sexe et de la mention



Lecture : Sont présentés ici les odds ratios relatifs au fait d'être admis dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités. CS2 : Deux parents classes supérieures ; CS1 : Un des parents classes supérieures ; CMS2 : Deux parents classes moyennes supérieures ; CMS1 : Un des parents classes moyennes supérieures ; Moy : Moyenne ; Def : Défavorisé ; F : Femme ; H : Homme ; ASM : Admis sans mention ; AB : Assez bien ; B : Bien ; TB : Très bien.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers titulaires d'un baccalauréat L ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016 (N = 43 669). Lorsque la mention n'est pas connue, les résultats n'apparaissent pas sur la figure.

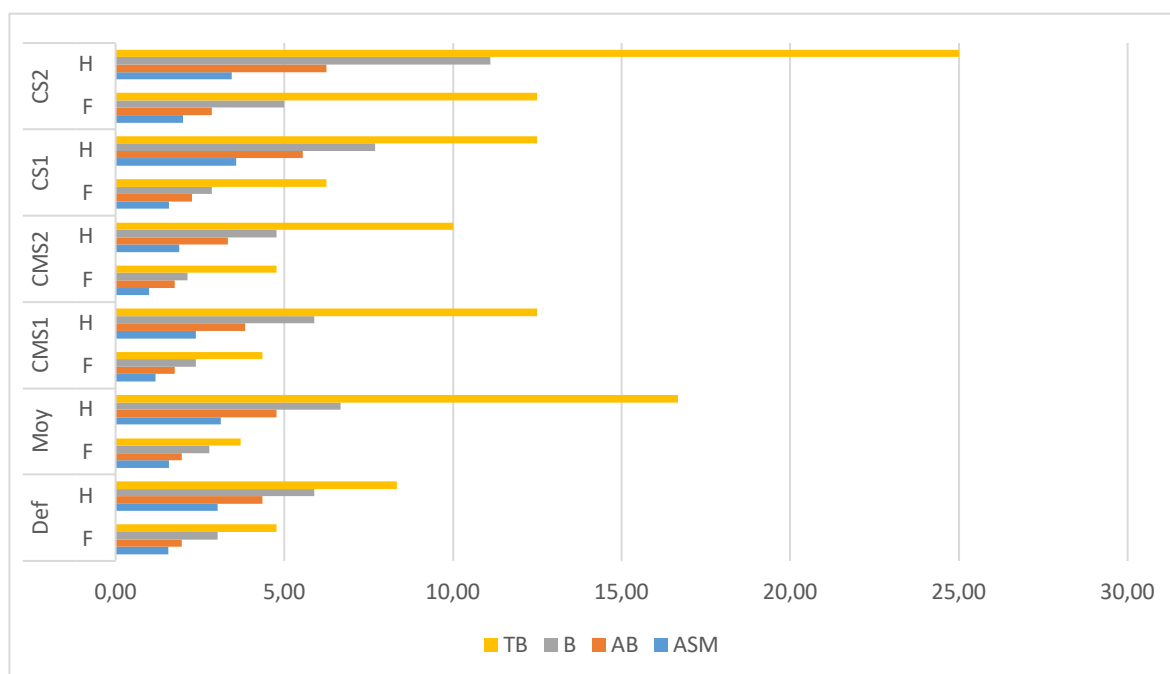
1.3.c. Pour les bacheliers S, un effet décroissant de la mention mais d'intensité variable selon l'origine sociale

Dans la série scientifique, où les admissions en licence d'ALLSH sont moins nombreuses¹⁶, les garçons privilégient davantage que les filles des formations autres, et ce pour chacune des différentes modalités d'origine sociale. En outre, quel que soit le sexe des bacheliers, l'admission en licence d'ALLSH est fonction décroissante (mais non linéaire) de la mention : les admis sans mention ont significativement plus de chances de rejoindre ces formations. L'effet de la mention très bien est particulièrement prononcé, les titulaires d'une telle mention s'orientant rarement en ALLSH, notamment lorsqu'ils sont issus des classes supérieures économiques, mais aussi des classes moyennes. Ils privilégient alors l'admission

¹⁶ Cela conduit à des écarts entre odds ratio assez élevés selon les combinaisons observées, d'où une échelle nécessairement différente sur l'axe des abscisses. Il est donc conseillé de se reporter également aux odds ratios disponibles en annexe.

dans les formations les plus sélectives de l'enseignement supérieur, à savoir les CPGE scientifiques (mais aussi économiques et littéraires) ou médecine à l'université¹⁷.

Figure 9. Odds ratios relatifs à l'admission dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités en série S en fonction de l'origine sociale, du sexe et de la mention



Lecture : Sont présentés ici les odds ratios relatifs au fait d'être admis dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités. L'axe des abscisses diffère des deux figures précédentes. CS2 : Deux parents classes supérieures ; CS1 : Un des parents classes supérieures ; CMS2 : Deux parents classes moyennes supérieures ; CMS1 : Un des parents classes moyennes supérieures ; Moy : Moyenne ; Def : Défavorisé ; F : Femme ; H : Homme ; ASM : Admis sans mention ; AB : Assez bien ; B : Bien ; TB : Très bien.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers titulaires d'un baccalauréat S ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016 (N = 156 457). Lorsque la mention n'est pas connue, les résultats n'apparaissent pas sur la figure.

1.3.d. Les bacheliers technologiques avec un bon niveau scolaire évitent les licences en humanités

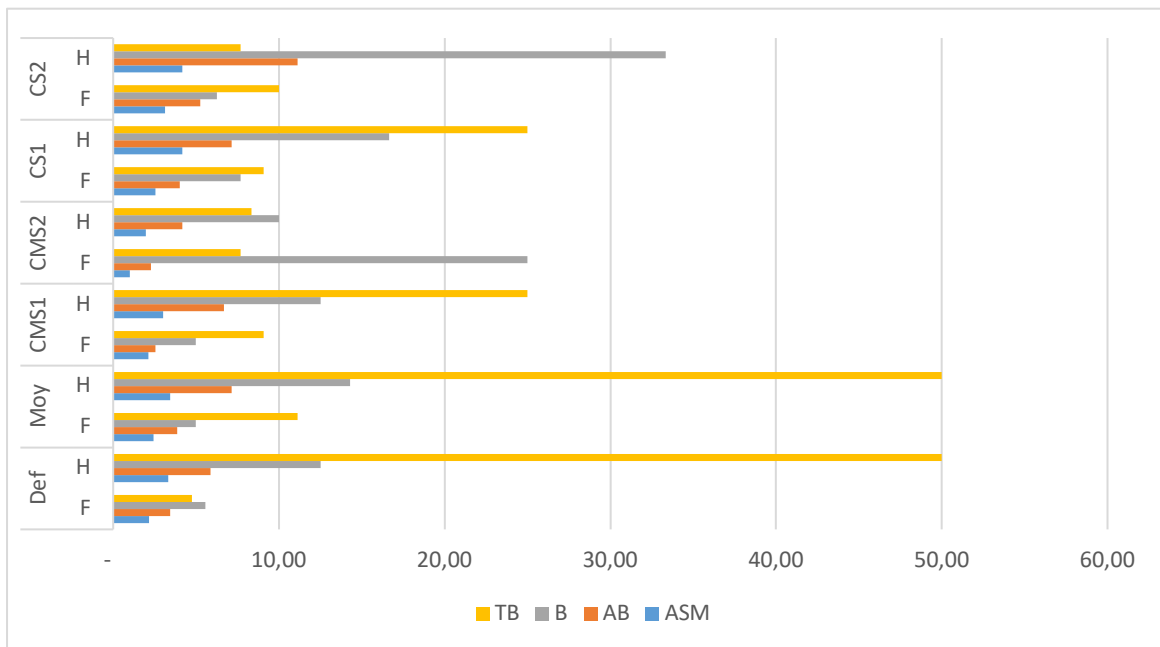
A l'image des bacheliers de la série scientifique, les écarts sont particulièrement marqués entre les élèves disposant d'un bon niveau scolaire en série technologique¹⁸ et ceux de moindre niveau scolaire, les premiers ayant une forte tendance à privilégier d'autres formations par rapport à une licence en ALLSH. Ce constat est particulièrement valable pour les élèves des deux fractions des classes supérieures, qui privilégient notamment des formations en IUT, ainsi que pour les garçons des classes moyennes et défavorisées. Pour les

¹⁷ Dans chacune des séries, et à niveau scolaire mesuré identique, les admis socialement plus favorisés ne sont par ailleurs pas systématiquement ceux les plus souvent admis sur leur vœu 1. On revient sur l'agencement des vœux dans le chapitre 3.

¹⁸ Les effectifs par combinaison d'origine sociale, de sexe et de mention peuvent parfois être faibles, notamment en ce qui concerne la mention très bien (moins délivrée en série technologique) et les élèves d'origine sociale favorisée, déjà moins présents dans ces filières et ici subdivisés en fractions de classe. C'est pourquoi il apparaît préférable pour les bacheliers technologiques de commenter les résultats pour les mentions bien, assez bien et les admis sans mention.

filles d'origine sociale plus modeste, les écarts, quoique toujours importants, restent plus mesurés.

Figure 10. Odds ratios relatifs à l'admission dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités en série technologique en fonction de l'origine sociale, du sexe et de la mention



Lecture : Sont présentés ici les odds ratios relatifs au fait d'être admis dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités. L'axe des abscisses diffère des trois figures précédentes. CS2 : Deux parents classes supérieures ; CS1 : Un des parents classes supérieures ; CMS2 : Deux parents classes moyennes supérieures ; CMS1 : Un des parents classes moyennes supérieures ; Moy : Moyenne ; Def : Défavorisé ; F : Femme ; H : Homme ; ASM : Admis sans mention ; AB : Assez bien ; B : Bien ; TB : Très bien.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers titulaires d'un baccalauréat technologique ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016 (N = 90 299). Lorsque la mention n'est pas connue, les résultats n'apparaissent pas sur la figure.

*

Si l'interprétation des effets croisés des différentes variables socio-scolaires présente des difficultés de lecture et de comparaison indéniables, les résultats présentés dans les figures¹⁹ soulignent l'importance de prendre en compte cette intersectionnalité dès que cela est possible. En tenant compte de la série du baccalauréat, du sexe et de l'origine sociale des élèves (volume et structure des capitaux détenus), on peut alors appréhender au plus près les décisions d'orientation des élèves en fin de secondaire en fonction de leur niveau scolaire, et montrer que les aspirations à étudier en licence d'humanités, à niveau scolaire supposé comparable, ne sont pas les mêmes.

Les très bons élèves privilégient d'abord d'autres formations que les licences en humanités, même s'ils n'en sont pas absents (6% des admis dans ces formations, contre 10%

¹⁹ Ainsi que dans le Tableau 81 en annexe.

en moyenne). Cela tient entre autres à la hiérarchie entre formations du supérieur, qui conduit les meilleurs élèves à davantage envisager les filières sélectives - notamment les CPGE - et les plus prestigieuses, comme le sont à l'université le droit et la médecine. Néanmoins, cet effet n'est pas uniforme selon les séries : il est nettement plus prononcé en série S, où les licences en humanités ne constituent pas le débouché principal. Pour les élèves de la série ES, l'effet diffère également en fonction de l'origine sociale et du sexe : pour les garçons d'origine sociale plus modeste, ce sont ceux d'un niveau intermédiaire qui évitent le plus les licences en humanités. Pour les autres élèves, que l'on suppose plus souvent bacheliers de première génération, l'université et les licences en humanités²⁰ apparaissent alors comme une orientation enviable, comme cela a pu être décrit par R. Bodin et S. Orange (2013).

Ces différences d'orientation en fonction du niveau scolaire sont en outre davantage prononcées en fonction de l'origine sociale - notamment en haut de l'échelle sociale entre fractions économiques et culturelles des classes supérieures - que selon leur sexe (même si les garçons des classes supérieures apparaissent plus sensibles à leur niveau scolaire que les filles). À nouveau, c'est en ayant tenu compte de cette structure des capitaux détenus que l'on est en mesure d'observer ces écarts importants, l'effet de l'origine sociale ayant sinon été « moyennisé » par des effets opposés. Cela confirme la vision plus instrumentale des études chez les étudiants des fractions économiques des classes supérieures (Van Zanten, 2013), pour qui les licences en humanités sont notamment des formations refuges en cas de résultats scolaires moyens, tandis que pour ceux des fractions culturelles, une place plus importante est accordée aux goûts et préférences - ici, les disciplines artistiques et littéraires - qui sont en partie le résultat de leur socialisation primaire²¹. Pour les élèves d'origine sociale moyenne ou défavorisée, le niveau scolaire, s'il n'est pas neutre dans le fait de s'orienter ou non en licence d'ALLSH, apparaît moins discriminant, ces candidats étant probablement moins sensibles aux hiérarchies existantes entre formations du supérieur.

Enfin, les écarts observés dans l'admission en licence d'ALLSH en fonction du niveau scolaire entre filles et garçons sont inégaux selon les filières : à même origine sociale, ils sont plus importants pour les garçons en S et en série technologique, un peu moins prononcés en ES, tandis qu'ils varient en fonction de l'origine sociale en L. En d'autres termes, dans les séries où ces licences ne constituent pas un débouché modal, les normes de genre jouent d'autant plus au moment de s'orienter dans une filière d'enseignement supérieur, les filières considérées comme féminines étant délaissées par les garçons, d'autant plus lorsqu'ils sont de très bons élèves et relativement moins dotés en capitaux culturels qu'économiques.

²⁰ Et notamment l'histoire, discipline d'admission de 62% d'entre eux : on y revient dans la partie suivante.

²¹ Même si, comme on le verra au chapitre 4, il peut parfois s'agir de choisir « la » bonne licence en humanités.

II. Les licences en ALLSH dans l'espace de l'enseignement supérieur et de l'université à niveau bac +1

L'origine sociale, le sexe ainsi que la série d'obtention du baccalauréat et le niveau scolaire apparaissent donc particulièrement déterminants dans l'orientation en licence d'humanités. Toutefois, l'analyse du poids de ces variables et de leur combinaison laisse de côté l'admission dans les autres filières, et ne permet de situer que partiellement la place des admis en ALLSH dans l'espace de l'enseignement supérieur à niveau de formation bac +1.

Si la population admise en ALLSH doit être comparée dans un premier temps avec celles admises dans l'ensemble des autres formations du supérieur²², il apparaît également nécessaire de centrer dans un second temps l'analyse sur les seules formations universitaires. Comme le souligne Y. Rénisio, « *les études intégrant l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur tendent à euphémiser la variabilité des profils sociaux au regard des disciplines* » (Rénisio, 2015, p. 12), en lien avec la forte hiérarchisation socio-scolaire des filières post-bac du supérieur. Par conséquent, lorsque l'on observe les indicateurs correspondants pour les disciplines universitaires, les différences entre ces dernières sont minimisées au profit des différences plus nettes entre types de formation.

II.1. Les admis du supérieur : position intermédiaire de l'université et des licences en ALLSH

Une première analyse des correspondances multiples (ACM) effectuée sur l'ensemble des admis dans l'enseignement supérieur permet de souligner la position intermédiaire des admis à l'université dans l'espace de l'enseignement supérieur²³ (Figure 11). Le premier axe de l'analyse est construit à partir des variables scolaires, et fait nettement apparaître l'opposition entre d'un côté les sections de techniciens supérieurs, qui recrutent plus massivement parmi les bacheliers non généraux, ayant redoublé et admis sans mention, de l'autre les classes préparatoires aux grandes écoles qui recrutent plus fréquemment des élèves originaires des classes supérieures et d'un très bon niveau scolaire. L'université, comme les IUT, occupe alors une position centrale, et c'est davantage l'opposition secondaire, entre d'une part le capital culturel littéraire - et les filles -, d'autre part le capital culturel davantage scientifique - et les garçons -, qui permet d'établir une différenciation entre les disciplines universitaires ainsi que de confirmer les résultats entrevus auparavant.

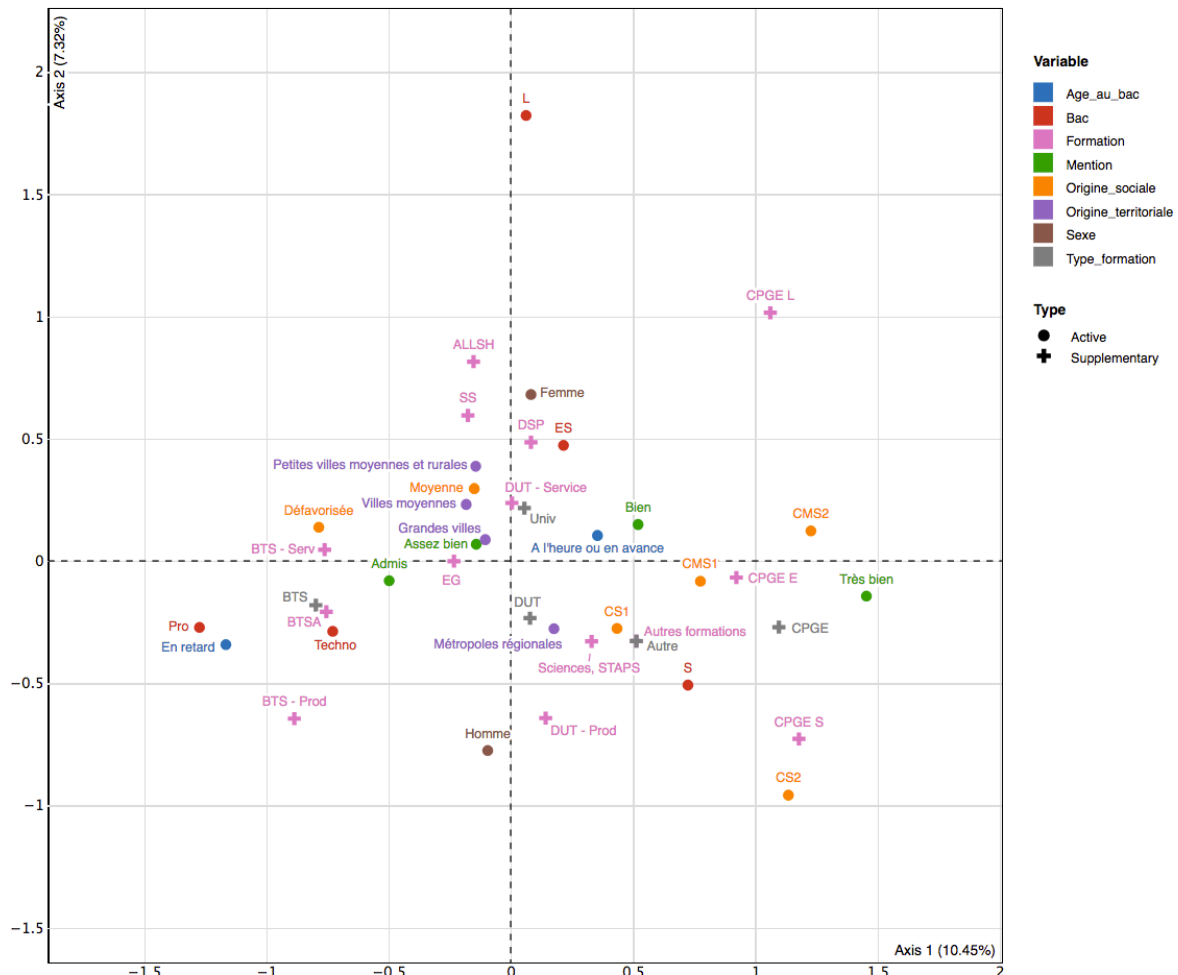
A ce titre, la spécificité du bac littéraire est mise en évidence sur l'axe 2 : l'orientation des bacheliers de cette série est plus limitée en termes de possibilité. Ce sont alors les CPGE littéraires, mais aussi les licences en sciences sociales, en droit sciences politiques (notamment le droit), et surtout en ALLSH qui se situent du côté du capital culturel littéraire.

²² Comme précisé dans la partie méthodologie, certaines formations qui ne recrutent pas via APB en 2016 ne sont pas prises en compte ici dans l'analyse : c'est le cas notamment de Sciences Po dont les enseignements en première année peuvent se rapprocher de certaines disciplines en humanités, notamment l'histoire ou la philosophie.

²³ Les coordonnées et contributions des axes sont disponibles à la demande.

En lien toutefois avec l'opposition du premier axe, le recrutement en ALLSH est nettement moins favorisé qu'en CPGE littéraire.

Figure 11. Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1



Lecture : CS2 : Deux parents classes supérieures ; CS1 : Un des parents classes supérieures ; CMS2 : Deux parents classes moyennes supérieures ; CMS1 : Un des parents classes moyennes supérieures ; CPGE S, L, E : CPGE scientifiques, littéraires et économiques. Les variables de sexe, origine sociale, bac, mention, âge au bac, origine territoriale sont les variables actives, contribuant aux axes et à la représentation graphique. Les variables de formation et types de formations sont les variables supplémentaires. L'aide à l'interprétation est disponible en annexe, du Tableau 82 au Tableau 86.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 418 548).

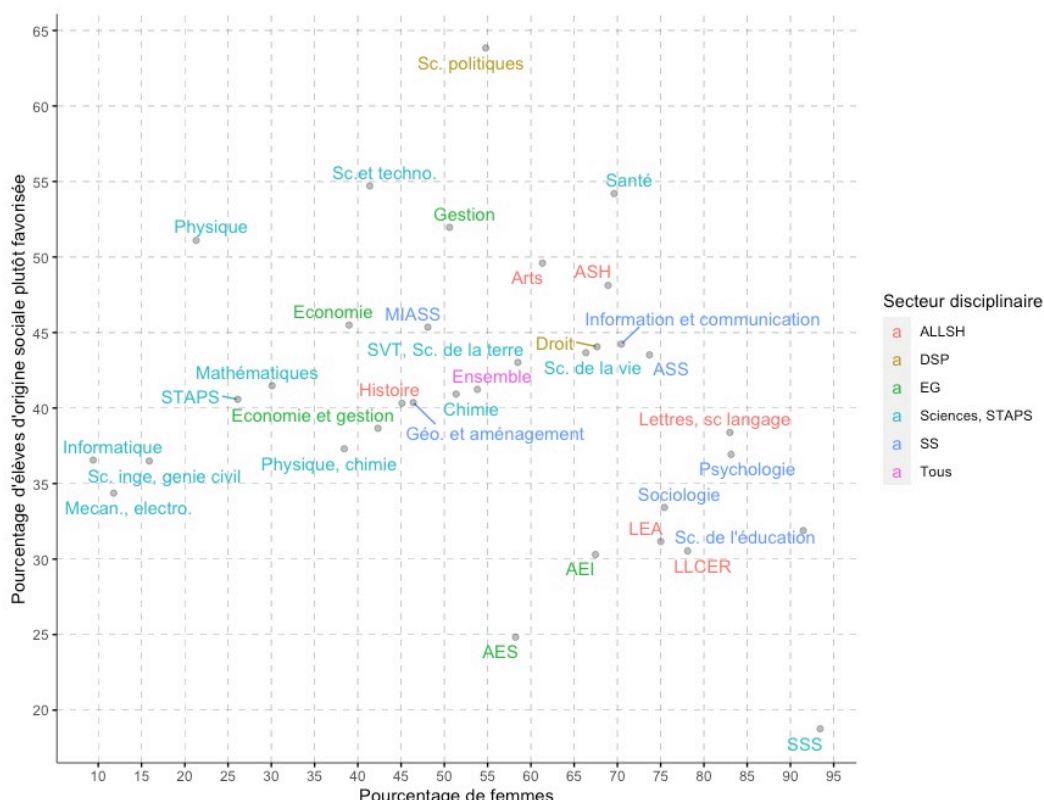
II.2. Les licences en ALLSH, « dominantes parmi les dominées », « dominées parmi les dominantes »

Dans le prolongement des travaux de Y. Rénisio (2015) sur les étudiants en premier cycle, on restreint dans un second temps l'analyse aux admis à l'université. L'ensemble des

disciplines de licence est ici représenté²⁴, afin d'observer plus finement l'hétérogénéité du recrutement entre ces dernières et ainsi comprendre la place occupée par les licences en ALLSH dans l'espace universitaire.

II.2.a. Les disciplines avec une faible mixité de genre sont fréquentées par un public socialement moins favorisé

Figure 12. Sexe et origine sociale parmi les admis en licence sur APB en 2016



Lecture : AEI : Administration et échanges internationaux ; AES : Administration économique et sociale ; ASS : Autres sciences sociales ; MIASS : Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales ; SSS : Sciences sanitaires et sociales. Parmi les admis en licence de droit, 44% sont d'origine sociale plutôt favorisée et 68% sont des femmes. Le point « Ensemble » concerne l'ensemble des admis dans le supérieur, y compris les formations non universitaires, et sert de point de comparaison.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 221 972 néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence sur APB en 2016.

Un premier croisement entre sexe et origine sociale²⁵ permet d'observer que les disciplines les plus ségréguées sexuellement sont également les moins privilégiées socialement, à l'exception de la filière AES (Figure 12). En licence de sciences politiques, on retrouve la proportion la plus importante d'élèves d'origine sociale favorisée (64%), tandis

²⁴ Contrairement à P. Bourdieu et J.-C. Passeron qui ne retiennent quant à eux que les disciplines des facultés de lettres (Bourdieu, Passeron, 1970, p. 118 lorsqu'ils analysent le « système des disciplines »).

²⁵ Dans ce premier graphique, ainsi que dans le second, on observe les disciplines qui concentrent le plus d'élèves socialement favorisés, sans tenir compte de la structure des capitaux détenus : cela intervient au moment de l'ACM.

que la proportion de filles est sensiblement la même que dans la population des admis sur APB (respectivement 55% et 54%). Puis, plus la proportion d'élèves d'origine favorisée diminue et plus la proportion de filles a alors tendance à s'écarter de celle moyenne, avec d'un côté des « disciplines masculines », relevant principalement du secteur disciplinaire des sciences²⁶, de l'autre des « disciplines féminines » relevant principalement des secteurs disciplinaires des ALLSH et des SS²⁷. Les disciplines en DSP et EG occupent quant à elle une position davantage intermédiaire. Les filières les plus « sexe-typées », opposant d'une part l'informatique²⁸, les sciences de l'ingénieur, la mécanique, de l'autre les sciences de l'éducation, la psychologie, les lettres, les sciences sanitaires et sociales, soulignent bien, en lien avec les débouchés modaux de ces filières et les métiers associés, la distinction entre les fonctions de production considérées comme plus masculines et celles de soin et d'écoute considérées comme plus féminines. En lien également avec les taux d'élèves socialement favorisés dans ces filières, il apparaît par conséquent que ce sont les élèves d'origine sociale plus modeste qui sont les plus contraints par ces normes de genre et les enjeux identitaires qu'elles impliquent (Vouillot, 2007).

II.2.b. Un recrutement relativement homogène de bacheliers généraux, mais socialement hétérogène

Le croisement entre l'origine sociale et la part de bacheliers généraux parmi les admis fait apparaître la forte corrélation entre ces deux variables, en lien avec la démocratisation ségrégative à l'œuvre dans l'enseignement secondaire (Merle, 2000) (Figure 13)²⁹.

Les disciplines en ALLSH occupent cette fois une position relativement intermédiaire comparativement aux autres secteurs disciplinaires, dans la mesure où la proportion de bacheliers généraux est moins hétérogène entre les différentes disciplines qui la composent (74% en histoire à 84% en lettres)³⁰. Certaines disciplines scientifiques, comme la mécanique, l'informatique ou les sciences de l'ingénieur, sont plus massivement investies par des

²⁶ En sciences, on retrouve toutefois dans quelques disciplines une proportion plus importante de femmes, notamment en santé où la part d'élèves socialement favorisés est importante. Ce résultat est à mettre en lien avec la modération des aspirations féminines en CPGE scientifiques (Blanchard et al., 2016) : les filles sont plus nombreuses dans certaines de ces disciplines scientifiques car elles sont exclues de celles plus sélectives, et se rabattent donc sur les filières universitaires. Les auteurs montrent également qu'au sein du champ des formations scientifiques, les filles sont surreprésentées dans celles nécessitant des qualités considérées comme féminines (minutie, etc.), comme les SVT, tandis que celles plus abstraites comme les mathématiques sont plus masculines. On retrouve ce résultat ici.

²⁷ Une opposition en termes de genre que l'on retrouve également si on inclut les CPGE, avec d'un côté les CPGE scientifiques, de l'autre les CPGE littéraires, et les formations sélectives courtes, avec d'un côté les formations du secteur de la production, de l'autre celles du secteur des services.

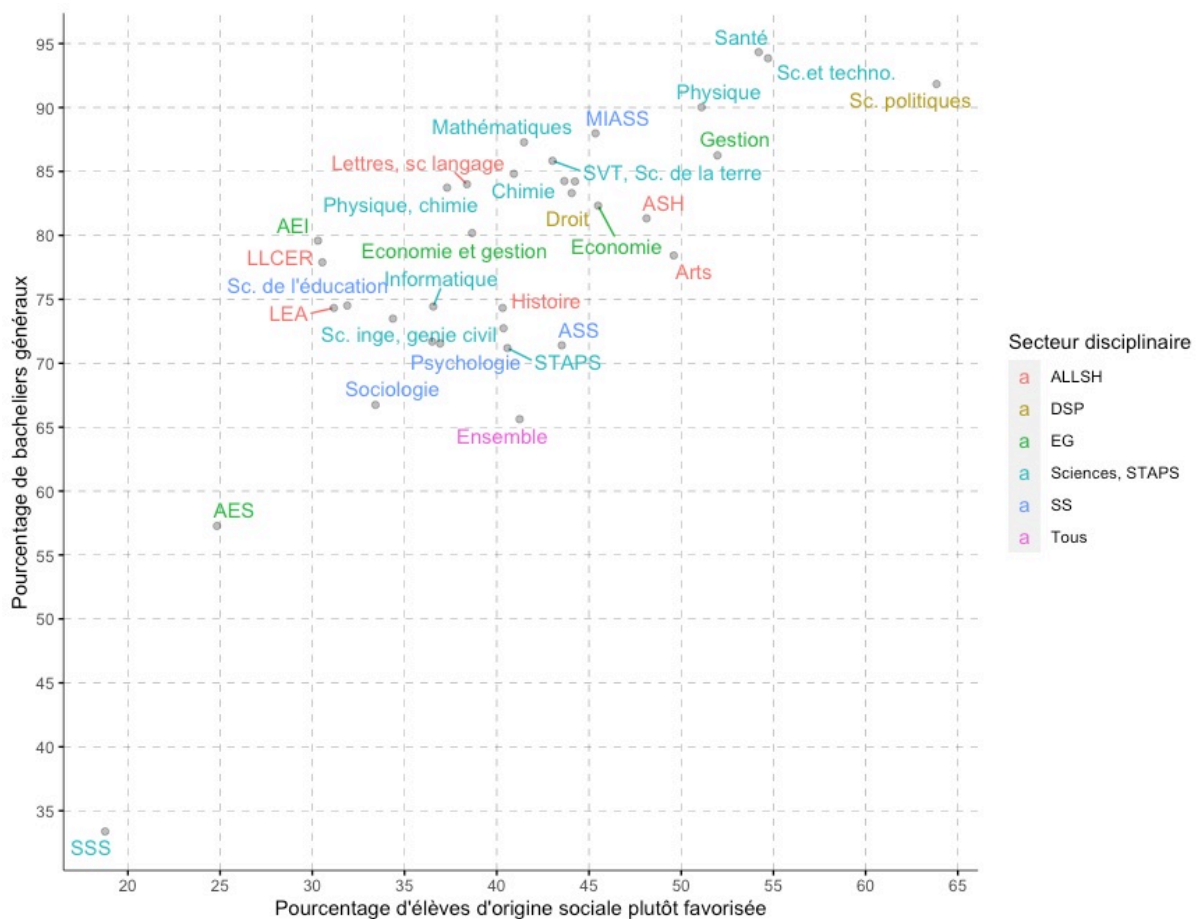
²⁸ On peut préciser que l'ingénierie informatique était jusque dans les années 1970 un bastion féminin devenu progressivement investi par les hommes car moins répétitif, plus conceptuel et donc plus valorisé socialement (Stevens, 2007). Ces constats ne sont donc pas figés et peuvent être amenés à évoluer.

²⁹ On rappelle également qu'il s'agit là de différences internes aux licences universitaires - au niveau L1 -, et que ces différences restent plus prononcées par type de formation, dans la mesure où mis à part en AES et SSS, la part de bacheliers généraux est systématiquement supérieure à celle observée parmi l'ensemble des admis dans le supérieur.

³⁰ Il faut ici souligner la position très spécifique des licences en sciences sanitaires et sociales, qui écrase par ailleurs les écarts entre les autres disciplines de licence. Ces licences recrutent majoritairement des néo-bacheliers d'origine sociale modeste et non titulaires d'un baccalauréat général, le plus souvent professionnel.

bacheliers non généraux, notamment des bacheliers technologiques, puisque certains attendus relèvent des compétences acquises au cours de la scolarité dans le secondaire, tandis que ceux de la PACES ou en physique relèvent explicitement d'une scolarisation dans la série scientifique. Par ailleurs, en sciences sociales, deux pôles se distinguent en fonction de la proportion de bacheliers généraux parmi les admis³¹.

Figure 13. Bacheliers généraux et origine sociale parmi les admis en licence sur APB en 2016



Lecture : AEI : Administration et échanges internationaux ; AES : Administration économique et sociale ; ASS : Autres sciences sociales ; MIASS : Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales ; SSS : Sciences sanitaires et sociales. Parmi les admis en licence de droit, 44% sont d'origine sociale plutôt favorisée et 83% sont titulaires d'un baccalauréat général. Le point « Ensemble » concerne l'ensemble des admis dans le supérieur, y compris les formations non universitaires, et sert de point de comparaison.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 221 972 néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence sur APB en 2016.

Pour les filières d'ALLSH, la différence se situe principalement en termes d'origine sociale : les filières en lettres et en langues (LEA et LLCER) ont certes une moindre proportion d'admis d'origine sociale favorisée, mais comparativement aux autres disciplines avec des taux similaires (notamment sociologie, sciences de l'éducation pour les langues ; psychologie,

³¹ Certaines formations, comme la sociologie, peuvent être perçues comme permettant d'acquérir des savoir-faire utiles dans la préparation d'un concours ou d'une admission future pour les recalés des formations sélectives courtes (Millet, 2000 ; Rossignol-Brunet, 2021).

informatique, économie-gestion pour les lettres), la part d'élèves titulaires d'un baccalauréat général est supérieure. Inversement, en arts et dans les ASH, si la proportion d'élèves d'origine sociale favorisée est plus importante - et parmi les plus importantes à l'échelle des disciplines universitaires -, comparativement aux autres disciplines avec des taux similaires, la proportion de bacheliers généraux est moindre. Ainsi, bien que l'indicateur du pourcentage de bacheliers généraux masque les différences quant au type de baccalauréat obtenu, le croisement de ces deux indicateurs souligne cependant la position relativement dominée des filières en arts et ASH pour les élèves d'origine sociale favorisée, tandis que les disciplines en lettres et langues occupent une position dominante parmi les disciplines que rejoignent majoritairement les élèves d'origine sociale plus modeste. « Dominantes parmi les dominées », « dominées parmi les dominantes », les licences en ALLSH semblent alors occuper une position intermédiaire dans la hiérarchie des disciplines universitaires.

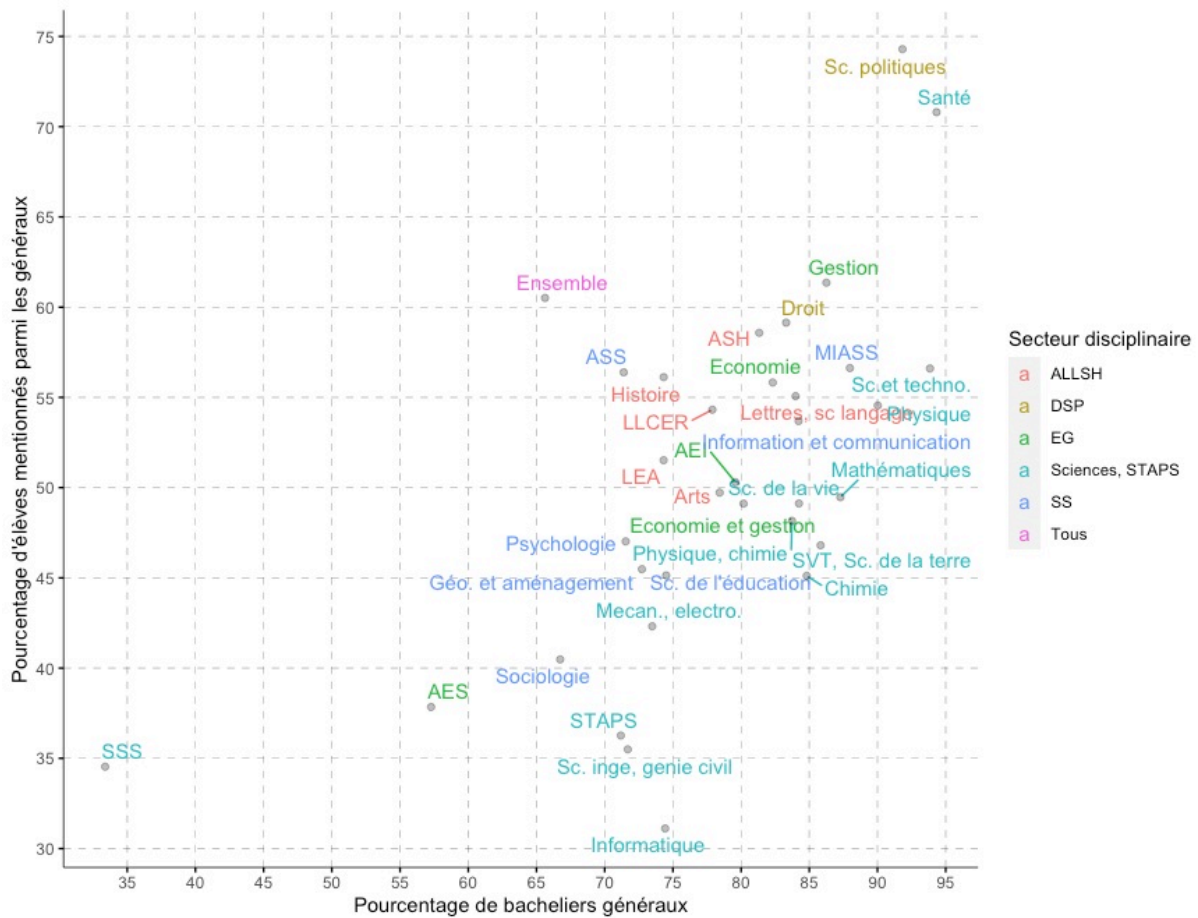
II.2.c. Un niveau scolaire plus homogène en humanités que dans les autres secteurs disciplinaires

La figure suivante concernant les caractéristiques scolaires des admis de chacune des filières fait apparaître une corrélation entre la part de bacheliers généraux et la part de titulaires d'une mention parmi ces mêmes bacheliers (Figure 14) : les disciplines où le pourcentage de bacheliers généraux est le plus important sont aussi celles où les bacheliers ont un meilleur niveau académique, et bien souvent les plus prestigieuses.

Bien que l'indicateur des titulaires d'une mention dissimule des variations selon la mention obtenue, une hiérarchie scolaire des disciplines à l'université apparaît : les licences relevant du domaine scientifique, à l'exception de la PACES, recrutent alors davantage d'élèves d'un moindre niveau scolaire comparativement à celles ayant une proportion similaire de bacheliers généraux. Cette analyse nécessite de tenir compte des alternatives de formation existante : en sciences, le nombre et la pluralité des CPGE existantes conduit à ce que les meilleurs élèves privilégient ces formations (Convert, 2005). En ALLSH, la moindre importance numérique des classes préparatoires littéraires conduit indirectement les élèves souhaitant poursuivre dans ce domaine-là à davantage privilégier l'université, et de fait, la part d'admis avec mention est plus importante.

Toutefois, à l'exception de certaines d'entre elles (sciences politiques, santé), les disciplines universitaires admettent une part plus importante de bacheliers généraux que parmi l'ensemble des admis, mais une part plus faible de bacheliers avec mention, soulignant en ce sens que les meilleurs élèves généraux s'orientent d'abord - mais pas seulement - dans les filières sélectives. C'est aussi que ces dernières, pratiquant la sélection, peuvent écarter ceux d'un moindre niveau scolaire. Cette concurrence avec les autres formations non universitaires est néanmoins moins forte pour les disciplines en ALLSH qu'elle ne l'est pour celles scientifiques ou économiques.

Figure 14. Bacheliers généraux et part de titulaires d'une mention parmi les admis en licence sur APB en 2016



Lecture : AEI : Administration et échanges internationaux ; AES : Administration économique et sociale ; ASS : Autres sciences sociales ; MIASS : Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales ; SSS : Sciences sanitaires et sociales. Parmi les admis en licence de droit, 83% sont titulaires d'un baccalauréat général et parmi eux, 59% ont obtenu une mention au baccalauréat. Le point « Ensemble » concerne l'ensemble des admis dans le supérieur, y compris les formations non universitaires, et sert de point de comparaison.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 221 972 néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence sur APB en 2016.

II.2.d. Les humanités, une admission « moyenne » dans l'espace des formations universitaires à bac +1

A l'image de la première ACM, la seconde réalisée sur les seuls admis à l'université, où disciplines et secteurs disciplinaires sont projetés en supplémentaires, est également structurée autour d'un premier axe, scolaire, et d'un second qui oppose capital culturel littéraire (la modalité bac L est très structurante) et non littéraire (notamment scientifique) (Figure 15). Plus que des secteurs disciplinaires, le premier axe oppose davantage des disciplines, bien que les sciences et le DSP recrutent un peu plus d'élèves présentant un « bon » profil scolaire, puisque certaines compétences, notamment des connaissances scientifiques, n'ont pu être apprises qu'au sein de la série générale scientifique. Ainsi, même s'il peut s'inscrire en PACES, un bachelier professionnel aura très peu de chances d'être par la

suite admis en deuxième année³², ce qui dissuade ces derniers de tenter leur chance. Inversement, dans certaines disciplines en EG, les attendus semblent pour les élèves correspondre avec ce qui a parfois été vu en série professionnelle ou technologique, et l'orientation de ces populations y est donc un peu plus fréquente. Aux extrémités de ce premier axe, on retrouve alors, confirmant les résultats précédents, d'un côté la PACES et les sciences politiques, qui recrutent plus massivement des bacheliers généraux - notamment scientifiques - et d'un bon niveau académique, de l'autre les SSS et la licence AES, où les bacheliers non généraux et d'un moindre niveau scolaire sont plus fréquents.

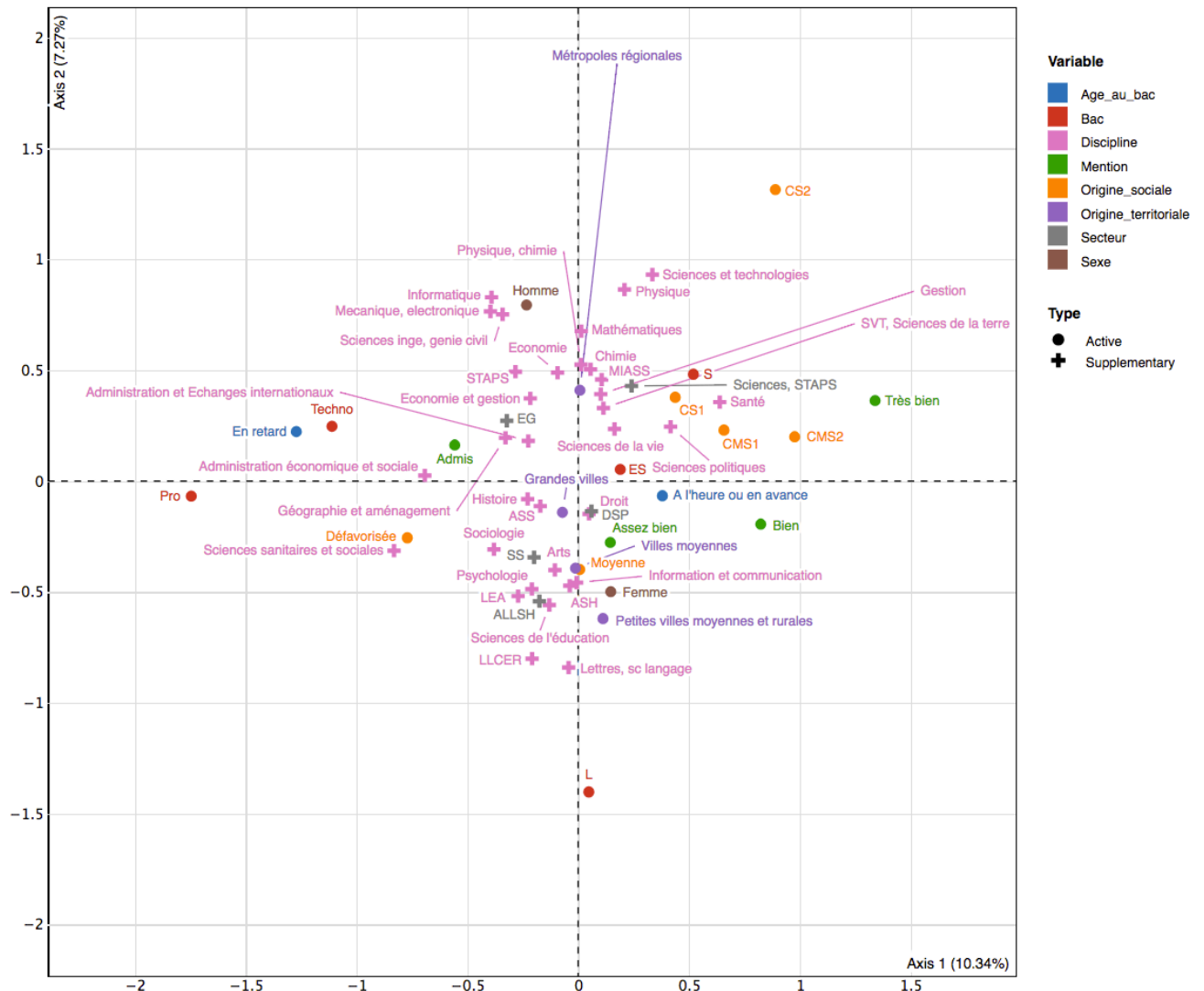
A l'image des admis en SS, les admis en ALLSH apparaissent alors comme des néo-étudiants « moyens ». D'origine sociale moyenne, résidant dans les grandes villes et les villes moyennes, les admis de ces filières sont titulaires d'un bac général - mais moins souvent d'un baccalauréat scientifique -, et d'une mention assez bien, c'est à dire ni parmi les étudiants avec un meilleur profil scolaire, ni parmi les moins bons.

Les modalités relatives aux fractions culturelles des classes supérieures apparaissent relativement loin des disciplines en ALLSH sur cette seconde analyse factorielle : cela n'invalide pas pour autant les résultats présentés en amont. D'une part parce que la modalité relative aux fractions économiques des classes supérieures est plus éloignée encore, confortant l'évitement des licences en ALLSH par cette population. D'autre part parce que d'autres disciplines (PACES, sciences politiques) recrutent davantage parmi les classes moyennes supérieures tout en tenant écartés les élèves non issus des classes supérieures³³. Or, les résultats précédents avaient également mis en évidence que ces élèves d'origine sociale plus modeste s'orientaient également en ALLSH, confirmant le rôle de « réceptacle de la massification scolaire » (Beaud, Millet, 2018) que peuvent jouer ces filières mais aussi de « voies de promotion sociale des femmes de milieux populaires » (Bugeja-Bloch et al., 2021).

³² D'autant plus avec le numerus clausus à l'œuvre en médecine jusqu'en 2020 - qui n'a depuis plus d'existence officielle - et qui instaure une sélection des meilleurs étudiants sur le plan scolaire en fin de première année.

³³ En PACES, 24% des admis sont d'origine sociale défavorisée (33% en moyenne parmi les admis en licence) ; ils sont 21% en sciences politiques.

Figure 15. Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1



Lecture : CS2 : Deux parents classes supérieures ; CS1 : Un des parents classes supérieures ; CMS2 : Deux parents classes moyennes supérieures ; CMS1 : Un des parents classes moyennes supérieures ; ASS : Autres sciences sociales ; MIASS : Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales. Les variables de sexe, origine sociale, bac, mention, âge au bac, origine territoriale sont les variables actives, contribuant aux axes et à la représentation graphique. Les variables de discipline et secteurs disciplinaires sont les variables supplémentaires. L'aide à l'interprétation est disponible en annexe, du Tableau 87 au Tableau 91.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 215 806).

*

Les admis des licences en ALLSH occupent une position moyenne dans l'espace socio-scolaire des formations d'enseignement supérieur de niveau bac +1 : n'accueillant pas une population aussi favorisée socialement et avec un aussi bon niveau scolaire que ceux admis en CPGE, les élèves d'origine sociale plus modeste et non titulaires d'un baccalauréat général y sont cependant moins nombreux que dans les formations de STS. Au sein des filières

universitaires, si les filles et les bacheliers littéraires³⁴ sont certes surreprésentés, et s'opposent en cela aux licences scientifiques (les licences en EG forment un bloc plus disparate), d'autres disciplines apparaissent plus polarisantes (AES et sciences sanitaires et sociales d'un côté ; PACES, sciences politiques ou encore droit de l'autre). C'est aussi ce qui explique que les licences en ALLSH font rarement l'objet d'une étude spécifique.

III. Les humanités : une « mosaïque » de disciplines

Si la Figure 15 fait état d'une position relativement proche des différentes disciplines d'ALLSH dans l'espace des disciplines universitaires à niveau bac +1, les Figure 12 et Figure 13 laissent apparaître des différences entre disciplines d'ALLSH, tant en termes de sexe que d'origine sociale des admis. Les disciplines d'ALLSH ont en effet été abordées comme un ensemble globalement uniforme jusqu'à présent, sans tenir compte de différences internes à ce secteur disciplinaire.

Il serait pourtant regrettable de se contenter d'une approche par secteur étant donné l'exhaustivité des données ici disponibles³⁵. Un travail d'enquête entamé en 2008 auprès des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et arts de l'Université de Poitiers souligne une diversité des profils (Millet, Moreau, 2010) : selon les disciplines, la part de filles, d'étudiants d'origine sociale favorisée ou encore de bacheliers non généraux peut connaître d'importantes variations, conduisant les auteurs à parler d'une « mosaïque étudiante »³⁶. Il s'agit donc de revenir dans cette dernière partie sur les traits communs et les différences entre les disciplines d'ALLSH.

III.1. Des admissions socialement différenciées entre les disciplines

III.1.a. Les garçons majoritaires en histoire

Le Tableau 20 décline les principales caractéristiques socio-scolaires des admis pour chacune des disciplines retenues. Comme mentionné en amont, les licences en humanités accueillent une population majoritairement féminine. Cependant, le spectre du pourcentage de filles parmi les affectés s'étend de 45% en histoire à 83% en lettres et sciences du langage. De fait, parler d'une « orientation féminine » lorsque l'on considère les humanités est réducteur. Si la majorité féminine est sensiblement différente entre celle constatée au sein des licences de lettres - où les garçons constituent une minorité par conséquent rendue visible du fait de cette orientation singulière, à l'image des « hommes en école de sages-femmes » (Olivier, 2018) - et celle constatée au sein des licences en arts, où les filles restent majoritaires mais dans des proportions similaires de celles à l'échelle de l'université (61%), elles peuvent donc également être minoritaires.

³⁴ Le baccalauréat littéraire occupe lui aussi cette position intermédiaire dans la hiérarchie des séries du secondaire.

³⁵ C'est ce que font certaines études des OVE (locaux notamment), faute d'effectifs suffisants. Par ailleurs, le caractère atomisé de ces études rend parfois difficile l'extrapolation des résultats à un niveau plus macro.

³⁶ Ce terme est emprunté par G. Moreau et M. Millet à J.-P. Molinari (1992; 1993).

Des différences certes moins marquées mais tout aussi notables s’observent quant à l’origine sociale, avec une opposition entre d’une part les arts (arts, arts du spectacle, arts plastiques, cinéma et musicologie) et les autres sciences humaines (philosophie, anthropologie, humanités ou encore histoire de l’art), où les admis sont d’origine sociale plus favorisée, d’autre part les deux filières de langues où l’on retrouve des admis d’origine sociale plus modeste. On retrouve ici une opposition déjà mise en évidence dans l’analyse des candidatures. Les admis en lettres, sciences du langage, ou en histoire occupent quant à eux une position intermédiaire dans l’espace des disciplines en humanités (cf. infra).

Tableau 20. Caractéristiques des admis par discipline d’ALLSH en fin de procédure APB en 2016

	Arts	Lettres, sc. lang	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH	ALLSH
Femme	61%	83%	75%	78%	45%	69%	70%
Homme	39%	17%	25%	22%	55%	31%	30%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Deux parents classes supérieures	5%	4%	3%	2%	4%	6%	4%
Un des parents classes supérieures	20%	18%	17%	15%	18%	21%	18%
Deux parents classes moy. supérieures	7%	3%	2%	2%	4%	6%	4%
Un des parents classes moy. supérieures	18%	13%	10%	11%	14%	16%	13%
Moyenne	24%	27%	26%	26%	26%	23%	26%
Défavorisée	26%	34%	42%	43%	34%	29%	37%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
ES	14%	17%	28%	15%	34%	22%	22%
L	46%	55%	35%	52%	27%	46%	43%
S	17%	11%	12%	11%	12%	14%	12%
Technologique	13%	8%	16%	13%	15%	11%	13%
Professionnel	9%	8%	10%	10%	11%	8%	9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les candidats ayant reçu et accepté une proposition d’admission en licence d’arts sur APB en 2016, 61% sont des filles. C’est le cas de 45% des admis en licence d’histoire.

Source : APB’Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 52 702 néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d’admission en licence d’humanités sur APB en 2016.

Enfin, des différences existent selon la série d’origine. Les bacheliers littéraires sont ainsi les plus nombreux dans l’ensemble des filières, à l’exception une fois encore de l’histoire (34% ont un baccalauréat ES, 27% L). Une part importante des admis de LEA est également titulaire d’un baccalauréat ES (28%), même si les bacheliers littéraires sont proportionnellement plus nombreux (35%). Par ailleurs, si la part de bacheliers professionnels est relativement constante entre les disciplines (de 8% en lettres à 11% en histoire), la part de bacheliers technologiques varie davantage : 8% à nouveau en lettres, 16% en LEA. L’histoire

et l'économie (dispensée en LEA) occupant une place importante au sein de la série ES, ces résultats viennent conforter l'effet de filiarisation à l'œuvre entre le secondaire et le supérieur. Ils nécessitent toutefois d'être confirmés à caractéristiques constantes (Tableau 21).

Tableau 21. Admission dans chacune des disciplines d'ALLSH plutôt que dans une autre formation parmi les néo-bacheliers admis dans une formation sur APB en 2016

	Arts	Lettres, sc. lang	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH
Femme	Référence					
Homme	1,05*	0,38***	0,50***	0,50***	1,99***	0,78***
Deux parents classes supérieures	0,46***	0,86	0,86	0,70***	0,56***	0,66***
Un des parents classes supérieures	0,44***	1,01	1,16*	1,05	0,68***	0,58***
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence					
Un des parents classes moyennes supérieures	0,65***	1,13	1,12	1,14*	0,86*	0,69***
Moyenne	0,38***	1,11	1,36***	1,30***	0,75***	0,49***
Défavorisée	0,30***	1,02	1,53***	1,60***	0,75***	0,45***
Etrangère	Référence					
Française	1,63***	1,47***	0,46***	0,71***	1,45***	1,35***
Métropole régionale	Référence					
Grande ville	0,81***	0,92**	0,87***	0,97	0,93*	0,72***
Ville moyenne	0,93	0,90*	0,93*	0,97	0,96	0,81***
Petite ville ou commune rurale	0,88***	0,94	0,85***	0,94*	1,03	0,83***
Etranger ou non connu	0,58***	0,71*	0,68***	0,44***	0,58***	0,93
ES	Référence					
L	6,76***	5,74***	2,22***	6,70***	1,78***	4,13***
S	0,66***	0,42***	0,26***	0,45***	0,18***	0,35***
Technologique	0,85***	0,47***	0,49***	0,73***	0,34***	0,47***
Professionnel	1,17**	0,80***	0,50***	0,93	0,43***	0,62***
Autre	1,78**	0,90	0,34*	0,43	0,50	1,80*
Admis sans mention	Référence					
Assez bien	0,75***	0,87***	0,79***	0,86***	0,81***	0,90**
Bien	0,59***	0,74***	0,63***	0,71***	0,78***	0,92
Très bien	0,32***	0,68***	0,37***	0,54***	0,81***	0,71***
Résultats non connus	2,66***	1,21	0,68***	0,91	0,74*	1,31*
A l'heure ou en avance	Référence					
En retard	1,18***	1,15***	1,07**	1,00	1,24***	1,47***
Constante	0,02***	0,01***	0,11***	0,04***	0,03***	0,02***
N	428 240	428 240	428 240	428 240	428 240	428 240
Log Likelihood	-33 974,62	-29 038,00	-49 656,08	-50 231,98	-37 580,67	-24 127,90
AIC	67 993,23	58 120,01	99 356,16	100 508,00	75 205,34	48 299,79

Lecture : A autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier titulaire d'un bac L a 6,76 fois plus de chances qu'un néo-bachelier titulaire d'un bac ES d'être admis dans une licence en arts plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 428 240 néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016.

Si les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons en licence d'arts (61%), cela tient en partie à leur surreprésentation en série L, où les chances d'être admis en licence d'arts sont nettement supérieures. Une fois l'effet de la série neutralisé, l'effet de sexe s'avère relativement peu discriminant, et en faveur des garçons. Dans les autres disciplines en revanche, les résultats observés de manière descriptive sont confirmés : l'effet du sexe est particulièrement discriminant, notamment en lettres et sciences du langage.

III.1.b. Les filières de langues délaissées par les plus favorisés socialement

Les coefficients en lien avec l'origine sociale des néo-bacheliers confirment également les différences entrevues en amont. Premièrement, les étudiants d'origine sociale plus modeste (moyenne ou défavorisée) ont significativement plus de chances d'être admis dans une licence de langues (LLCER comme LEA) plutôt que dans une autre formation. En d'autres termes, les plus favorisés se détournent des licences de langues³⁷. P. Gombert (2008) souligne qu'au sein des classes supérieures, les opportunités professionnelles des parents à l'étranger sont également un moyen pour l'enfant d'apprendre une langue, s'inscrivant de fait dans une stratégie scolaire de long terme. Perçues comme des savoirs « immédiatement rentables » (notamment par les fractions économiques des classes supérieures), les parents n'hésitent dès lors plus à familiariser leurs enfants avec plusieurs langues vivantes dès leur plus jeune âge, et à développer leur apprentissage dans un cadre extra-scolaire (Draelants, Ballatore, 2014) : échanges, voyages de longue durée, etc., permettant ainsi à l'élève de disposer de solides connaissances qu'il s'agira par la suite de perfectionner dans le cadre de stages ou de séjours à l'étranger durant les études. Comment à ce titre ne pas penser aux écoles de commerce, composées en majeure partie d'étudiants issus des classes supérieures, qui rendent obligatoire la réalisation d'un ou plusieurs stages à l'étranger durant le cursus afin d'obtenir le diplôme (Midena, 2021)³⁸ ? Au sein des classes supérieures, l'acquisition de compétences linguistiques reconnues, de plus en plus, comme un outil nécessaire - toutefois loin d'être suffisant - se ferait donc plus fréquemment au moyen de leur capital économique, et moins souvent dans une formation directement dédiée³⁹.

On peut également noter que les candidats de nationalité étrangère ont davantage de chances d'être admis dans les deux filières de langues, l'effet inverse s'observant concernant les licences d'arts, de lettres, d'histoire et d'autres sciences humaines. On peut faire l'hypothèse que ces étudiants de nationalité étrangère disposent pour une part importante d'entre eux de compétences dans la langue qu'ils sont amenés à étudier et qu'ils peuvent alors valoriser⁴⁰.

³⁷ Il pourrait être intéressant de voir si, à l'image de choix socialement différenciés dans le secondaire entre espagnol et allemand, cela est également le cas pour des enseignements très spécifiques, comme le finnois ou le tamoul à l'INALCO. Inversement, on peut faire l'hypothèse que les langues locales, comme l'occitan ou le corse, sont davantage choisies par des étudiants d'origine sociale plus modeste. Les données à disposition ne permettent cependant pas de valider ou non ces hypothèses car la langue étudiée en LLCER n'est pas toujours correctement renseignée.

³⁸ Ces expériences à l'étranger sont par ailleurs autant d'éléments valorisables par la suite lors d'une recherche d'emploi.

³⁹ Constance, une des enquêtés admise en licence d'anthropologie dont la mère est cadre de la fonction publique et le père ingénieur, a été scolarisée trois mois au Canada durant le lycée. Si les langues l'intéressent, elle n'a pas envisagé en faire sa discipline d'études, les langues s'apprenant selon elle « *par la pratique, lors des voyages* ».

⁴⁰ En reproduisant les modèles sur les seuls candidats de nationalité étrangère (N = 17 229), on n'observe pas d'effet de l'origine sociale : ce ne sont alors pas nécessairement les plus défavorisés qui y sont admis. En revanche, l'effet décroissant de l'admission en fonction du niveau scolaire reste inchangé.

III.1.c. Les filières d'arts plus investies par les fractions culturelles des classes supérieures

Deuxièmement, le rapport à la culture littéraire et artistique reste socialement marqué. C'est particulièrement visible en ce qui concerne l'orientation en licence d'arts. Bien que la fréquentation des musées, des cinémas ou encore la pratique d'un instrument de musique restent des activités plus répandues au sein des classes supérieures (Ministère de la culture et de la communication, 2019), ces activités ne sont pourtant plus constitutives de ce groupe social, dont les pratiques sont plus hétérogènes qu'auparavant (Lahire, 2004). Pour B. Lahire, « *la baisse d'intensité de la foi en la culture littéraire et artistique* » (p. 561), en lien avec le rapport de force défavorable à cette dernière par rapport à la culture scientifique, et le développement de cultures du divertissement⁴¹ en opposition à la culture scolaire, aboutit à des profils dissonants chez les jeunes, et ce même parmi ceux issus des classes supérieures culturelles. De fait, tous les élèves issus des fractions culturelles classes supérieures ne s'orientent pas en licence d'arts, d'histoire de l'art ou de philosophie, ni ne constituent la majorité des admis dans ces filières.

Ils ont pour autant significativement plus de chances d'y être admis, soulignant en cela que la socialisation dans le cadre familial, si elle ne détermine pas seule les aspirations d'orientation, continue de jouer un rôle non négligeable^{42,43}. Comme le souligne A. Van Zanten, c'est au sein des fractions culturelles des classes supérieures que cette familiarisation avec la culture légitime et le monde des arts est la plus prononcée, car outre leurs loisirs, les familles qui sont catégorisées comme telles misent également davantage que les fractions économiques sur la transmission de leur capital culturel et sa conversion en diplôme au sein de l'institution scolaire pour assurer leur reproduction (Van Zanten, 2013) : ce capital culturel est alors davantage valorisé au sein de la sphère familiale, et une orientation dans une de ces formations universitaires a ainsi plus de chances d'être valorisée et encouragée, mais également présentée à l'élève par ses parents⁴⁴.

Il est enfin intéressant de constater qu'en lettres, sciences du langage (la présence de cette seconde discipline dans le regroupement pourrait en partie expliquer ce résultat),

⁴¹ Qui pour la majorité n'existaient pas au moment de la parution de *La Distinction* de P. Bourdieu (1979). De plus, les travaux de P. Bourdieu datent également d'une époque où la population rencontrée au sein de l'institution scolaire étaient plus homogène socialement, d'où la nécessaire actualisation de ses travaux suite aux transformations de la société.

⁴² Les manières de pratiquer ces loisirs culturels, encore socialement différenciées (Boyadjian, 2021) ne sont en outre pas neutres dans les chances d'admission dans certaines licences sélectives (formations sur lesquelles on revient dans le chapitre 4). La licence « Cinéma et audiovisuel » de Paris 3 attend par exemple des candidats des « Visionnages réguliers de films et de productions audiovisuelles **provenant d'époques et d'origines géoculturelles variées** » (en gras sur le site). Site de l'université Paris 3, consulté le 16/05/2021 : <http://www.univ-paris3.fr/licence-cinema-et-audiovisuel-247742.kjsp>

⁴³ On peut également préciser que les licences en arts, contrairement à la majorité des autres formations universitaires en humanités, présentent la particularité d'avoir des formations non universitaires parfois directement concurrentes, concurrence qu'il est par ailleurs difficile d'appréhender parfaitement dans la mesure où un certain nombre d'entre elles relèvent de l'enseignement privé et/ou recrutent hors APB (les Beaux-Arts sur concours par exemple). Une partie des admis en arts le sont ainsi vers ces formations concurrentes, dont le recrutement est situé dans le haut de la hiérarchie sociale et scolaire (Proust et al., 2020). Parmi les 1 487 admis dans une formation « autre » en « arts appliqués » dans APB, 18% sont d'origine sociale défavorisée, 29% ont au moins un des deux parents appartenant à la fraction culturelle des classes supérieures, et 30% à la fraction économique, soit une polarisation sociale un peu plus prononcée qu'en licence.

⁴⁴ Pour terminer sur les licences en arts, on peut préciser que les étudiants doivent parfois acheter leur propre matériel, un coût parfois non négligeable qui peut dissuader les plus modestes socialement.

l'origine sociale n'apparaît pas discriminante : les plus favorisés issus des fractions culturelles des classes supérieures n'y sont pas plus admis que ceux des classes moyennes ou défavorisées⁴⁵. Si les plus favorisés - et ceux avec un meilleur niveau scolaire - s'orientent davantage en CPGE littéraire lorsqu'ils envisagent des études en lettres (au sens restreint du terme), ce n'est alors pas (plus) le cas en ce qui concerne la licence.

III.2. Un effet du niveau scolaire et des caractéristiques sociales qui diffère selon les séries

Bien que les bacheliers ES soient proportionnellement plus nombreux en histoire que ceux de la série littéraire (Tableau 20), dans chacune des disciplines, ce sont les bacheliers littéraires qui ont le plus de chances d'être admis à caractéristiques constantes⁴⁶ (Tableau 21). Inversement, dans chacune des disciplines, les bacheliers scientifiques sont ceux qui ont le moins de chances d'être admis, confirmant à nouveau l'effet de filiarisation encore prononcé entre secondaire et supérieur. Enfin, les bacheliers professionnels ont légèrement plus de chances que les bacheliers ES (et donc S et technologiques) d'être admis en licence d'arts, en lien avec les compétences qu'ils ont pu acquérir au cours de leur formation dans certaines formations de spécialités.

Parallèlement à la série d'inscription, le niveau scolaire est également un facteur fortement discriminant : à l'image de ce que l'on observe au niveau du secteur disciplinaire, les bacheliers sans mention ont significativement plus de chances de s'orienter dans ces filières, quelle que soit la discipline en humanités. Ces résultats confirment que plus les élèves disposent d'un bon niveau scolaire et moins ils ont tendance à choisir une formation de licence, même si les bacheliers généraux mention très bien ne sont pas pour autant absents de ces filières (de 4% des admis en LEA à 8% en lettres, sciences du langage, en histoire et en ASG, contre 10% parmi l'ensemble des admis). Toutefois, pour l'admission en histoire, l'effet de la mention n'est pas décroissant, les titulaires d'une mention assez bien n'ayant pas plus de chances que ceux d'une mention bien ou très bien d'y être admis. En d'autres termes, les meilleurs élèves sur le plan scolaire se détournent moins de cette discipline : à ce titre, l'histoire occupe une position plus élevée dans la hiérarchie scolaire des disciplines de premier cycle, comme le suggérait la Figure 14.

Le nombre d'admis dans chacune des disciplines étant plus restreint qu'au niveau du secteur disciplinaire, le niveau d'intersectionnalité présenté dans la première partie du chapitre ne peut être atteint ici pour étudier l'admission dans chacune des disciplines d'ALLSH. On peut toutefois se demander si les effets observés se retrouvent à l'échelle de chacune des séries, qui reste une variable fortement structurante dans le processus d'admission. Pour

⁴⁵ L'effet de l'origine sociale est toutefois significatif si on prend la modalité « Deux parents classes supérieures » en référence, ces derniers ayant significativement moins de chances que l'ensemble des autres néo-bacheliers d'être admis en lettres.

⁴⁶ La différence entre l'analyse descriptive et multivariée s'explique par des effets de structure, les titulaires d'un baccalauréat ES étant en 2016 deux fois plus nombreux que ceux titulaires d'un baccalauréat L (DEPP, 2016, p. 224).

chaque discipline en humanités, les modèles de régression ont été dupliqués sur les sous-populations des différentes séries (Tableau 92 à Tableau 97 en annexe).

III.2.a. En série littéraire, les garçons s'orientent davantage que les filles en arts, histoire et autres sciences humaines

Dans chacune des séries de terminale, les garçons conservent significativement plus de chances que les filles d'être admis en licence d'histoire plutôt que dans une autre formation. L'histoire apparaît à ce titre comme une discipline « masculine » parmi les ALLSH⁴⁷. Néanmoins, en série littéraire, les garçons ont également plus de chances que les filles d'être admis dans une licence d'arts ou d'ASH, ce qui n'est pas le cas en lettres, sciences du langage, LEA ou LLCER. Les arts et les autres sciences humaines peuvent alors être qualifiées de « plutôt féminines » dans la mesure où les filles s'y orientent plus fréquemment mais, lorsque l'orientation antérieure est déjà faite dans une filière qualifiée de « féminine » (en l'occurrence la série L), ce sont alors les garçons qui s'y orientent davantage.

III.2.b. L'origine sociale est discriminante en série littéraire quant à l'orientation en langues, et dans les autres séries générales quant à l'orientation en histoire

L'effet positivement associé à la détention d'un plus important capital culturel est confirmé concernant les licences en arts et autres sciences humaines⁴⁸. De même, en lettres, sciences du langage, l'origine sociale apparaît à nouveau peu discriminante quelle que soit la série d'inscription, bien qu'en série L, les élèves d'origine sociale moyenne ont un peu plus de chances de s'y orienter, on va s'y attarder dans la partie suivante. En revanche, les effets d'origine sociale constatés dans le Tableau 21 dans les deux filières de langues sont presque exclusivement propres à la série littéraire, tandis qu'à l'inverse, ceux observés en histoire sont propres aux séries ES et S.

III.2.c. Un effet « mention » pas systématiquement décroissant en histoire et ASH

Enfin, l'admission décroissante du niveau scolaire est confirmée quant à l'admission en arts, lettres, sciences du langage, LEA et LLCER. L'effet n'est en revanche pas univoque en ce qui concerne les licences d'histoire et d'autres sciences humaines. En histoire, le niveau scolaire ne joue qu'à la marge dans la série littéraire, tandis qu'en série ES, les élèves titulaires d'une mention très bien ont significativement plus de chances que ceux d'un niveau intermédiaire d'être admis dans la discipline plutôt que dans une autre formation. En

⁴⁷ Il paraît préférable de ne pas la qualifier comme « la » discipline dite « masculine » dans la mesure où parmi les disciplines étudiées, certaines regroupent plusieurs filières.

⁴⁸ Les différences n'apparaissent pas significatives en ASH dans les séries ES et L uniquement avec ceux dont les deux parents appartiennent aux fractions économiques des classes supérieures. De plus, les coefficients ne sont pas significatifs en série professionnelle, mais l'orientation en licence d'ASH y est plus résiduelle.

revanche, en série S, technologique et professionnelle, où l'orientation en licence d'histoire est proportionnellement moins importante, l'effet décroissant du niveau scolaire est avéré⁴⁹. C'est également le cas en ASH concernant les trois dernières séries. Pour les élèves de la série ES, le niveau scolaire n'apparaît pas discriminant, tandis qu'en série littéraire, ceux d'un niveau intermédiaire sont ceux qui y sont davantage admis.

En lien avec la Figure 14, l'histoire et les autres sciences humaines ne peuvent par conséquent pas être considérées comme des filières « dominées » dans l'espace scolaire des disciplines de premier cycle : l'orientation est décroissante du niveau scolaire lorsque ces disciplines ne constituent pas le débouché modal (ou l'un d'entre eux) de la série. Dès lors que l'histoire ou encore la philosophie occupe une place importante dans l'enseignement, ce ne sont alors plus systématiquement ceux d'un moindre niveau scolaire qui s'y orientent en priorité. C'est en revanche davantage le cas en langues ainsi qu'en lettres, ces dernières étant concurrencées par les CPGE littéraires. Si le constat est similaire en licence d'arts, également concurrencées par des formations plus prestigieuses comme les écoles supérieures d'arts (Proust et al., 2020), il est également probable que les dispositions recherchées par les licences en arts d'un côté, les compétences détenues par les élèves de l'autre, soient moins systématiquement évaluées par l'institution scolaire : dire de cette discipline qu'elle est dominée dans l'espace scolaire de premier cycle est donc vrai, mais possiblement réducteur.

*

En résumé, ce que l'on observe à un niveau plus macro n'est pas nécessairement vérifié sur des sous-populations par série. Les normes et stéréotypes de genre conduisant les filles à davantage s'orienter que les garçons vers les filières en ALLSH (à l'exception de l'histoire) ne se vérifient plus totalement pour les inscrits en série littéraire, déjà considérée comme une orientation plus « féminine ». En revanche, les garçons de série L privilégient un peu plus fréquemment que les filles les filières d'humanités les plus élevées dans la hiérarchie socio-scolaire de ces disciplines, à savoir les arts, les ASH et l'histoire. C'est en cela que perdure malgré tout une orientation genrée, toutefois moins prononcée que dans les autres séries.

Un autre résultat mis en évidence dans cette partie est relatif à l'effet décroissant du niveau scolaire dans l'orientation en humanités. Cependant, en ASH mais surtout en histoire, cet effet n'est pas toujours linéaire, et de très bons élèves sur le plan académique font le choix d'étudier dans ces licences : cohabitent, davantage dans ces formations que dans les autres en humanités, des populations hétérogènes d'un point de vue social et scolaire. La partie suivante est l'occasion de prolonger ces résultats en combinant ces différentes dimensions.

⁴⁹ Comme souligné en préambule méthodologique, l'indicateur de la mention obtenue à l'examen du baccalauréat n'est qu'un proxy du niveau scolaire. Notamment, dans la série S où les disciplines scientifiques sont fortement coefficientées, une mention intermédiaire (ou non obtenue) peut masquer un très bon niveau scolaire dans une des disciplines que l'on étudie ici. Parmi nos enquêtés par entretien, c'est par exemple le cas de Thibault qui, titulaire d'une mention assez bien, a pourtant obtenu la note de 17 en histoire à l'examen du baccalauréat, une note proche de sa moyenne annuelle dans la matière.

III.3. Profils des admis en licence d'humanités

Pour chacune des six disciplines étudiées, une ACM a été réalisée sur les néo-bacheliers ayant accepté la proposition d'admission faite, suivie d'une classification ascendante hiérarchique (CAH) afin d'établir des groupes d'admis en fonction de leurs caractéristiques socio-scolaires⁵⁰. N'ont été retenues dans ces ACM que les variables les plus structurantes, à savoir le sexe, l'origine sociale, la série du baccalauréat et la mention obtenue. Ces variables sont également celles où des effets d'interaction changeant selon les disciplines ont été observés dans les paragraphes précédents, d'où l'intérêt de recourir à cette autre méthode d'analyse multivariée. Ceux dont la mention n'était pas connue, ou la série « Autre » ont été ici exclus de l'analyse car trop peu nombreux. Par ailleurs, il a été décidé de ne pas définir un nombre strict et identique de classes par discipline (par exemple, découper chacune des populations admises en trois groupes), mais plutôt d'observer si certains profils atypiques se distinguaient dans certaines disciplines - ce qui a été le cas⁵¹.

Étant donné que les populations observées et classifiées sont différentes, il ne s'agit alors pas d'analyser de manière fine la part que chacun des profils représente dans la nouvelle population étudiante, mais de voir si l'on retrouve des profils analogues ou au contraire qui diffèrent. Les résultats, ordonnés par proximité des profils⁵², sont présentés dans le Tableau 22 qui renseigne sur les caractéristiques majoritaires de chacun des groupes.

III.3.a. Des bacheliers non généraux d'origine sociale défavorisée et d'un plus faible niveau académique

Les différents profils du Tableau 22 sont représentatifs du processus de démocratisation ségrégative dans l'enseignement secondaire (Merle, 2000) : dans chacune des disciplines en ALLSH, les (deux) profils d'admis non généraux sont en effet similaires en termes d'origine sociale, les étudiants d'origine sociale défavorisée y étant systématiquement surreprésentés⁵³.

Par ailleurs, les profils de ces bacheliers non généraux, professionnels comme technologiques, sont majoritairement composés de bacheliers sans mention⁵⁴. Les élèves de ces deux types de séries avec un bon niveau scolaire s'orientent ainsi plus fréquemment dans d'autres filières, tandis que ceux admis dans les licences en humanités sont plutôt ceux avec un niveau académique un peu plus faible. Comme on le verra dans le chapitre suivant, une majorité d'entre eux sont des recalés des filières sélectives courtes de l'enseignement supérieur, bien que leurs aspirations d'orientation présentent quelques différences.

⁵⁰ La méthode de Ward a été utilisée.

⁵¹ Les caractéristiques complètes de chacun des groupes d'admis issus de la CAH sont présentées en annexe (Tableau 98 à Tableau 103), les coordonnées et contributions des axes disponibles à la demande.

⁵² La série du baccalauréat est la variable la plus structurante. De fait, les regroupements de profil sont d'abord en lien avec la série du baccalauréat, et les changements de couleurs de fond dans le tableau correspondent à un changement de série majoritaire.

⁵³ Ceux d'origine sociale moyenne représentent également une part importante des admis de ces différents groupes.

⁵⁴ Les mentions bien et très bien sont en outre moins distribuées dans ces séries.

Tableau 22. Groupes issus des CAH sur les populations admises dans chacune des filières en humanités sur APB en 2016

Profil	Arts	Lettres, sciences du langage	LEA	LLCER	Histoire	ASH
Bac pro (100%), défavorisée	9%		9%	8%		
Défavorisée, <i>bac pro</i> , sans mention						21%
Homme, défavorisée, bac pro, sans mention		11%			22%	
Homme, bac techno, sans mention	16%		19%		18%	13%
Homme, défavorisée, bac techno				14%		
Femme, défavorisée et moyenne, <i>bac techno</i> et L, sans mention		24%				
Femme, défavorisée, bac L, sans mention	16%					
Femme, défavorisée, bac L				27%		
Femme, bac L, assez bien	20%	15%	29%	14%		23%
Femme, CS1, bac L, bien	16%					
Femme, bac L, <i>bien</i>					18%	
Femme, CMS 1 et 2, bac L, très bien				10%		
CMS1, bac L, bien		15%				
CMS2, bac L, <i>très bien</i>	10%					7%
Bac ES (100%)				13%		
CS2, bac ES, très bien					7%	
CS1 et CS2, bac ES		19%				
CS1, bac ES, assez bien					16%	
Femme, bac ES, <i>bien</i>			20%			
Femme, CMS2, bac ES, très bien			6%			
Homme, CS2 et CMS1, bac ES						15%
Homme, CS2, bac ES et S, sans mention	13%					
Homme, CS1 et CMS1, bac S				11%		
Homme, CMS1, bac S, assez bien			15%			
Homme, CMS1, bac S, <i>bien</i>					19%	
Femme, CS1, bac S, mention très bien						20%
Bac S (100%), sans mention		7%				
CMS2, très bien		9%				
CS2 (100%)				2%		
CS2 (100%), bac ES			3%			
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les admis en licence d'histoire, 19 % appartiennent au groupe où l'on retrouve majoritairement des hommes, avec un parent issu des classes moyennes supérieures, titulaires d'un bac S, et où les titulaires d'une mention bien sont surreprésentés. CS2 : Deux parents classes supérieures ; CS1 : Un des parents classes supérieures ; CMS2 : Deux parents classes moyennes supérieures ; CMS1 : Un des parents classes moyennes supérieures. La modalité indiquée est celle majoritaire pour chaque variable (plus de 50% du groupe issu de la CAH). Lorsque la modalité est en italique, celle-ci n'est pas majoritaire, mais nettement surreprésentée par rapport à sa part dans l'ensemble des admis de la discipline. Lorsque l'ensemble des admis d'un même groupe présente une caractéristique commune, cela a été précisé (100%).

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence d'humanités sur APB en 2016, moins ceux dont la mention n'est pas connue et/ou la série du baccalauréat est « Autre » (N = 51 987).

III.3.b. En arts, en lettres, sciences du langage et en LLCER, une diversité plus importante de profils littéraires

Dans les séries générales (74% à 84% des admis selon les disciplines, Tableau 20), la diversité socio-scolaire des admis est plus prononcée, bien que l'on retrouve quasi-systématiquement une inégalité de niveau scolaire selon l'origine sociale.

En arts, en lettres, sciences du langage, et en LLCER, c'est parmi les admis de la série littéraire que cette variation est plus importante : ce sont également les disciplines où les bacheliers littéraires sont proportionnellement les plus nombreux. Si ces différents profils sont majoritairement féminins, ceux associés à un meilleur niveau scolaire ne mettent en revanche pas en évidence une surreprésentation masculine ou féminine¹. Dans ces trois disciplines, on constate par ailleurs une forte structuration des autres profils d'admis autour d'une série, plutôt indépendamment du sexe ou du niveau scolaire. Par exemple, parmi les admis en LLCER, un groupe est structuré par le fait de détenir un baccalauréat ES, et parmi ceux du profil associé à la série scientifique, on ne constate pas de surreprésentation en ce qui concerne le niveau scolaire. En revanche, parmi les profils non littéraires de ces disciplines, les élèves des factions culturelles des classes supérieures sont fréquemment surreprésentés, confirmant en cela le rôle important de la socialisation primaire lorsque les humanités ne constitue pas l'un des débouchés modal de la série du baccalauréat.

III.3.c. En sciences humaines, des profils d'admis généraux davantage titulaires d'une mention

En histoire et en LEA, les CAH respectives distinguent davantage de profils d'admis au sein des titulaires d'un baccalauréat ES que L, ces deux filières étant celles où l'on retrouve la proportion la plus importante de bacheliers ES. Si les admis sans mention ne sont pas absents de ces différents profils, ceux disposant d'un bon niveau scolaire ou d'un niveau intermédiaire y sont toutefois surreprésentés. Il s'agit toutefois principalement de filles en ce qui concerne la série LEA, ce qui n'est pas le cas parmi les admis en histoire : les garçons sont d'ailleurs majoritaires dans le profil des admis scientifiques en histoire (ainsi qu'en arts). Les étudiants issus des classes moyennes supérieures sont surreprésentés dans les différents profils.

Ces résultats soulignent une fois encore la spécificité de l'histoire comparativement à la majorité des autres filières en humanités, les profils des bacheliers généraux étant plus associés que dans les autres disciplines à un diplôme obtenu avec mention². Elle apparaît ainsi comme une filière occupant une place plus élevée dans la hiérarchie scolaire des disciplines

¹ C'est aussi que, dans les autres séries, les garçons d'un moindre niveau scolaire s'orientent dans d'autres secteurs disciplinaires (sciences, économie-gestion), et que les admis sans mention sont par conséquent très nombreux à être issus de la série littéraire, « féminine ».

² On peut émettre l'hypothèse que si les bacheliers de la série ES qui s'inscrivent en histoire ont plus fréquemment un meilleur niveau scolaire comparativement à ceux issus de la série L (12% de mention très bien contre 8%), c'est aussi parce que ceux issus de la série L aspirant à une formation en histoire font plus souvent le choix d'une CPGE littéraire dans un premier temps. L'histoire occupe une place importante dans les deux séries, mais seules les CPGE littéraires octroient une place importante à cette discipline. Or, les enseignements des CPGE littéraires sont davantage similaires à ceux proposés en série L, et on peut par conséquent penser que les très bons bacheliers de cette série sont plus disposés à y étudier que ceux de la série ES. Cela mériterait toutefois d'être approfondi avec des entretiens menés auprès d'élèves en fin de lycée.

de premier cycle, tout en accueillant dans le même temps une proportion (plus) importante de bacheliers non généraux que les arts, les lettres ou encore les autres sciences humaines (Tableau 20) : le brassage socio-scolaire y est donc plus prononcé.

En ASH également, les profils de bacheliers généraux apparaissent davantage en lien avec une origine sociale plus favorisée ainsi qu'une mention : deux profils où les titulaires d'une mention très bien sont surreprésentés (mais pas majoritaires) se distinguent, notamment dans les séries L et S. Ces résultats confirment ceux de la Figure 14, à savoir que les bacheliers généraux disposent en moyenne d'un meilleur niveau académique dans les différentes disciplines de sciences humaines étudiées que dans celles d'arts, lettres, langues.

III.3.d. Un profil commun d'étudiant en licence d'ALLSH : la bachelière d'origine sociale relativement modeste et disposant d'un bagage scolaire intermédiaire

Enfin, un profil relativement commun à l'ensemble des disciplines étudiées se dégage des différentes CAH : il s'agit, en lien avec les résultats des tableaux et régressions précédentes, d'une fille, détentrice d'un baccalauréat littéraire, plus fréquemment titulaire d'une mention assez bien ou admise sans mention. En arts, en lettres, sciences du langage et en LLCER, deux profils sont par ailleurs distingués, où les élèves d'origine sociale plutôt défavorisée apparaissent surreprésentés dans l'un d'entre eux.

Ce profil commun résulte d'une part du caractère tubulaire entre enseignement secondaire et supérieur, qui explique la forte présence des bacheliers littéraires, et par ricochet, des filles, plus présentes dans cette série générale, d'autre part de la hiérarchie des filières dans l'enseignement supérieur qui conduit les meilleurs étudiants sur le plan scolaire (et donc les plus favorisés socialement) à privilégier plus fréquemment les CPGE à l'université, bien qu'une part considérable de préparatoires, littéraires notamment, rejoignent l'université pendant ou à l'issue de cette formation (Lemaire, 2008).

Ainsi, lorsque l'on combine les variables de sexe, d'origine sociale, de série et de mention au bac, le profil modal est celui d'une femme, d'origine sociale défavorisée, titulaire d'un bac L obtenu sans mention (6%), le second étant le même profil avec une origine sociale moyenne (4%). Suivent enfin les deux mêmes profils avec cette fois-ci une mention assez bien (respectivement 4% et 3%)³.

³ Il s'agit des valeurs obtenus parmi les admis en licence d'ALLSH, où les admis en langues sont proportionnellement plus nombreux, d'où la nécessité de dupliquer cela par discipline. Si les proportions exposées dans le texte varient selon les disciplines (et parfois l'ordre entre les quatre), on retrouve toutefois ces profils types dans l'ensemble des six filières étudiées, à l'exception de l'histoire du fait d'une forte présence de garçons et de bacheliers ES. De plus, en LEA s'insère en seconde place le profil des filles, d'origine sociale défavorisée, titulaires d'un bac ES sans mention.

III.4. Portraits d'admisses en licence d'humanités

Dans le dernier temps de ce chapitre, trois portraits d'enquêtées admises en licence d'humanités sont proposés, permettant d'une part d'illustrer les profils dégagés au moyen des analyses statistiques à travers des cas concrets, d'autre part de mettre en évidence les éléments pouvant expliquer cette orientation en licence d'humanités.

Le premier portrait est celui de Johanna. Il correspond à la figure modale des admis et commune à l'ensemble des disciplines en humanités, à savoir une fille, titulaire d'un baccalauréat littéraire, d'un niveau scolaire et d'une origine sociale plutôt intermédiaire. Son cas illustre tout d'abord le poids de la série d'inscription au lycée dans la modulation des aspirations d'orientation, bien que Johanna ne fasse pas état d'un sentiment de restriction des possibilités s'offrant à elle. Il met également en évidence comment les activités de loisir pratiquées avec intensité, ici l'écriture, participent aussi de ces aspirations, tant en termes d'études que professionnellement. Enfin, il illustre, à l'image du cas d'Aurore présenté peu après, l'auto sélection en ce qui concerne les CPGE.

Le deuxième portrait est celui de Maud et correspond peu ou prou au profil communément dégagé en arts et ASH, à savoir celui d'une candidate issue de la fraction culturelle des classes supérieures et titulaire d'un baccalauréat littéraire, bien que son niveau scolaire ne puisse être qualifié de très bon. Son cas illustre le poids de la socialisation primaire dans une famille d'enseignants où ces derniers favorisent les loisirs pédagogiques, participant de l'attrait futur de Maud pour certaines disciplines, mais sont dans le même temps conscients des hiérarchies internes à l'institution scolaire, valorisant ainsi certains parcours et options plus que d'autres.

Enfin, le troisième et dernier portrait est celui d'Aurore, dont le profil plus atypique (mention très bien en série S et origine sociale modeste) n'est quant à lui pas mis directement en évidence par la CAH parmi les admis en lettres. À travers son portrait, on montre alors comment s'imbriquent vécu de la scolarité, pratiques de loisirs, normes de genre et origine sociale (parallèlement à la contrainte financière, les CPGE, peu connues, apparaissent comme un horizon non envisagé puis non envisageable) dans les aspirations d'orientation, conduisant Aurore à entamer des études en licence de lettres.

III.4.a. Johanna. Un profil-type entre lettres et anglais

Johanna est titulaire d'un baccalauréat littéraire, option anglais, obtenu sans mention en première session dans une commune du sud de l'agglomération toulousaine. Fille unique, son père est « *entrepreneur de travaux agricoles [...] il conduit des moissonneuses* », sa mère « *inspectrice dans la gestion des patrimoines privés* ». Elle est presque sûre que son père « *n'a pas obtenu le bac* », et pense qu'il est « *titulaire d'un CAP dans la mécanique* », tandis que sa mère « *a passé des concours après le lycée et avoir été un moment à la fac de droit, elle était quelques années dans les finances publiques, puis elle a repassé un concours et elle est là où elle est actuellement* », sans qu'elle puisse cependant confirmer si elle est diplômée ou non

du supérieur⁴. Si le capital culturel familial semble davantage détenu par sa mère, ses deux parents se sont occupés de sa scolarité, Johanna les jugeant « *attentifs* », « *derrière elle [moi]* » mais également acceptant l'ensemble des décisions qu'elle pouvait prendre. Ils se rapprochent en cela du modèle de travail éducatif parental des classes moyennes, qui accordent une place importante à l'institution scolaire mais laissent l'enfant relativement libre dans ses choix d'orientation (Van Zanten, 2009 ; Garcia, 2018).

Appréciant peu les mathématiques et l'introduction aux sciences économiques et sociales dispensée en seconde, elle fait par conséquent le choix d'une première littéraire, soutenue par ses parents dans sa décision et malgré des remarques du côté de sa tante maternelle sur l'absence de débouchés de cette série (« *comment tu vas te trouver un vrai métier ?* »). Travaillant régulièrement « *sans trop en faire* » dans une filière qu'elle a « *bien appréciée* », elle obtient au lycée des résultats lui permettant d'aborder l'examen du baccalauréat plutôt sereinement (entre 11 et 12 de moyenne), sans pour autant se qualifier de bonne élève. Dans le cadre de sa scolarité, elle se rend en première aux journées portes ouvertes de l'UT2J et de la prépa Rive-Gauche, ainsi qu'au salon d'orientation InfoSup. En terminale, elle hésite alors entre une licence de lettres et une licence LLCE anglais : postulant dans les deux formations, elle opte finalement pour la licence de lettres à l'INUC, dans la mesure où un des parcours proposés lui permet de continuer à avoir un nombre important d'heures hebdomadaires d'anglais (l'inverse n'étant pas possible). Passionnée par la culture du monde anglophone, elle lit et regarde des séries en anglais, essayant de s'intéresser tout autant « *aux États-Unis qu'au Canada ou encore à l'Australie. Mais surtout la Louisiane, et la Nouvelle-Orléans* ». Si son père n'est probablement pas le seul à lui avoir transmis cet intérêt pour la culture anglophone, désormais marqueur de la culture juvénile (Prieur, Savage, 2013 ; Cicchelli, Octobre, 2017b), le fait qu'elle évoque en premier la passion de son père pour les vieux films américains (ce qui l'a poussé à faire des recherches sur ce pays) souligne que les loisirs parentaux continuent de jouer un rôle non négligeable sur les pratiques juvéniles.

Son modèle étant J.K. Rowling (elle a par ailleurs fait plusieurs exposés sur elle au lycée), Johanna rêverait, au moment du début de sa première année de licence, d'être écrivaine, d'où le choix de cette discipline. Elle ne considère toutefois pas ça possible dans un premier temps : « *idéalement, j'aimerais pouvoir en vivre : vendre des livres, être éditée, etc. mais bon, comme ça se fait pas comme ça, il faut que je mange tous les jours [...] donc comme métier, parce qu'il faut bien que je fasse des études, comme « vraie profession », avec des gros guillemets, être prof de français dans un lycée anglais* ». La figure de l'étudiant-bohème telle qu'elle a été décrite dans *Les Héritiers* (1964), désormais plus minoritaire, ne concerne à ce titre pas Johanna : il ne lui apparaît pas possible de rester même quelques temps dans un

⁴ Cela apparaît probable dans la mesure où elle est d'après Johanna inspectrice dans la fonction publique. Toutefois, le fait qu'elle qualifie son père d'entrepreneur agricole alors qu'il apparaît davantage comme un ouvrier agricole invite à ne pas tirer de conclusions trop hâtives.

statut indéfini une fois ses études terminées. L'injonction au projet est à ce titre forte pour les élèves littéraires, souvent sommés de devoir justifier le choix d'une série ou discipline jugée peu adaptée au monde du travail⁵, comme dans le cas de Johanna avec sa tante maternelle.

Elle ne considère pourtant pas l'écriture comme un simple loisir : « *il y en a certains [dans sa promotion] qui écrivent, mais c'est plus un passe-temps, ils font pas de concours, ou ils essaient pas d'améliorer leur écriture, c'est vraiment un passe-temps* ». Johanna s'est quant à elle inscrite annuellement au concours des jeunes écrivains depuis trois ans, présentant chaque année une nouvelle différente de 15 à 20 pages. Elle travaille par ailleurs sur un roman qui constitue le prolongement d'une de ses nouvelles. Sa passion pour l'écriture⁶ date du collège et a été encouragée par une professeure qui a « *aperçu ses capacités* » et l'a faite travailler pour qu'elle améliore son écriture. Johanna sollicite par ailleurs régulièrement ses parents pour des relectures de ses écrits, tel un « *comité de lecture* » où l'un est davantage attentif au fond, l'autre à la syntaxe et l'orthographe. Si elle n'éprouvait pas d'attrait particulier pour la littérature avant la 4^e, c'est en travaillant avec cette professeure qu'elle a commencé à s'y intéresser plus sérieusement, la maîtrise de la discipline décuplant le plaisir de la pratique et participant progressivement à moduler ses aspirations d'orientation et professionnelle. Enseigner ne serait pour autant pas un métier par défaut, dans la mesure où elle a « *toujours aimé faire ça* »⁷.

Enfin, parallèlement à ses candidatures en licence de lettres et LLCE anglais, Johanna avait également postulé et été acceptée dans une CPGE littéraire toulousaine⁸. Elle décrit cette candidature comme « *un pari* » fait avec sa mère et ne s'attendait pas à être acceptée, puisque la réponse positive a été « *un choc* »⁹. Si elle refuse la proposition d'admission qui lui est faite, c'est « *parce que le système de la prépa, c'est quelque chose de particulier, et ça correspondait pas à mon envie de ... de liberté* ». Elle déclare alors ne pas avoir de regret, si ce n'est montrer à sa famille maternelle qu'elle était capable de rejoindre les formations les plus prestigieuses (« *le but c'était juste de ... comment dire ça poliment ... leur faire fermer leur clapet quoi* »). Toutefois, questionnée un peu plus tard sur sa participation aux portes ouvertes de l'établissement, Johanna explique que la formation lui avait bien plu, la CPGE étant moins exigeante que dans d'autres établissements et semblant lui laisser un peu de temps pour l'écriture, mais que le système préparatoire et l'esprit de compétition que l'on y trouve l'effrayaient. On voit ici comment, pour les élèves peu familiers du système

⁵ On y revient plus en détails dans le chapitre 5.

⁶ Elle considère également l'écriture comme l'aidant dans ses difficultés, notamment l'expression de ses émotions. De nombreux travaux s'intéressent au caractère plus intime des écrits féminins à l'adolescence (Penloup, 1999), et à leur rôle dans la construction de l'identité sexuelle féminine (Fine, 2000). Voir également le cas d'Aurore en aval.

⁷ Johanna raconte que plus jeune, elle disposait ses peluches en face d'elle et s'entraînait avec sa mère à leur expliquer ses leçons, telle une maîtresse d'école, pour lui montrer qu'elle les avait bien assimilées.

⁸ Il s'agit d'une CPGE lettres proposant une formation en un an, les étudiants souhaitant poursuivre après l'hypokhâgne devant changer d'établissement. À ce titre, cette CPGE est plutôt de « faible statut » (Van Zanten, Olivier, 2015), ce dont Johanna est relativement consciente.

⁹ Elle envisageait éventuellement être admise en « oui si », signe que les règles d'admission et de fonctionnement des plateformes ne sont que rarement maîtrisées pleinement par les candidats, notamment ceux peu familiers de l'enseignement supérieur. On revient dessus dans le chapitre 3.

préparationnaire et qui plus est pour les filles, un phénomène d'autocensure peut être présent, même dans un second temps, quant aux candidatures dans les formations considérées comme les plus prestigieuses : c'est alors la licence, et ici celle de lettres, qui est par conséquent choisie. Par ailleurs, on perçoit également comment les discours et remarques sur les filières littéraires, même si l'on ne s'y conforme pas nécessairement, peuvent marquer les élèves et ainsi participer implicitement à moduler leurs aspirations, en les incitant par exemple à avoir un projet et à justifier leur orientation.

III.4.b. Maud. Un important capital culturel littéraire et artistique pour une enfant d'enseignants

Maud, originaire de Narbonne, est issue d'une famille d'enseignants. Son père, après un début de carrière dans la police administrative, s'est reconverti en tant que professeur d'histoire, tandis que sa mère est professeur de français, après avoir enseigné dans un premier temps au niveau primaire. Tous deux sont titulaires d'une licence dans leur discipline respective. Ses grands-parents paternels étaient également professeurs, dans le primaire : son grand-père a par ailleurs occupé un temps le poste de directeur de l'école, tout en étant élu régional pendant 17 ans¹⁰.

En fin de seconde, Maud décide de poursuivre sa scolarité en série L, ayant par ailleurs hésité avec un baccalauréat professionnel STD2A¹¹. Appréciant « *la littérature et les arts* », elle ajoute, à l'image de Johanna, qu'elle avait d'énormes difficultés en mathématiques et que le côté « *économique* » de la série ES ne l'attirait pas. Conscients en tant qu'enseignants de la hiérarchie des filières du secondaire¹², ses deux parents ne souhaitaient toutefois pas qu'elle s'oriente en série littéraire, et voulaient qu'elle obtienne un baccalauréat scientifique, malgré la détention d'un capital culturel littéraire important. Ils lui ont ainsi payé des cours particuliers avec un ami de son père, enseignant lui aussi, qui n'ont eu que peu d'influence sur ses résultats. Maud confie également avoir fait de l'allemand (pendant 8 ans, depuis le CM2) car sa mère l'y avait fortement incitée, tout comme elle l'avait obligée à s'inscrire en section européenne au collège : « *en quatrième je faisais japonais, parce que je prenais des cours en dehors du collège. Je faisais section euro anglais, avec de l'anglais, de l'allemand, et de l'espagnol [...] je faisais 12h30 de langues par semaine* ». Le cas de Maud illustre ici une partie des pratiques éducatives des parents enseignants mises en avant par la littérature, à savoir une recherche du contrôle de l'environnement scolaire - ici les options et langues distinctives (Defresne, Rosenwald, 2004) -, mais aussi des activités et loisirs extra-scolaires afin de développer des qualités favorisant la réussite scolaire (Daverne-Bailly, 2015) : « *ils nous ont quand même toujours emmené dans des musées, nous ont appris à aimer certains artistes. Ma*

¹⁰ Son frère aîné âgé de 21 ans et inscrit au moment du premier entretien avec Maud en L2 d'histoire à l'université d'Orléans, souhaite également devenir professeur d'histoire.

¹¹ Sciences et technologies du design et des arts appliqués.

¹² De même, concernant l'enseignement supérieur, si les enseignants du secondaire ne sont pas nécessairement familiers de toutes les filières existantes, du fait d'une forte diversification de l'offre de formation, ils restent toutefois une profession qui, en moyenne, est la mieux informée (van Zanten, 2019) : leurs enfants peuvent alors bénéficier d'un « capital culturel informationnel » (Draelants, 2014).

grand-mère adore les artistes du XIX^e, comme moi. Mais c'est vrai que je suis quand même dans un milieu familial où on avait tendance à parler vachement de littérature, d'art, d'histoire, de politique ». Les vacances familiales ne sont pas des « *vacances camping* », mais « *musées et temples à Rome* ». Maud s'est également initiée à la musique (de l'ocarina), a pris quelques cours de dessin et fait du théâtre pendant un an. Les cadres scolaire et extra-scolaire ne sont ainsi pas hermétiques l'un à l'autre (Lasne, 2018). La diversification des activités et loisirs pédagogiques impulsée par les parents (et grands-parents) participe de la familiarisation de Maud avec la culture légitime dominante, qu'elle s'approprie : « *On est capable dans la famille d'avoir chacun un avis sur une œuvre, de dire qu'on aime tel ou tel artiste, et de développer rapidement* ».

En série littéraire, Maud choisit la spécialité histoire de l'art, dispensée cinq heures par semaine avec trois professeurs différents, ce qui « *permettait d'avoir plusieurs approches, plusieurs points de vue* » : il s'agissait de sa matière préférée, contrairement à la philosophie qu'elle n'appréciait guère et qu'elle trouvait trop importante dans le cursus. Elle raconte n'avoir « *aucun regret d'avoir fait un bac L* ». Ayant connu quelques problèmes de santé, Maud explique n'avoir pas trop pu travailler durant sa première et sa terminale : à ce titre, ses résultats scolaires ne peuvent être qualifiés de très bons, puisqu'elle a obtenu le baccalauréat sans mention.

La spécialité histoire de l'art et ses bons résultats tout au long du lycée la confortent dans son choix de poursuivre des études en lien avec le domaine artistique, ayant envisagé un temps étudier la sociologie ou la psychologie. À ce titre, il apparaît important de tenir compte (dès que possible) des enseignements de spécialité dans l'études des aspirations d'orientation (comme souligné par B. Convert, 2005 pour les bacheliers scientifiques ; ou encore C. Lemêtre, 2009 et l'option théâtre). Elle candidate ainsi en licence histoire de l'art et archéologie¹³ aux universités de Perpignan, de Montpellier et de Toulouse, et fait un « *choix de sécurité* » en licence de sociologie à l'UT2J. Idéalement, Maud aurait aimé étudier, comme son frère, à Orléans, où résident ses grands-parents, car cela lui aurait permis d'aller rapidement et donc fréquemment sur Paris, où l'offre culturelle est « *incommensurable* » : la formation n'était toutefois pas proposée à l'université. Bien que résidente de l'académie de Montpellier, elle ne souhaitait pas spécialement étudier à Perpignan, jugeant l'offre culturelle « *assez pauvre* », tandis que l'un de ses trois professeurs lui avait soufflé que la licence de Montpellier était « *moins bien réputée* » que celle de Toulouse. En outre, d'anciens élèves de son lycée, aujourd'hui à Montpellier et venus présenter leur filière, déconseillaient plutôt l'université du

¹³ Durant tout l'entretien ainsi que le suivant, Maud dit étudier en « *histoire de l'art* », soulignant son peu d'attrait pour la partie « *archéologie* » de l'enseignement : « *aller faire des fouilles, ça m'intéresse pas, c'est trop procédurier. Je préfère étudier les œuvres d'arts : on voit des choses différentes tout le temps, il n'y a pas un seul point de vue* ». La multiplicité des perspectives, l'incertitudes des arts est ainsi célébrée : il faut se familiariser avec une variété d'idées, au contraire de la « *vérité unique* » des disciplines scientifiques (Thomas, 1990).

fait des blocages¹⁴. Inversement, l'offre culturelle toulousaine l'intéressait fortement : c'est donc la licence d'histoire de l'art à l'UT2J qu'elle choisit, ayant été acceptée partout où elle avait postulé.

On voit ici d'une part l'idée selon laquelle les universités (et les villes d'études) ne bénéficient pas tous du même prestige, conduisant à des choix dès le premier cycle pour une fraction des candidats qui peuvent se le permettre : on y reviendra dans le chapitre 4¹⁵. D'autre part, l'importance accordée par Maud à la parole des anciens élèves (et un de ses professeurs) souligne l'importance des « hot knowledge » dans le choix de l'établissement (Ball, Vincent, 1998), en opposition aux informations plus institutionnelles.

Maud a envisagé un temps passer le concours de l'École du Louvre au sortir du baccalauréat, illustrant en cela sa connaissance des différentes formations associées à l'histoire de l'art. Toutefois, du fait des problèmes rencontrés lors de son année de terminale et estimant avoir un niveau insuffisant, elle préfère ne pas le passer à la fin du lycée, et pense pouvoir le faire plus tard. Elle espère enfin atteindre « *le niveau master au minimum* », car le niveau licence est « *désormais insuffisant* », et évoque d'elle-même dès le premier entretien la possibilité d'atteindre le niveau doctorat : la licence n'est alors qu'une première étape.

III.4.c. Aurore. L'orientation atypique d'une bachelière S d'un très bon niveau scolaire

Aurore est une étudiante en première année de lettres à l'INU Champollion. Elle est la fille cadette d'un père et d'une mère tous deux employés de la Poste¹⁶, sa sœur est en troisième année de licence SVT à l'université Paul Sabatier de Toulouse (université des sciences) après avoir obtenu un BTS diététique. Si sa mère a obtenu le baccalauréat, ce n'est pas le cas de son père qui a arrêté sa scolarisation au lycée.

Bonne élève, se décrivant comme « curieuse », Aurore opte pour la série scientifique, spécialité mathématiques¹⁷, ayant une appétence prononcée pour cette discipline et hésitant à cette période-là entre devenir professeure de maths et professeure de français¹⁸. Elle explique avoir été consciente de la hiérarchie des filières du secondaire et du fait que la série S ne fermait pas de porte. Toutefois, l'enseignement du français sous « *une nouvelle forme* »

¹⁴ Les blocages évoqués, à l'hiver et au printemps 2018 suite à la loi ORE, ont pourtant été plus longs à l'UT2J. Un ouvrage collectif sous la direction de C. Barrera revient notamment sur l'engagement étudiant à l'Université de Toulouse dans un des chapitres (Barrera, 2020).

¹⁵ Pour autant, lors du second entretien en début de L2, Maud considère que l'UT2J n'est « *pas vraiment une fac prestigieuse. [...] C'est quand même une fac très dynamique, mais je pense que scolairement, c'est pas une fac qui est spécialement bonne. En termes de niveau des élèves. C'est pas celle qui a le meilleur niveau scolaire, par rapport à d'autres facs [...] Le Capitole si, Paul Sabatier aussi, mais rien que d'un point de vue scolaire, d'un point de vue aussi diversité, au niveau des étudiants, je vois qu'au Mirail c'est quand même beaucoup plus ... je sais pas, c'est vraiment de tous les styles, de toutes les ethnies, c'est plus varié.* » A l'image du secondaire, le niveau scolaire de l'établissement est également jugé non uniquement en fonction des caractéristiques scolaires de la population accueillie, mais aussi (et surtout) sociale (Oberti, 2007 ; Reay, 2007 ; Van Zanten, 2009)

¹⁶ Sa grand-mère maternelle travaillait également à la Poste, ses grands-parents paternels « *dans les champs* ».

¹⁷ Elle suit par ailleurs les options danse et occitan, pratiquant cette langue régionale depuis toute petite.

¹⁸ En ce qui concerne les aspirations au métier d'enseignant, on renvoie au chapitre 5, sur lesquelles on revient longuement.

jugée « *plus intéressante* » en classe de première¹⁹, puis son absence vécue comme un manque lors de l'année de terminale la conduisent progressivement à vouloir étudier davantage les lettres que les mathématiques au sortir du secondaire.

Aurore raconte avoir beaucoup travaillé dès le collège : « *mes parents ont passé toute ma vie à me dire qu'il fallait travailler dans la vie si on voulait pouvoir faire quelque chose qui nous plaisait. Ils nous disaient « regarde, nous on a pas fait d'études, on est à la poste depuis des années ... » Du coup, c'est vrai qu'ils ont à la fois été très durs sur ces points, c'est vrai que si on travaillait pas, on nous faisait comprendre que ... il fallait travailler quoi* ». Sa situation n'est pas sans rappeler le cas des familles des classes populaires décrits par T. Poullaouec : l'auteur aborde l'inquiétude scolaire des parents issus des classes populaires « stables », et, tout en rappelant que la démission parentale reste un mythe, il observe que les aspirations importantes de ces parents pour leurs enfants sont à mettre en lien avec une expérience personnelle de l'école bien souvent inachevée²⁰ (Poullaouec, 2019). Pour Aurore, les problèmes qu'elle mentionne avoir connus au collège peuvent également expliquer une partie de son investissement prononcé dans le travail - « *Comme j'avais des bonnes notes, je me disais qu'il fallait surtout pas que je perde ça, parce que sinon, je n'aurais plus rien* » -, tout comme le système de classements mis en place dans son lycée. Bien que parmi les meilleures élèves de sa classe (dont elle jugeait par ailleurs le niveau moyen assez faible), elle décrit un fort sentiment de pression de la part du corps enseignant, qu'elle a relativement mal vécu.

Cela n'est probablement pas étranger à son peu d'attrait pour les classes préparatoires aux grandes écoles, système dont elle est peu familière et que lui présentent ses professeurs en tant qu'élève avec des bons résultats²¹. Elle est ainsi sollicitée par ses professeurs de physique et de SVT (qui étaient ses professeurs principaux) pour postuler en CPGE scientifique, mais également par son professeur de français de première pour qu'elle aille en CPGE littéraire, ceux-ci trouvant dommage qu'une élève avec un tel dossier parte étudier à l'université, « *d'autant plus en lettres* ». En cela, ces derniers participent à conforter la hiérarchie entre les types de formations du supérieur. Se décrivant comme « *fragile émotionnellement* » et la CPGE lui ayant été présentée par son professeur de lettres comme faite pour ceux qui se destinent à devenir enseignant²², ce dont elle n'est plus « *certaine à 100%* », elle opte alors pour l'université afin de se laisser du temps, l'expérience positive de sa sœur à l'université la confortant également dans sa décision.

Hésitant encore durant le premier semestre de terminale entre une licence de mathématiques et une licence de lettres, elle privilégie alors cette dernière - malgré

¹⁹ « *Les analyses de texte, c'était passionnant : c'était plus seulement ... là, c'est tel accord. Là telle règle d'orthographe* »

²⁰ C'est d'ailleurs le cas de la mère d'Aurore qui aurait aimé faire des études pour devenir secrétaire médicale mais qui n'a pu les entamer du fait de sa première grossesse.

²¹ F. Truong montre que les professeurs ont d'ailleurs tendance à faire un « repérage professoral », c'est à dire concentrer leurs efforts et conseils sur les élèves perçus comme plus influençables et pouvant intégrer les filières les plus sélectives, du fait de l'impossibilité d'aider l'ensemble des élèves (Truong, 2013).

²² Dans le chapitre 5, on revient sur la perception des autres filières et l'existence d'un projet professionnel.

l'insistance de ses professeurs des disciplines scientifiques -, se réservant le droit de se réorienter en mathématiques si la licence de lettres ne lui convenait pas. Ses parents l'ont laissé décider de sa formation, mais le choix a été mûri collectivement, comme en atteste l'emploi du pronom « on » pour qualifier cette décision : « *on en a parlé avec mes parents. On a essayé de voir ce qui me plaisait dans les maths et ce qui me plaisait dans le français, et en fait on s'est rendu compte que j'aimais les maths, mais que le français c'était ma passion, donc je suis partie plus en français qu'en maths* ».

Bien qu'attirée par le professorat, Aurore envisage, presque secrètement, d'être plus tard écrivaine, tout en ne fermant pas la porte à d'autres possibilités puisqu'elle s'avère être également intéressée par l'édition, qu'elle voit « *comme une bonne formation au métier d'écrivain, étant donné qu'on sait ce qu'attendent les maisons d'édition* ». Tout comme pour Johanna, l'écriture est en effet un loisir à part entière pour Aurore, qui écrit des romans qu'elle ne souhaite cependant pas partager pour le moment, ou alors de manière anonyme sur des applications dédiées. Elle a néanmoins participé deux fois à un concours régional (anonyme) pour les jeunes sur Toulouse. C'est d'ailleurs durant sa période difficile au collège que cette pratique s'est intensifiée, et est devenue « *une passion* ». Toutefois, dans la mesure où « *tout le monde me dit que ce n'est pas encore un métier tant qu'on a pas percé* », y compris ses parents effrayés par la possibilité qu'elle se retrouve au chômage, elle envisage plusieurs possibilités professionnelles, en attendant d'éventuellement vivre de sa passion.

Aurore postule alors aux licences de lettres des universités de Toulouse, d'Albi ainsi que de Perpignan. Elle a fait de nombreuses recherches et est à ce titre informée des enseignements dispensés par chaque établissement : « *je savais qu'à la L3, on allait avoir droit à une option sur un atelier d'écriture, qui est vraiment faite pour l'apprentissage de l'écriture romanesque ou poétique, qui est spécialisé là-dedans* ». Elle choisit par conséquent l'INUC et la licence de lettres modernes, option anglais, confortée par les journées portes ouvertes (où elle se rend avec ses parents), la présence d'une amie admise en licence de psychologie et la taille de l'université. Elle confesse cependant avoir été un peu inquiète concernant ses chances d'être admise car, appartenant à la « première génération Parcoursup » et venant de la série scientifique, elle avait l'impression de « transgresser » sa filière en allant en lettres, et ce malgré son niveau : la procédure a ainsi été stressante (Belghith et al., 2019).

Évoquant ses loisirs, Aurore déclare lire énormément (elle ne considère d'ailleurs pas les lectures dans le cadre de ses études comme un travail), et joue aussi aux jeux vidéo, qui constituent une autre de ses passions. Il s'agit de « *jeux vidéo en lien avec la littérature, des jeux très scénaristiques [...] C'est les jeux de rôle japonais, parce qu'au Japon, les jeux sont vraiment très ... psychologiques en fait, ils font réfléchir sur des faits de société actuels, et c'est plus ça qui m'attire dans les jeux vidéo, c'est pour ça que je le rattache facilement à mes études littéraires* ». Elle s'était à ce titre renseignée sur une école à Angoulême, l'ENJMIN, une formation « *professionnalisante et avec un fort taux d'insertion* ». Toutefois, le coût important de cette école (10 000 euros l'année en master, obligatoire selon elle pour ensuite trouver un métier), l'en a rapidement dissuadée : elle l'envisage éventuellement une fois diplômée,

« *quand il y aura moins de risques* », soulignant l'importance de s'assurer d'avoir un diplôme reconnu dans un premier temps avant d'envisager une formation avec d'importants frais d'inscription²³.

IV. Conclusion du chapitre

Tout au long de ce chapitre, on a montré que les aspirations des élèves de terminale restaient encore fortement déterminées par leurs choix d'orientation antérieurs, leur niveau scolaire ainsi que leurs caractéristiques sociales, notamment le sexe et l'origine sociale²⁴. L'exploitation d'une base de données nationale et exhaustive a permis d'établir des croisements fins entre ces variables et ainsi de mesurer le poids spécifique de chacune des configurations dans le fait d'être admis en licence d'ALLSH plutôt que dans une autre formation. Les décisions d'orientation sont alors le résultat d'un contexte à la fois scolaire et familial, où s'entremêlent également des normes de genre, qui conduisent les élèves à apprécier et envisager inégalement les différentes filières du supérieur.

Dans la première partie, on a ainsi rappelé le poids de la scolarité antérieure, notamment de la série du baccalauréat. La spécialisation amorcée en classe de première²⁵ participe de la modulation des aspirations d'orientation, et les bacheliers L sont bien plus fréquemment admis en ALLSH que les bacheliers des autres séries, même si les admis non littéraires restent proportionnellement nombreux en humanités. De même, les normes et stéréotypes de genre conduisent les filles à davantage s'inscrire dans les filières en humanités que les garçons.

Cette partie a également confirmé un autre résultat aussi entrevu dans le chapitre précédent, à savoir le caractère discriminant de l'origine sociale dans les préférences disciplinaires des futurs étudiants dès lors que l'on tient compte non seulement du volume mais aussi de la structure de leurs capitaux détenus. Notamment, les bacheliers des classes moyennes supérieures, les plus susceptibles de détenir un capital culturel important et de valoriser les humanités, sont plus susceptibles d'être admis dans ces formations, contrairement aux élèves des fractions économiques des classes supérieures, enfants des « technocrates » (Van Zanten, 2013), qui les évitent.

Par ailleurs, l'admission en licence d'humanités est, à un niveau macro, décroissante du niveau scolaire, puisque les titulaires d'une mention bien ou très bien privilégient d'abord d'autres formations du supérieur.

²³ Les frais d'inscription élevés des formations ne sont pas neutres dans les aspirations d'orientation (Moulin, 2011 ; Le Breton, Harari-Kermadec, 2013), mais également dans les choix opérés une fois en école : en s'endettant fortement, l'étudiant doit rembourser son crédit rapidement, et est par conséquent incité à se diriger (parfois malgré lui) vers les filières les plus rentables en termes de rémunération à la sortie (Pierrel, 2015).

²⁴ D'autres facteurs que l'on n'a pas pu observer ici entrent également en jeu dans la modulation des aspirations d'orientation, comme la politique mise en place au sein de l'établissement (Draelants, Artnoiset, 2014) ou encore les effets de pairs (Nakhili, 2007).

²⁵ Désormais à travers le choix des enseignements de spécialité, ce qui ne change que peu les conclusions.

Pour autant, le croisement de ces différentes variables a permis de montrer que l'effet du niveau scolaire sur les aspirations d'orientation était notamment plus prononcé au sein des classes supérieures, surtout parmi les fractions économiques. Les candidats des classes moyennes et défavorisées y sont moins sensibles, tandis que les différences en fonction du genre sont moins importantes qu'elles ne le sont en fonction de l'origine sociale. Ces différences de genre sont en revanche plus marquées quand les ALLSH ne constituent pas un débouché modal de la série, c'est à dire pour les bacheliers non littéraires. Ainsi, dans le cas de l'orientation en humanités, les associations « genre – série du baccalauréat » d'une part, « origine sociale – niveau scolaire » d'autre part s'avèrent particulièrement structurantes.

Étudier précisément les aspirations d'orientation et admissions ne revient donc pas à simplement observer des différences entre élèves issus des classes supérieures et élèves issus des classes défavorisées, entre filles et garçons, ou encore entre bacheliers scientifiques et littéraires, bien que ces analyses aboutissent généralement à des résultats significatifs et pertinents, mais à observer comment ces caractéristiques se combinent entre elles pour aboutir à des horizons d'orientation différenciés.

La deuxième partie de chapitre a quant à elle démontré que les licences en ALLSH occupent une place intermédiaire dans l'espace social du recrutement des formations de niveau bac +1. Cohabitent en effet dans ces formations plusieurs populations socialement différenciées, à savoir les étudiants issus des classes moyennes supérieures mais aussi ceux d'origine sociale moyenne et défavorisée, ces licences ayant massivement accueilli les populations issues de la seconde massification scolaire qui, après l'obtention du baccalauréat, poursuivent désormais des études. De même, si les bacheliers généraux titulaires d'un excellent niveau scolaire sont d'abord admis ailleurs, les licences en humanités ne sont pour autant pas celles qui accueillent le plus de bacheliers non généraux et/ou sans mention.

Cette position intermédiaire participe de la relative invisibilisation de l'orientation en L1 d'ALLSH dans les récents travaux de recherche. Elles ne constituent ni des filières de relégation socio-scolaire, ni des filières d'excellence permettant d'accéder plus systématiquement aux positions professionnelles les plus prestigieuses, où l'on tâcherait d'observer un accroissement ou une réduction de l'ouverture sociale.

Enfin, la troisième partie de ce chapitre revient sur l'hétérogénéité interne au secteur disciplinaire des ALLSH. Ce dernier reste en effet un agrégat statistique qui masque des disparités importantes - quoiqu'inférieures à celles observées dans les autres secteurs disciplinaires - entre les différentes disciplines qui le composent. Certaines filières, comme les arts ou les autres sciences humaines, sont plus massivement investies par les élèves issus de la fraction culturelle des classes supérieures, tandis que les filières de langues, plus instrumentales²⁶, sont quant à elles davantage investies par les élèves d'origine sociale plus modeste.

²⁶ Et promues comme telles par les politiques éducatives mises en place (Garcia, 2015).

Au sein des humanités, une hiérarchie sociale des disciplines a donc cours, renforcée par une inégale orientation selon le sexe des admis : l'histoire est en effet la seule discipline en ALLSH où les garçons s'orientent davantage que les filles, ce qui en fait une discipline à part dans le champ des licences en humanités. C'est qu'elle est aussi celle dont le recrutement est le plus hétérogène, puisqu'elle accueille massivement des bacheliers non généraux, le plus souvent sans mention, tout en admettant dans le même temps davantage de bacheliers d'un bon niveau scolaire et socialement favorisés, des fractions culturelles mais aussi économiques des classes supérieures.

Malgré ces différences, un profil commun à chacune des disciplines se dégage : la figure modale de l'étudiante nouvelle admise en licence d'humanités est alors une fille, titulaire d'un baccalauréat littéraire obtenu sans mention (ou avec la mention assez bien), et d'origine sociale moyenne ou défavorisée.

Partie 2. Entre orientation contrariée et orientation élective

Les deux premiers chapitres ont été l'occasion de revenir sur la place des licences en ALLSH dans l'espace de l'enseignement supérieur, mais aussi de mettre en évidence la pluralité des profils sociaux et scolaires parmi les admis dans ces formations.

Les préférences des candidats ont toutefois été laissées de côté lors de l'étude sur les admissions en ALLSH. Or, en introduction, le constat d'une démocratisation ségrégative qui s'étend de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, parallèlement à l'accès plus important aux études supérieures, a été évoqué. Déjà stratifié à un niveau vertical, le système éducatif l'est également à un niveau horizontal à mesure que l'accès se massifie (Lucas, 2001), entre les disciplines d'un même type de formation, mais également entre les formations d'une même discipline. Les inégalités, notamment sociales, se maintiennent en se recomposant.

Le premier chapitre a notamment permis de montrer que la majorité des candidatures en ALLSH constitue des aspirations faibles, dans l'hypothèse où les bacheliers ne seraient pas acceptés dans une formation sélective et/ou en tension. Pour autant, les admis dans ces formations sont-ils majoritairement les recalés de ces formations, ou ceux qui aspirent à étudier dans ces formations, également mis en évidence dans le chapitre 1 ? Et, par conséquent, les licences en humanités constituent-elles des filières d'orientation « par défaut », et donc plutôt de relégation, ou un premier choix ? Ce sont ici les différentes questions auxquelles le chapitre 3 apportera des éléments de réponse, en mettant en correspondance le premier vœu formulé et la filière d'admission.

Par ailleurs, en lien avec l'hypothèse d'une démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur, des établissements et/ou des formations en humanités apparaissent-ils plus enviables que d'autres, à l'image de ce que l'on peut observer dans le secondaire (Merle, 2011; Oberti, 2007; Van Zanten, 2010) ? Dans le chapitre 4, l'exemple du choix de l'établissement parmi les bacheliers de l'académie toulousaine permet d'observer que si les populations admises diffèrent peu entre deux établissements d'une académie où l'offre est peu dense, d'une part les aspirations diffèrent selon l'établissement d'admission, d'autre part des mobilités d'évitement apparaissent chez les plus favorisés socialement. Ces derniers sont, par ailleurs, ceux qui se saisissent le plus de l'offre de formation universitaire sélective, qui participe de la différenciation des parcours dès le premier cycle.

Chapitre 3. Étudier en licence d'humanités, une orientation « par défaut » ?

Dans le précédent chapitre, les admissions au sein des licences d'ALLSH ont été abordées indistinctement des préférences d'orientation : le présent chapitre est l'occasion de s'attarder sur ces dernières.

Si le nombre absolu d'inscrits à l'université ne cesse de croître depuis la première massification scolaire¹, cette augmentation masquerait toutefois un désintérêt plus prononcé pour l'université. Moins rare, le titre universitaire se dévaluerait (Convert 2003), et la hausse des inscriptions à l'université résulterait avant tout d'un plus grand nombre de refus des formations sélectives, dans la mesure où le nombre de places créées dans ces dernières, notamment en STS et, à un degré moindre, en IUT, ne comblerait pas la hausse des effectifs bacheliers (Convert 2005). Les résultats présentés dans le premier chapitre confirment d'ailleurs en partie ces assertions : les licences en humanités, lorsqu'elles sont demandées conjointement à d'autres formations, sont plus fréquemment classées derrière celles-ci que devant elles.

Parmi les arguments avancés pour expliquer ce désamour pour l'institution universitaire, on trouve : la plus grande volonté d'encadrement des néo-étudiants, principalement de la part des « enfants de la démocratisation scolaire », bacheliers de première génération ; la peur d'être noyé dans la masse étudiante des amphithéâtres (Beaud 2008) ; ou encore le caractère trop théorique et pas assez professionnel des licences, dans un contexte de crise économique où le chômage juvénile reste élevé (Peugny 2013). Cela signifie-t-il pour autant que la majorité des admis à l'université, et en l'occurrence dans les licences en humanités, le serait par défaut ?

Cette idée d'une orientation qualifiée, dans un premier temps de ce travail de recherche, d'orientation « par défaut », est ancienne, comme le rappellent R. Bodin et S. Orange qui évoquent le « *mythe de la désorientation universitaire* » (Bodin et Orange 2013, p. 57). Dès la fin des années 1980, J.M. Berthelot définit notamment l'université comme un « *lieu de repli ou lieu d'attente* » : plutôt que de se risquer dès la sortie du lycée sur le marché de l'emploi, les jeunes bacheliers préfèrent venir étudier à l'université en attendant que certaines places se libèrent au sein de formations sélectives. La logique d'attente caractérisant l'orientation à l'université s'opposerait ainsi à celle d'excellence, typique de l'orientation en CPGE (Berthelot 1987).

Certaines filières universitaires y seraient par ailleurs plus confrontées : contrairement aux sciences et aux lettres, où les élèves seraient davantage capables de jauger leur niveau et de leur réussite avant de s'y inscrire, les filières de LEA ou de sciences humaines « *peuvent plus que d'autres donner à l'élève « moyen » le sentiment d'offrir une nouvelle chance à*

¹ On renvoie ici à l'introduction.

l'entrée à l'université, soit parce que, n'ayant pas été enseignées au lycée [...], elles n'ont pas fait l'objet encore de verdicts stigmatisants, soit parce que, comme pour l'histoire et la géographie, elles y ont un statut de disciplines « secondaires » qui, à la différence du français et des mathématiques, disciplines centrales autour desquelles s'organisent le jugement d'ensemble et l'identité scolaire, semblent toujours offrir, sauf exceptions, des possibilités d'appel à leurs verdicts » (Convert 2003, p. 69)

Parallèlement, une partie des bacheliers technologiques et professionnels qui rejoignent l'université le font faute de places suffisantes dans les formations professionnalisantes, plus sélectives (Blöss et Erlich 2000). L'inscription de ces populations à l'université, par ailleurs d'origine sociale plus modeste que celle des bacheliers généraux, participe de cette prénotion de l'université comme accueillant principalement des élèves orientés « par défaut ». Le cadrage institutionnel des orientations des bacheliers professionnels, par les rectorats comme par les enseignants, renforce cette idée : un bachelier professionnel qui ne s'inscrit pas en STS mais à l'université est perçu comme ayant connu une orientation « par défaut » (Lemêtre, Mengneau et Orange 2015).

Pour autant, comme cela a été montré précédemment, les bacheliers professionnels ne représentent qu'une minorité des étudiants à l'université (6% en 2016), ce même au sein des licences en humanités (9%), considérées avec celles en économie, gestion comme les « *principaux réceptacles de la massification scolaire* » (Beaud et Millet 2018), et comme les « *voies de garage* » (Barrère et Sembel 1998) de ces bacheliers non généraux recalés des filières sélectives courtes.

Or, à l'idée d'orientation par défaut est souvent associée celle d'échec à l'université. Cette idée est notamment largement reprise par les pouvoirs publics, comme en atteste la promulgation de la loi ORE de mars 2018 dont l'un des objectifs serait d'améliorer la réussite étudiante à travers une meilleure orientation des lycéens, et ce malgré la diversité des situations recouvertes par ce terme « d'échec » (Millet 2012). La question de l'orientation « par défaut » se transforme alors un problème politique.

Souvent appréhendée de manière dichotomique comme voulue ou subie, l'orientation à l'université - et plus généralement dans le supérieur - est plus complexe, nécessitant de multiplier les indicateurs et angles d'analyse. Ce chapitre, organisé en quatre temps, entend dès lors participer à une connaissance plus fine des préférences d'orientation des admis à l'université en ALLSH.

On observera tout d'abord le rang du vœu sur lequel les néo-bacheliers ont été admis en licence d'ALLSH, ainsi que la temporalité de cette admission et l'homogénéité des vœux formulés pour montrer que les orientés « par défaut » ne représentent pas la majorité des admis en ALLSH. Puis on caractérisera au mieux les aspirations d'orientation des admis dans ces disciplines en décomposant les autres formations demandées à travers une analyse de séquences des vœux formulés. On analysera ensuite qui sont les néo-bacheliers n'ayant pas

été admis sur leur premier vœu d'orientation, pour montrer que les caractéristiques scolaires des néo-bacheliers s'avèrent particulièrement discriminantes. En lien avec les aspirations formulées, on montrera que l'orientation de ces néo-bacheliers peut davantage être qualifiée d'orientation « contrariée » que « par défaut », qui sous-entend que l'orientation n'est pas choisie et subie par le candidat, et ce alors même que la formation rejointe a été l'objet d'une candidature et présente régulièrement des affinités disciplinaires avec la formation du vœu 1. Enfin, à travers le portrait d'étudiants admis en licence d'humanités, on soulignera le lien entre une orientation contrariée et la familiarité avec le système d'enseignement supérieur, socialement située.

I. Une apparente dualité des admis

Dans cette première partie, on va montrer que l'orientation en licence d'humanités ne relève pas systématiquement d'une « orientation faute de mieux ». Certes, tous les néo-bacheliers admis en ALLSH n'aspiraient pas nécessairement à entamer de telles études, mais ceux aspirant à rejoindre une autre formation sont cependant minoritaires à la fin de la procédure d'affectation.

Pour cela, on commence par souligner que les néo-bacheliers admis sur leur premier vœu en licence d'ALLSH sont majoritaires et dans des proportions parfois supérieures à celles observées dans d'autres secteurs disciplinaires. De même, on met en évidence un taux important d'orientés « certains », n'ayant postulé que dans la licence au sein de laquelle ils ont été admis. Enfin, on revient sur la part d'admis lors de la procédure complémentaire qui, bien que minoritaire, n'est cependant pas négligeable.

I.1. Deux tiers des admis en ALLSH le sont sur leur vœu 1

Dans le précédent chapitre, les admissions en ALLSH ont été appréhendées sans tenir compte de la hiérarchie des vœux formulés par les candidats. Le présent chapitre introduit cette hiérarchie afin d'observer si l'admission dans la filière correspond ou non à une orientation espérée.

Pour approximer les préférences d'orientation dans le supérieur des néo-bacheliers, l'indicateur retenu est celui du vœu 1 exprimé, présenté en amont. Ce vœu est bien souvent le seul indicateur utilisé pour caractériser la satisfaction des différents candidats lors de chacune des campagnes. Jusqu'au remplacement d'APB par Parcoursup, les notes ministérielles de fin de procédure examinaient, parmi ceux ayant formulé un premier vœu en procédure normale dans chacune des filières de formation, combien avaient obtenu satisfaction de ce premier vœu, ou dans une filière équivalente mais sur un vœu plus lointain, ce que l'on nomme dans le présent chapitre « vœu assimilé ». En 2016, ce sont ainsi 86% des candidats ayant effectué un vœu 1 en licence qui ont été admis dans cette formation, 92% si l'on tient compte des admissions sur vœux assimilés, des pourcentages supérieurs à ceux

observés en STS (62% d'admission sur vœu 1 ou vœux assimilés), en CPGE (79%) ou en IUT (58%) (Inan 2016). Pour l'année 2017, une légère baisse est observée parmi les admis en licence (88%) et les admis en IUT (54%) (Boulet 2017). Par conséquent, neuf candidats sur dix à une licence obtiennent satisfaction de leur demande, le candidat restant étant fréquemment un candidat d'une licence dite « en tension » ou peu dispensée, comme peuvent l'être les licences en sciences politiques (60% de satisfaction), en information-communication (70%), ou encore en STAPS (81%) (Cour des Comptes 2017), ou un candidat d'une licence sélective, sur lesquelles on revient dans le chapitre suivant.

Pour autant, ces premiers indicateurs ne répondent que partiellement à une critique adressée à l'université, celle d'accueillir une population qui ne s'y destinait initialement pas, puisqu'on se place ici du côté des candidats en observant l'obtention ou non de l'aspiration d'orientation première, et non du côté de l'ensemble des admis. Le corollaire des indicateurs présentés est en effet qu'en 2016, 38% des candidats de STS, 21% de ceux de CPGE, 42% de ceux d'IUT et, à un degré moindre, 9% de ceux de licence, n'ont pas été admis sur leur vœu 1 ou un vœu plus lointain du même type de formation, et sont donc inscrits dans une autre filière, qui peut alors être une licence en ALLSH.

Pour compléter ces premiers résultats, qui montrent que ce sont les postulants à une licence qui obtiennent le plus souvent satisfaction de leurs aspirations d'orientation, on regarde le premier vœu d'orientation formulé en fonction de la proposition acceptée en fin de procédure (normale ou complémentaire). On peut alors considérer qu'une orientation est, pour reprendre dans premier temps les termes issus du débat public, « par défaut » lorsque le néo-bachelier admis l'est sur un vœu différent de son vœu 1 ou assimilé².

Parmi les admis en licence d'ALLSH, 68% le sont sur leur vœu 1 ou assimilé, une proportion légèrement inférieure à celle observée parmi l'ensemble des admis en licence et qui tient compte des filières en tension (72%, Tableau 23) : ce sont ainsi près de deux admis sur trois qui rejoignent la formation qu'ils souhaitaient, rejetant l'idée d'une orientation « par défaut » pour une majorité de candidats à la fois en licence mais aussi plus spécifiquement en licence d'humanités.

De fait, les candidats ayant fait d'une licence en humanités une aspiration plutôt seconde, présentés dans le premier chapitre comme étant majoritaires, sont désormais minoritaires : la plupart d'entre eux a finalement été acceptée dans la formation qui était celle espérée.

² Cette définition constitue la plus large possible pour délimiter ce phénomène, et tend donc à le surinterpréter : un candidat ayant longuement hésité -ce que ne permet pas de vérifier la base- entre deux formations, plus ou moins proches dans le contenu par ailleurs, et finalement admis sur celle placée en deuxième position, est ici compté comme orienté « par défaut ». À titre d'exemple, on compte comme orienté « par défaut » un néo-bachelier admis en licence d'arts avec un vœu 1 en licence d'arts plastiques ou, hors du secteur disciplinaire des arts, lettres, langues et sciences humaines, un candidat admis en licence d'économie, gestion avec un vœu 1 en licence d'économie ou en licence de gestion. Toutefois, la variable du vœu 1 reste de loin l'indicateur le plus pertinent, davantage que la proportion des vœux formulés : on renvoie pour cela à la partie méthodologie de la thèse.

Tableau 23. Correspondance entre la proposition acceptée et le premier vœu formulé par secteur disciplinaire universitaire d'admission

	ALLSH	Droit, Sciences politiques	Économie Gestion	Sciences	Sciences sociales	Université
Vœu 1 obtenu	64%	67%	47%	76%	67%	68%
Même filière obtenue	4%	10%	3%	3%	7%	5%
Sous-total	68%	77%	50%	79%	74%	72%
Autre filière que le vœu 1	32%	23%	50%	21%	26%	28%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les candidats ayant reçu et accepté une proposition d'admission en ALLSH, 64% l'ont été sur ce qui constituait leur vœu 1. Par ailleurs, 4% avaient formulé ce vœu 1 dans une licence à l'intitulé identique sans être accepté. Enfin, 32% d'entre eux avaient formulé un vœu 1 dans une autre formation.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 221 972 néo-bacheliers admis en licence à l'université sur APB en 2016.

On peut alors noter qu'en droit, sciences politiques (DSP), ce taux de correspondance entre premier vœu et vœu d'admission est significativement plus élevé, puisqu'il atteint 77% si l'on tient compte des vœux assimilés³, tandis qu'en sciences sociales (SS), il s'élève à 74%. Si ces proportions sont supérieures à celles observées en ALLSH, il faut souligner que dans chacun de ces deux secteurs disciplinaires, on retrouve au moins une filière dite « en tension », à savoir le droit et la psychologie, où l'admission est, sous APB, fortement conditionnée à la formulation d'un vœu 1.

En outre, parmi les disciplines de sciences se trouvent également la PACES⁴ et la licence STAPS, également en tension et où respectivement 94% et 93% des admis le sont sur leur premier vœu. Sans ces deux disciplines, le taux associé au secteur disciplinaire des sciences est alors de 53%.

Enfin, parmi les admis en licence d'économie, gestion (EG) où, à l'image des ALLSH, on ne retrouve pas de disciplines « en tension », le taux de correspondance entre vœu 1 formulé et proposition d'admission acceptée est nettement moins élevé, puisqu'un candidat sur deux est concerné par cette orientation « par défaut » (50% en EG). Par conséquent, si le secteur disciplinaire des ALLSH n'est pas celui où la proportion de candidats reçus sur vœu 1 est la plus importante, il n'en reste pas moins un secteur disciplinaire dans la moyenne basse des autres secteurs disciplinaires, et où les néo-bacheliers sont par ailleurs principalement acceptés dans l'établissement souhaité.

³ La proportion élevée de candidats reçus en DSP avec un vœu 1 dans la même filière mais dans un autre établissement s'explique en partie par l'instauration des vœux groupés pour la filière de droit. De fait, de nombreux candidats ont été reçus en droit, ce qui constituait leur vœu 1, en ayant toutefois préféré rejoindre une autre université, notamment en Ile de France où la hiérarchie entre établissements est particulièrement prononcée (Frouillou et Moulin 2019; Sargeac 2021).

⁴ La population qui s'oriente en PACES est par ailleurs spécifique à bien des égards, puisqu'outre une forte proportion de candidats avec une mention bien ou très bien, l'orientation en médecine s'inscrit dans un processus entamé bien avant la sortie du secondaire, dans la mesure où les élèves savent que la série S constitue la seule porte d'entrée possible (Millet 2000).

Quant aux différences entre les disciplines composant les ALLSH, elles existent, mais apparaissent moins marquées qu'elles peuvent l'être entre secteurs disciplinaires : c'est en LLCER (73%, cf. Tableau 24) que les candidats sont le plus souvent reçus sur leur vœu 1, tandis que dans les autres sciences humaines, on trouve plus d' au sein d'une formation qu'ils n'aspiraient a priori pas à rejoindre initialement (38%).

Tableau 24. Correspondance entre la proposition acceptée et le premier vœu formulé par filière d'ALLSH

	Arts	Lettres, sciences du langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH	ALLSH
Vœu 1 obtenu	62%	65%	64%	70%	62%	59%	64%
Même filière obtenue	4%	3%	5%	4%	5%	3%	4%
<i>Sous-total</i>	66%	67%	68%	73%	67%	62%	68%
Autre filière que le vœu 1	34%	33%	32%	27%	33%	38%	32%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les admis dans une licence en arts, 62% le sont sur ce qui constituait leur vœu 1. Certaines filières, comme les arts, regroupent plusieurs intitulés de licence. Une personne ayant formulé un vœu 1 en musicologie et admise en arts plastiques, deux intitulés de licence regroupés sous la mention Arts, est ici considérée comme ayant accepté une proposition d'admission dans une autre filière que le vœu 1, soit parmi les 34%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016.

En revanche, les résultats diffèrent quelque peu dans les autres formations du supérieur. Celles-ci sont sélectives et il existe des enjeux de hiérarchie entre formations plus importants, notamment en CPGE (Daverne et Masy 2012) : l'orientation se fait alors plus fréquemment sur un vœu assimilé. Tandis que respectivement 44%, 62% et 59% des admis en CPGE, IUT et STS le sont sur leur vœu 1, la proportion s'élève à 83%, 77% et 70% si l'on tient compte d'une admission sur un vœu de même mention plus lointain, soit des valeurs supérieures à celles observées pour l'université (72%), à l'exception des admis en STS.

Ainsi, si les candidats aspirant à rejoindre une licence obtiennent plus généralement satisfaction de leur aspiration d'orientation, c'est néanmoins en licence, ainsi qu'en STS, que l'on retrouve, proportionnellement, le plus d'orientés « par défaut », qui demeurent pour autant non majoritaires.

1.2. Une part non négligeable de vœux homogènes en humanités

Un autre indicateur pouvant être utilisé pour mieux caractériser la satisfaction des aspirations d'orientation post-bac est celui de l'homogénéité des vœux formulés, également utilisé dans le chapitre 1 et présentant l'avantage d'isoler les candidats dont le choix peut apparaître comme certain. Toutefois, seule une faible minorité des candidats se trouvent dans

ce cas de figure si l'on descend au niveau de la discipline, S. Orange ne s'intéressant quant à elle qu'au type de formation (Orange 2010). Du fait de la forte sélection qui s'opère à l'entrée, en 2016, moins de 1% des admis en CPGE n'avaient demandé que des CPGE, et 3% des admis en IUT : l'indicateur des vœux homogènes n'a alors de sens que pour caractériser les admis à l'université et, à un degré moindre, en STS.

Par ailleurs, comme le souligne P. Proboeuf, ce sont parfois les candidats les plus certains de leurs choix, plus familiers de l'enseignement supérieur, qui multiplient les candidatures dans des formations différentes (Proboeuf 2017). À cela s'ajoute enfin l'injonction, notamment de la part des professeurs, mais aussi présente sur la plateforme, à la multiplication et la diversification des vœux afin d'éviter aux élèves de se retrouver sans formation, notamment lorsque celles auxquelles aspire l'élève sont sélectives ou en tension.

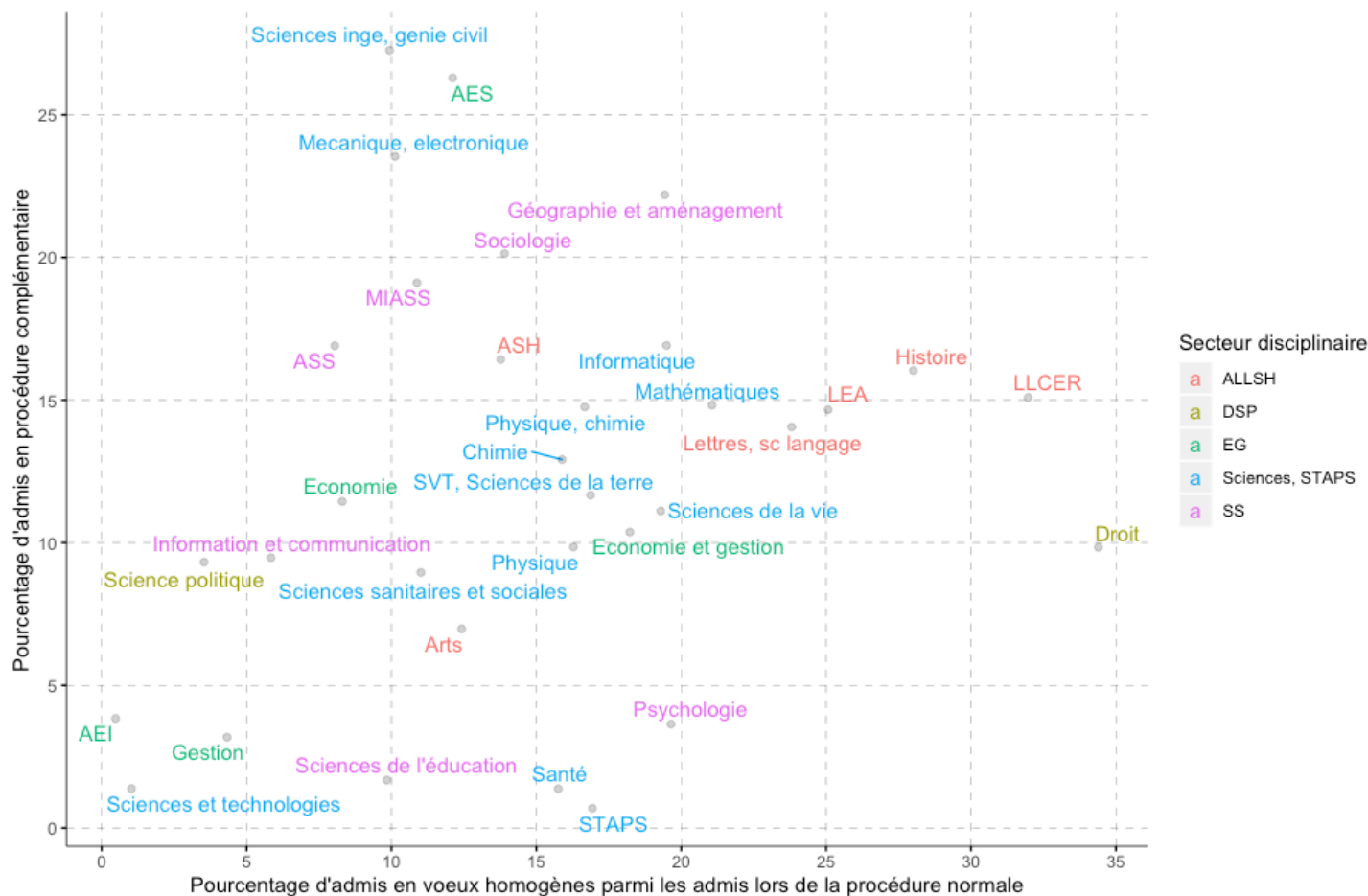
Par conséquent, il convient de ne pas réduire les « orientés certains » aux seuls lycéens ayant formulé l'intégralité de leurs vœux dans une même mention de formation⁵. Néanmoins, un élève avec des vœux homogènes sera considéré comme aspirant à s'inscrire dans la formation.

La Figure 16 met en évidence d'une part les filières universitaires accueillant le plus d'admis néo-bacheliers lors de la procédure complémentaire, d'autre part celles où les admis lors de la procédure normale ont le plus souvent effectué des candidatures homogènes. On observe que parmi les seuls admis lors de la première phase d'admission, la part d'admis au sein des filières en humanités avec des vœux homogènes est relativement élevée : 32% des admis en LLCER, 28% des admis en histoire, 25% des admis en LEA, 24% des admis en lettres, sciences du langage n'avaient postulé que dans ces filières, soit entre un quart et un tiers des admis. C'est, à titre de comparaison, le cas de 10% des néo-bacheliers admis dans une formation d'enseignement supérieur, et de 20% des admis en licence.

Opposer les mentions de licence entre elles n'aurait ici que peu de sens, dans la mesure où les alternatives d'orientation n'étant pas les mêmes, tout comme les injonctions à la multiplication des vœux, les probabilités de candidatures homogènes sont amenées à différer. Ce que soulignent ici les résultats, c'est la proportion loin d'être négligeable de néo-bacheliers admis en licence d'ALLSH ayant uniquement postulé dans la filière où ils ont été admis.

⁵ À titre d'exemple, un admis en histoire ayant postulé dans 10 licences d'histoire et une de géographie ne sera pas comptabilisé comme ayant effectué des vœux homogènes : à nouveau, l'indicateur retenu concourt donc à donner une définition restreinte de l'orientation « voulue », et ne peut donc être utilisé seul.

Figure 16. Pourcentage d'admis avec des vœux homogènes en procédure normale et d'admis en procédure complémentaire par filière d'admission à l'université



Lecture : En droit, parmi les admis lors de la procédure normale, 34% l'ont été en ayant uniquement formulé des candidatures en licence de droit (vœux homogènes). Par ailleurs, 10% des admis en droit l'ont été lors de la procédure complémentaire.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 221 972 néo-bacheliers admis en licence à l'université sur APB en 2016.

Le recours aux indicateurs du vœu 1 et des vœux homogènes permet donc de voir que pour une large part des admis en licence d'humanités, cette orientation était celle espérée. Néanmoins, comme le suggère la Figure 16, une part non négligeable des admis ne l'a été qu'au cours de la procédure complémentaire.

I.3. Une admission relativement plus fréquente en procédure complémentaire

On l'a montré, bien que les néo-bacheliers admis sur leur vœu 1 représentent la population majoritaire parmi les admis à l'université, c'est également parmi les admis en licence que l'on retrouve le plus d'admis avec un vœu 1 différent. Ce résultat n'est guère surprenant : seul segment de l'enseignement supérieur non sélectif, l'université accueille une partie des recalés des formations sélectives, et est par conséquent amenée à jouer ce rôle de carrefour d'entrée de l'enseignement supérieur (Bodin et Millet 2011). Les admis en procédure complémentaire (PC) représentent 6% de l'ensemble des admis lors de la procédure APB 2016 : néanmoins, ce pourcentage n'est que de 1% en CPGE, 2% en IUT, 5% en STS, contre 10% en licence.

Ce taux varie par ailleurs fortement selon les domaines d'études : si 5% des admis en licence de sciences le sont en PC (filiales en tension comprises), c'est le cas de 10% des admis en DSP et des admis en SS, contre 14% des admis en ALLSH, et 15% en licence d'EG. Certaines filiales, comme la filiale AES, recrutent de manière importante lors de la procédure complémentaire (Fihon 2010) : 26% des admis le sont au cours de cette dernière. Inversement, d'autres comme STAPS (1%), la PACES (1%) ou encore les sciences de l'éducation (2%) ne recrutent quasi exclusivement qu'au cours de la procédure normale (Figure 17).

Les filiales en ALLSH occupent quant à elles une position dans la moyenne haute, à l'exception des licences en arts, peu propices à des admissions dans un second temps. En outre, et contrairement aux filiales des autres secteurs disciplinaires, la part d'admis en PC est relativement stable entre les différentes filiales, puisque mis à part les 7% d'admis en licence d'arts qui le sont au cours de la PC, 14% des admis en lettres, sciences du langage, 15% des admis en LEA ou LLCER et 16% des admis en histoire ou autres sciences humaines ne sont pas admis lors de la procédure normale. En SS, on observe au contraire des différences importantes entre les filiales en tension (sciences de l'éducation et psychologie) et celles qui le sont moins (sociologie, géographie et aménagement).

Ce résultat est à mettre en lien avec les capacités d'accueil des différentes formations, mentionnées dans le chapitre 1 : tandis que 79% des licences en ALLSH sont considérées « à capacité d'accueil suffisantes », ce n'est le cas que de 63% des licences en SS, 61% de celles en sciences¹, 52% de celles en EG, et 50% de celles en DSP. Nettement plus nombreuses, puisque les licences en ALLSH représentent 48% des licences, l'offre de formation est alors plus rarement saturée, et les places disponibles à l'issue de la procédure normale sont plus

¹ PACES exclue.

fréquentes, ce qui conduit inexorablement les recalés des formations sélectives à s'orienter davantage dans ces licences, comme on va le voir dans la troisième partie de ce chapitre.

La Figure 17 souligne alors l'écart entre la proportion d'admis sur vœu 1 (ou assimilé) en fin de procédure APB et la même proportion en fin de procédure normale. Plus l'écart est important et plus le taux d'admis sur vœu 1 est diminué par les admis en PC.

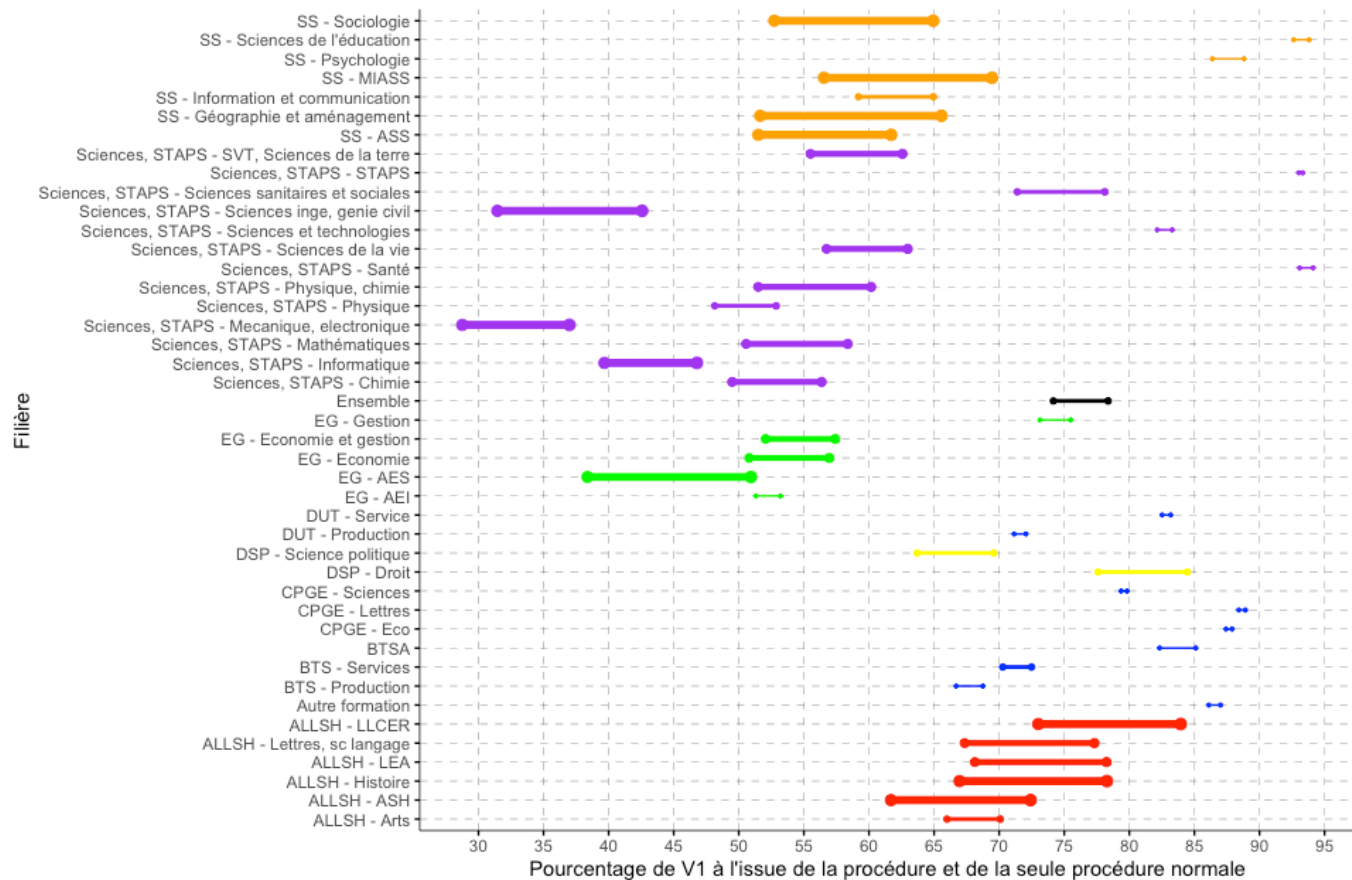
En ne tenant plus compte des admis lors de la PC, le pourcentage d'admis sur vœu 1 est alors de 78% en licence d'humanités (68% avec la PC), contre 84% en DSP (77%), 58% en EG (50%), 83% en sciences² (79%) et 80% en SS (74%). Ce sont ainsi près de 4 admis sur 5 lors de la procédure normale qui le sont sur une formation qu'ils aspiraient à rejoindre, bien loin alors de l'idée d'une orientation « par défaut ».

De même, pour les seules licences en humanités, la part d'admis sur vœu 1 ou assimilé parmi les admis en procédure normale est alors de 70% en licence d'arts (66% avec PC), 77% en lettres, sciences du langage (67%), 78% en LEA (68%), 84% en LLCER (73%), 78% en histoire (67%), et 72% en autres sciences humaines (62%), soit une augmentation de près de 10 points pour chacune des filières à l'exception des licences d'arts, moins concernées par la procédure complémentaire, et pratiquant davantage la sélection à l'entrée.

Les pourcentages évoluent peu dans les formations non universitaires (cf. en bleu sur la Figure 17), dans la mesure où le recrutement, sélectif, est majoritairement finalisé à l'issue de la procédure normale. De même, dans les filières universitaires en tension, comme la santé, STAPS, psychologie, ou encore les sciences de l'éducation, le différentiel est moindre également. En ALLSH, la part d'admis sur vœu 1 en fin de procédure normale est alors supérieure à celle observée en STS ou IUT du domaine de la production.

² 60% hors PACES et STAPS.

Figure 17. Pourcentage d'admis en vœu 1 à l'issue de la procédure normale (point de droite) et à l'issue de la procédure APB 2016 (point de gauche) par filière d'admission



Lecture : La couleur du trait correspond au secteur disciplinaire de la filière, tandis que l'épaisseur dépend du pourcentage d'admis en procédure complémentaire parmi les admis : plus le trait est épais et plus le pourcentage d'admis en procédure complémentaire est élevé. En licence d'arts, appartenant au secteur disciplinaire des ALLSH, 66% des admis en fin de procédure APB le sont sur leur vœu 1 ou assimilé (extrémité gauche du trait). Si l'on tient compte des seuls admis en procédure normale, et en enlevant donc la procédure complémentaire, ce pourcentage s'élève alors à 70% (extrémité droite).

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 428 240 néo-bacheliers admis dans l'enseignement supérieur sur APB en 2016.

*

In fine, il s'avère donc d'une part que les admis sur leur vœu 1 sont majoritaires parmi les admis en licence d'ALLSH, d'autre part que ces filières sont aussi celles qui accueillent proportionnellement le plus de néo-bacheliers au cours de la procédure complémentaire. La population admise en licence d'humanités apparaît comme une population duale, où cohabitent plus que dans les autres formations des étudiants pour qui la filière constitue le premier choix, et d'autres qui n'avaient pas envisagé y étudier dans un premier temps. Or, cette population proportionnellement plus nombreuse d'admis sur leur premier vœu n'est que rarement celle mise en avant pour qualifier la population étudiante universitaire, constituant ainsi une « majorité invisible ».

Néanmoins, comme mentionné en introduction, le seul indicateur du vœu 1 ne peut suffire à appréhender les aspirations des néo-bacheliers admis en licence d'humanités, c'est pourquoi on s'intéresse désormais aux combinaisons de vœux faites par ces admis.

II. Typologie des aspirations d'orientation des admis en licence d'humanités : entre hétérogénéité des profils et homogénéité des disciplines

Afin d'analyser plus finement les aspirations d'orientation des admis en licence d'ALLSH, leurs dix premiers vœux ont été observés à l'aide de la méthode de l'analyse de séquences (voir Encadré 4). Celle-ci présente l'avantage de ne pas se limiter au premier vœu pour appréhender les aspirations, et permet d'établir, en la prolongeant par une classification ascendante hiérarchique, des typologies des aspirations de ces néo-bacheliers.

Il ne s'agit pas ici de simplement confirmer ou infirmer ce qui vient d'être écrit en amont, mais de combiner ces résultats entre eux pour mieux comprendre les aspirations des admis en licence d'humanités. À ce titre, les résultats ne se recoupent pas parfaitement : des personnes ayant pourtant formulé un vœu 1 dans la filière où ils ont été admis peuvent ne pas se retrouver dans l'un des groupes caractérisés par un vœu 1 dans la filière d'admission si les vœux suivants sont, par exemple, tous des vœux en IUT. Si l'ordre des vœux importe dans l'analyse de séquence, cette dimension n'est pas la seule structurante.

Afin de décrire le plus précisément possible ces aspirations d'orientation, les analyses ont été faites pour chacune des filières d'admission, et sont ensuite comparées. Il a en outre fallu définir le nombre de groupes à retenir pour chaque filière, l'objectif étant d'avoir les groupes les plus homogènes possibles sans pour autant les réduire à des groupes trop restreints en termes d'effectifs, rendant inopérante toute tentative d'analyse. Ainsi, selon les filières, entre 6 et 8 groupes ont été retenus. Les tapis des séquences des vœux, ainsi que les chronogrammes aidant à la lecture, sont disponibles en annexe (Figure 39 à Figure 50).

Encadré 4. Analyse de séquences des vœux en procédure normale des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines

L'analyse de séquences est une méthode statistique généralement employée dans le cadre de trajectoires biographiques et/ou professionnelles. Utilisant des données longitudinales, il s'agit alors d'observer dans un corpus de séquences composé de plusieurs états des ressemblances entre certaines séquences afin de dégager des séquences-types. En sociologie de l'éducation, l'analyse de séquences a par exemple été utilisée par le CEREQ qui, dans le cadre de l'enquête Génération, dispose de données adéquates pour pouvoir y recourir, comme dans le cas de l'analyse de l'insertion professionnelle des docteurs (Calmand 2017). De même, l'analyse de séquences a pu être utilisée pour observer les trajectoires d'études des élèves, dans le secondaire (Cayouette-Remblière et Saint-Pol 2013) comme dans le supérieur (Frouillou et Moulin 2019).

Dans le cadre de ce travail de recherche, on propose de détourner la dimension temporelle de l'analyse de séquence pour analyser la suite hiérarchisée des vœux APB des admis en licence d'ALLSH, afin de présenter une typologie des admis en fonction de leurs aspirations initiales.

Dans un premier temps, il s'agit de définir les différents états qui permettront de décrire les séquences hiérarchisées de vœux : cette étape n'est donc pas neutre dans les résultats obtenus. Il faut alors choisir un nombre d'états assez réduit pour ne pas avoir des séquences trop disparates, tout en restant assez important pour ne pas trop simplifier la diversité des formations d'enseignement supérieur.

En lien avec l'ensemble des vœux formulés, 11 états sont alors retenus :

1. Vœu dans la filière d'admission du néo-bachelier
2. Vœu dans une autre filière en licence d'humanités
3. Vœu dans une licence en droit, sciences politiques
4. Vœu dans une licence en économie, gestion
5. Vœu dans une licence en sciences (dont STAPS et PACES)
6. Vœu dans une licence en sciences sociales
7. Vœu dans une CPGE (72% des vœux en CPGE le sont en CPGE littéraire, 20% en CPGE économique)
8. Vœu dans une STS (89% des vœux en STS le sont en STS services)
9. Vœu dans un IUT (74% des vœux en IUT le sont en IUT services)
10. Vœu dans une autre formation en arts (écoles d'architecte, MANAA, école supérieure d'arts, diplôme des métiers d'arts)
11. Autre vœu (écoles de commerce, écoles d'ingénieurs, etc.)

Une fois les séquences définies, c'est la méthode de l'appariement optimal, qui consiste à calculer les dissimilarités entre chacune des séquences, qui est utilisée. Une fois encore, les choix méthodologiques ne sont pas neutres, dans la mesure où il est nécessaire d'introduire des coûts de substitution et des coûts d'insertion/suppression (indel). Le cas le plus commun consiste à fixer les coûts de substitution à 2, et ceux d'indel à 1, de telle sorte qu'une substitution d'un état soit équivalente à la suppression d'un état et l'ajout d'un autre.

Comme l'expliquent L. Lesnard et T. de Saint Pol, ce qui est préservé avec de faibles coûts d'indel est la succession d'évènements identiques - dans notre cas, de vœux -, même si ces derniers ne sont pas nécessairement à la même période, alors que la dimension temporelle est simplifiée. Inversement, avec de faibles coûts de substitution, le temps - dans notre cas, le nombre de vœux, et leur arrivée dans la hiérarchie - est préservé et les évènements simplifiés. Il n'existe alors pas une mais plusieurs méthodes d'appariement optimal (Lesnard et Saint Pol 2006).

Plusieurs questions d'ordre méthodologiques se sont posées.

Fallait-il définir des coûts de substitution identiques, indiquant alors que faire un vœu en licence d'histoire puis en STS reflétait une « distance » identique à un vœu en licence d'histoire puis en CPGE littéraire ? Si cela peut ne pas être le cas, on a préféré conserver des coûts de substitution égaux à 2, en l'absence d'une échelle permettant de « mesurer » ces distances.

Une autre question est relative au nombre d'états au sein de chacun des séquences. Alors que traditionnellement, les séquences analysées comportent un nombre similaire d'états, le nombre d'états dans les séquences de vœux varie fortement entre admis néo-bacheliers, oscillant entre 1 et 24 vœux. Par ailleurs, tandis que la différence entre nombre d'états peut être la conséquence d'absence de données, la différence

entre le nombre de vœux formulés est ici une information importante, tant sur les aspirations d'orientation du candidat (simple ou multiples ? certaines ou incertaines ?) que sur sa connaissance de l'enseignement supérieur (diversification ou non des vœux), en lien avec certaines caractéristiques comme l'origine sociale ou le capital scolaire. Il s'agissait donc de retranscrire ces différences, tout en faisant en sorte que les séquences considérées comme similaires ne le soient pas sur la seule base du nombre de vœux formulés, mais aussi sur les formations demandées. Pour cela, les coûts d'indel ont *in fine* été fixés à 1,5, des coûts de 2 tenant compte de manière trop importante du nombre de vœux, et inversement pour des coûts d'indel fixés à une valeur de 1.

Par ailleurs, seul 0,2% des admis ont utilisé la possibilité de postuler dans 24 formations. On a donc retenu les 10 premiers vœux afin de ne pas avoir uniquement des rapprochements de séquence opposant ceux avec un nombre important de vœux et ceux avec peu de vœux, considérant que les vœux plus lointains reflétaient des aspirations d'orientations plus que secondaires. Les vœux lointains de 12% des candidats ont ainsi été supprimés de l'analyse, tandis que le seuil de 10 correspond à celui du nombre de vœux possibles dans Parcoursup et pourrait éventuellement permettre des comparaisons futures, bien que les modes de fonctionnement entre APB et Parcoursup présentent quelques différences.

Enfin, une fois les matrices des distances entre séquences calculées, la méthode de la classification ascendante hiérarchique est utilisée pour regrouper les séquences en fonction de leur proximité (via l'algorithme de Ward), et ainsi définir des classes d'admis en fonction de leurs aspirations formulées.

II.1. La confirmation d'une orientation majoritairement souhaitée

Les répartitions par discipline et par groupe de vœux (Tableau 25) confirment que, pour chacune des disciplines concernées, les admis en licence d'humanités aspiraient majoritairement à y étudier, puisqu'entre 75% et 90% des admis peuvent, selon la typologie retenue, être considérés comme des aspirants à leur discipline d'admission. Il existe certes des variations entre les disciplines. Ainsi, parmi les admis en arts, plus rares sont ceux ayant postulé dans leur seule formation (34%), avec éventuellement une ou deux autres candidatures : cela s'explique en partie par la sélection plus fréquente à l'entrée de ces formations, comme peut l'être, à l'Université Toulouse Jean Jaurès, la licence de cinéma¹. De même, en licence d'autres sciences humaines, les vœux multiples dans la filière d'admission sont plus rares (3%), notamment car ces formations sont moins nombreuses et par conséquent plus distantes les unes des autres. Ainsi, dans l'académie de Toulouse, un lycéen souhaitant étudier en histoire pourra postuler à l'Université Toulouse Jean Jaurès ainsi qu'à l'Institut National Universitaire Champollion, tandis qu'un lycéen souhaitant étudier l'anthropologie ou même la philosophie n'aura, au sein de l'académie, que l'option de l'Université Toulouse Jean Jaurès.

Ce sont alors, selon les disciplines considérées, entre 41% (en arts) et 68% (en histoire) des admis qui apparaissent comme des orientés « certains », ayant émis des vœux homogènes - ou presque - dans leur filière d'admission. Pour autant, une fraction importante des admis sur leur vœu 1 avait également postulé dans d'autres formations en ALLSH : 19% des admis en LEA, 25% en LLCER, ou encore 36% en arts. Comme présenté dans le chapitre 1, les admis en LLCER candidatent ainsi fréquemment en LEA en parallèle, et réciproquement. De même, les admis en licence d'arts ont fréquemment postulé en licence d'arts plastiques.

¹ Pour la sélection présente à l'entrée de certaines formations de licence, on renvoie au chapitre 4.

Tableau 25. Groupes issus des analyses de séquences des vœux des admis en licence d'humanités par filière en ALLSH

Groupes	Arts	Lettres, sc. Lang.	LEA	LLCER	Histoire	ASH
Vœu 1 dans la filière et un ou deux vœux	34%	45%	48%	52%	57%	55%
Plusieurs vœux dans la filière	7%	8%	15%	13%	11%	3%
Vœu 1 dans la filière et quelques vœux en autres licences d'ALLSH	18%	15%	11%	16% (ALLSH et autres licences)	7%	
Vœu 1 dans la filière et plusieurs vœux en autres licences d'ALLSH	18%	9%	8%	9%		18%
Sous-total	77%	77%	82%	90%	75%	76%
Vœux en STS	8%	5%	6%	8%	7%	7%
Vœux en CPGE		3%	1%		5%	3%
Vœux en IUT	2%		3%	2%	3%	
Vœux en autres formations d'arts	12%					6%
Vœux mêlés filière d'admission et autres licences		5% (SS)			5% (SS et DSP)	7% (SS, ALLSH et DSP)
Autres vœux mêlés		10% (STS et IUT)	8% (STS et LEA)		5% (STS et Histoire)	
Sous-total	22%	23%	18%	10%	25%	23%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les candidats admis en licence d'arts, 34% appartiennent au groupe des admis ayant fait un vœu 1 dans la filière où ils ont été admis puis quelques autres vœux divers. Par ailleurs, 7% appartiennent au groupe où plusieurs vœux dans la filière d'admission ont été faits. En outre, 8% appartiennent au groupe où les vœux sont très majoritairement des vœux en STS. Voir également Figure 39 à Figure 50 en annexe.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016.

Admis sur leur vœu 1, mais ayant également postulé dans d'autres formations, par attrait ou par sécurité, comme cela est par ailleurs conseillé², il semble alors difficile de considérer ces futurs étudiants comme des orientés « par défaut » : il n'y a ainsi pas nécessairement correspondance entre vœu 1 et vœux homogènes. Si l'analyse de l'ensemble des vœux formulés permet de distinguer ceux ayant envisagé une seule formation de ceux en

² Le guide APB 2016 du candidat indique qu'il « est fortement conseillé de multiplier ses candidatures » (p.8). Celui-ci est disponible à l'adresse suivante (site d'APB), consultée le 23 juillet 2021 : http://www.admission-postbac.fr/site/guide_2016/Guide_du_candidat_2016.pdf

ayant potentiellement envisagé plusieurs, cet indicateur seul ne peut suffire : l'agencement des vœux reste un indicateur pertinent et essentiel.

Par conséquent, le passage en 2018 à une plateforme ne permettant pas aux candidats de hiérarchiser explicitement leurs préférences aboutit à l'impossibilité d'évaluer la satisfaction de ces mêmes candidats³.

II.2. Plusieurs profils d'admission contrariée

Les typologies d'aspirations d'orientation des admis montrent toutefois à nouveau que, parmi les futurs étudiants en licence d'humanités, une part minoritaire d'entre eux (de 10% à 25% selon les disciplines) aspirait à rejoindre d'autres formations.

Parmi les profils dégagés, celui des recalés des STS est commun à toutes les disciplines, représentant 5% à 8% des admis⁴. C'est donc l'ensemble des licences en ALLSH qui est amené à jouer, pour les recalés de ces formations sélectives courtes, un rôle que l'on pourrait qualifier de « roue de secours », dans la mesure où la majorité des premiers vœux formulés par ces candidats le sont en STS. Cette population reste toutefois minoritaire, puisque représentant moins de 10% des admis parmi les néo-bacheliers : une augmentation des places dans les formations de STS les plus demandées permettrait alors de résorber une partie de ces admis contrariés, cibles des détracteurs d'une université ouverte à toutes et tous.

Les autres profils d'admis contrariés diffèrent quant à eux selon les disciplines. On retrouve alors des recalés des formations non universitaires en arts parmi les admis en licence d'arts (12%) ou licence d'autres sciences humaines⁵ (6%), tandis que les recalés de CPGE, principalement littéraires, se retrouvent parmi les admis en licence de lettres (3%), d'histoire (5%) et d'autres sciences humaines (3%). Les admis pour qui la filière d'admission ne constitue pas le vœu 1 semblent ainsi le faire dans une licence universitaire présentant des proximités disciplinaires avec celle dont ils ont été recalés.

En outre, dans ces trois mêmes disciplines que sont les lettres, l'histoire et les autres sciences humaines, on retrouve des recalés de filières universitaires en tension, ou tout du moins des candidats y ayant postulé, mais plus tardivement⁶. Ainsi, 5% environ des admis en licence de lettres avaient formulé un nombre important de vœux en licence de sciences sociales, notamment en psychologie, mais aussi en sciences de l'éducation et en information-communication. La proportion est équivalente parmi les admis en licence d'histoire, mais aux

³ Le SIES, service statistique du MESRI, n'a ainsi pas d'autre choix que d'utiliser l'indicateur de la part des vœux dans chaque formation pour approximer les préférences, celle considérée comme souhaitée par le candidat étant la formation représentant 50% de l'ensemble des vœux ou plus. Or, on le voit ici, un pan entier des admis ne serait alors pas pris en compte, faisant ainsi douter de la pertinence de cette méthode de calcul retenue (néanmoins la seule possible).

⁴ On peut également noter la présence en lettres, sciences du langage, en LEA et en histoire d'un profil d'admis plus incertains, avec un nombre non négligeable de vœux en STS, mais également dans d'autres formations.

⁵ Parmi lesquelles se trouvent les licences en histoire de l'art et archéologie.

⁶ Les résultats de l'analyse de séquence font apparaître qu'une part non négligeable des admis répartis dans ces groupes ont toutefois émis un vœu 1 dans la filière au sein de laquelle ils ont finalement été admis : ce sont alors davantage des profils d'orientés incertains qui ressortent ici, hésitant entre la filière en humanités et celle en SS et/ou en DSP.

aspirants à une licence de SS se mêlent ceux aspirant à une licence de droit, ce que l'on retrouve également pour 7% des admis en licence des autres sciences humaines.

Les licences en humanités n'apparaissent alors pas toutes comme des alternatives semblables, interchangeable, pour les recalés des filières sélectives ou en tension : les licences de lettres et l'histoire accueillent, proportionnellement, davantage de recalés des formations conduisant à des études longues, quand les licences de langues accueillent davantage des recalés des formations sélectives courtes. Entre deux, les autres sciences humaines, un ensemble plus disparate, tandis que les licences en arts apparaissent comme un refuge pour les recalés des formations non universitaires en arts.

Les attentes de ces différentes populations ne seront alors pas les mêmes, et leurs trajectoires dans l'enseignement supérieur vont présenter quelques divergences, comme on le verra dans le chapitre 6.

II.3. Des formulations des aspirations d'orientation socialement et scolairement déterminées

Si les profils d'orientés « par défaut » diffèrent selon les disciplines, le Tableau 25 fait également apparaître plusieurs profils d'orientation souhaitée dans chacune des filières : à ceux n'ayant émis que quelques vœux s'opposent alors ceux ayant candidaté dans de nombreuses formations. Or, ces différences tiennent davantage au profil socio-scolaire des candidats, comme le souligne le Tableau 26 où sont indiquées, pour chacun des groupes d'admis, les caractéristiques des admis surreprésentés comparativement à l'ensemble des admis dans la discipline.

A l'exception des admis en LEA, les admis en licence d'humanités ayant émis un vœu 1 dans leur filière d'admission puis plusieurs vœux dans d'autres licences en ALLSH, ou plusieurs vœux dans la filière d'admission, sont d'origine sociale plus favorisée, et plus fréquemment titulaires d'un baccalauréat littéraire. Plus familiers de l'enseignement supérieur, des formations proposées, les demandes sont multipliées, sans doute afin d'éloigner le risque de se retrouver sans formation à l'issue de la procédure. Inversement, parmi les candidats admis sur leur vœu 1 tout en ayant fait peu d'autres demandes, les néo-bacheliers d'origine sociale moyenne et défavorisée sont surreprésentés, à l'exception des filières de langues où, rappelons-le, ces candidats s'orientent plus massivement.

Plus que des disparités quant à la certitude de leur orientation, ces divergences de profils semblent alors davantage mettre en exergue une pluralité de mises en application des règles du jeu. Concernant le risque pris, tout d'abord, à travers une diversification inégale des demandes, comme on vient de l'évoquer. Mais aussi, semble-t-il, en lien avec des contraintes tout aussi matérielles que symboliques : si les élèves d'origine sociale plus modeste ne postulent souvent qu'une seule fois dans la filière qu'ils aspirent à rejoindre, c'est également

parce qu'envisager étudier ailleurs (et donc plus loin) représente un coût non négligeable, tant financier que social. *A contrario*, les élèves plus favorisés socialement peuvent envisager une mobilité géographique dans le cas où ils ne seraient pas admis dans l'université de leur académie ou, inversement, envisager étudier ailleurs et, en cas de refus, finalement se résoudre à étudier la même discipline dans l'établissement de leur académie, comme on le verra dans le chapitre suivant.

Parmi les orientés « par défaut », on retrouve une certaine constance des profils socio-scolaires entre les différentes disciplines. Ainsi, quelle que soit la filière d'admission, parmi les recalés des formations de STS⁷, les garçons, les élèves d'origine sociale défavorisée et ceux titulaires d'un bac non général sont surreprésentés, ces trois caractéristiques allant souvent conjointement. Inversement, parmi les recalés des CPGE, les élèves titulaires d'un bac général non littéraire, mais surtout ceux d'origine sociale favorisée sont surreprésentés. On retrouve ici la hiérarchie socio-scolaire des formations de l'enseignement supérieur, même au sein des populations recalées de ces formations sélectives. Les recalés d'IUT occupent ici aussi une position intermédiaire, les élèves d'origine sociale moyenne, et ceux titulaires d'un bac général non littéraire ou d'un bac technologique étant surreprésentés comparativement à la population des admis dans la discipline.

Parmi les recalés des filières non universitaires en arts, des formations diverses et relativement absentes de la littérature, les femmes ainsi que les titulaires d'un baccalauréat scientifique sont surreprésentés. De même, les bacheliers professionnels sont également plus nombreux proportionnellement, un résultat allant dans le sens d'une série d'études menées par M. Danner, C. Énard et C. Guégnard ayant montré la présence, chez une frange des bacheliers professionnels, « d'ayants droit de l'art » pour qui l'orientation dans une formation d'études longues dans ce domaine apparaît légitime car partiellement déconnectée de la logique scolaire qui prédominait jusqu'alors, et en lien avec certaines dispositions acquises en dehors du cadre scolaire (Danner et Guégnard 2015; Danner, Énard et Guégnard 2016).

Enfin, la surreprésentation des bacheliers économiques, mais aussi des élèves issus des classes supérieures parmi les « vœux mêlés » en licence, rappelle d'une part la filiarisation importante entre le secondaire et le supérieur, dans la mesure où le droit mais aussi les sciences sociales sont plus massivement investis par les titulaires d'un baccalauréat ES. Elle rappelle d'autre part l'indécision relative à une ou plusieurs candidatures dans ces filières en tension (droit, psychologie, et à un degré moindre sciences de l'éducation et information-communication), qui contraint une part de ces candidats favorisés, avertis des risques de non-admission, à exprimer leurs aspirations de manière prudente, et à se retrouver ainsi étudier en licence de lettres, d'histoire ou d'autres sciences humaines.

⁷ Mais aussi ceux ayant fait des « autres vœux mêlés », qui sont bien souvent des vœux en STS et/ou en IUT combinés à des vœux dans la discipline d'admission.

Tableau 26. Caractéristiques des admis surreprésentés dans chacun des groupes comparativement aux caractéristiques des admis au sein de chaque filière

Groupes	Arts	Lettres, sc. Lang.	LEA	LLCER	Histoire	ASH
Vœu 1 dans la filière et un ou deux vœux	- Moyenne et défavorisée - Homme - Techno et pro	- Moyenne - S			- Moyenne - Homme - ES et L	- Moyenne et défavorisée
Plusieurs vœux dans la filière	- 4 fractions favorisées* - L	- 2 fractions économiques** - L	- Un des parents fraction économique - Femme - ES	- Femme - L	- 2 fractions économiques et un des parents fraction culturelle - Femme - ES et L	- 4 fractions favorisées* - Femme - L
Vœu 1 dans la filière et quelques vœux en autres licences d'ALLSH	- L	- L	- L	- ES et L et S	- Moyenne - Femme - L	-
Vœu 1 dans la filière et plusieurs vœux en autres licences d'ALLSH	- 4 fractions favorisées* - ES et L	- 2 fractions économiques et un des parents fraction culturelle - L	- Femme - L	- 2 fractions culturelles*** et un des parents fraction économique - Femme - ES et L	-	- 4 fractions favorisées* - Femme - L
Vœux en STS	- Défavorisée - Homme - S et techno et pro	- Défavorisée - Homme - Techno et pro	- Défavorisée - Homme - Techno et pro	- Défavorisée - Homme - Techno et pro	- Défavorisée - Homme - Techno et pro	- Défavorisée - Homme - Techno et pro
Vœux en CPGE	-	- 4 fractions favorisées - Homme - ES et S	- 4 fractions favorisées - ES et S	-	- 4 fractions favorisées - Femme - ES et S	- 4 fractions favorisées - Homme - ES et S
Vœux en IUT	- Défavorisée - Homme - ES et S et techno	-	- Moyenne - Homme - Es et S et techno	- Moyenne - Homme - ES et techno	- Un des parents fraction culturelle - Homme - ES et S et techno	-
Vœux en autres formations d'arts	- Femme - S et pro	-	-	-	-	- Un des parents fraction économique et moyenne - Femme - S et pro
Vœux mêlés filière d'admission et autres licences	-	- 4 fractions favorisées - Femme - ES	-	-	- 4 fractions favorisées - Femme - ES	- 2 fractions économiques et un des parents fraction culturelle - ES
Autres vœux mêlés	-	- Défavorisée - Homme - Techno et pro	- Défavorisée - Homme - Techno et pro	-	- Défavorisée - Homme - Techno et pro	-

Lecture : Parmi les candidats admis en licence d'arts qui appartiennent au groupe des admis ayant fait des vœux en IUT, les admis d'origine sociale défavorisée, les garçons ainsi que les bacheliers ES, S et technologiques sont surreprésentés par rapport à l'ensemble des admis en licence d'arts.

* : Au moins un des parents appartient aux classes supérieures ; ** : les deux parents appartiennent aux classes supérieures économiques ou un des parents ; *** : les deux parents appartiennent aux classes supérieures culturelles ou un des parents.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016.

*

On observe par conséquent une certaine constance dans les profils d'admis retenus entre les différentes disciplines d'ALLSH, constance qui confirme que la manière dont sont formulés les vœux est socialement et scolairement déterminée, mais également que les recalés des formations sélectives présentent des profils typiques de chacune des formations : les recalés des formations sélectives ont des profils sous certains aspects similaires à ceux des admis dans chacune des formations. Ainsi, les recalés des formations de STS admis en licence d'humanités sont plus souvent des garçons, d'origine sociale défavorisée, titulaires d'un bac non général, comme le sont les néo-bacheliers effectivement admis dans ces mêmes formations de STS.

À cette homogénéité socio-scolaire entre profils s'oppose toutefois la multiplicité des profils au sein de chaque discipline : les alternatives envisagées ne sont pas les mêmes selon les filières d'admission. Si la majorité des admis en licence d'humanités l'est dans la formation qu'ils aspiraient à rejoindre, plusieurs profils d'admis recalés d'autres formations cohabitent, contribuant à des attentes mais aussi à des savoirs et compétences hétérogènes parmi les populations étudiantes en première année de licence.

III. Orientation « par défaut », orientation contrariée

Les deux premières parties ont montré que l'orientation en licence d'humanités est majoritairement une orientation espérée. C'est toutefois la population qui serait admise « par défaut » qui est plus régulièrement mise en avant par les tenants d'une « crise de l'université », car ne semblant pas correspondre aux attentes pédagogiques des formations.

Cette orientation « par défaut » apparaît comme un problème politique, dans un contexte d'augmentation constante des effectifs bacheliers et, parallèlement, de sous-financement des établissements d'enseignement supérieur, et plus spécifiquement des universités (Calviac 2019). Les orientés « par défaut » ne seraient alors qu'une population de passage, éloignée des prérequis universitaires car plus souvent titulaire d'un baccalauréat non général, et formant aujourd'hui un public universitaire supposé en « déshérence » (Vatin 2015, p. 148). Certains travaux s'inscrivent en faux et soulignent alors que pour les bacheliers non généraux, l'orientation à l'université peut être « assumée » (Érard, Guégnard et Danner 2019 ; Jellab 2015) et ne relève pas systématiquement d'un choix « par défaut ».

La question de l'orientation « par défaut » est, on le perçoit, plus large que celle de l'acceptation sur le premier vœu d'orientation, et concerne par conséquent tout autant le niveau de ces populations admises dans le supérieur à la suite de la seconde massification, soupçonnées d'être en « situation irrégulière » (Bodin et Orange 2013, p. 151), que les politiques en faveur de cette massification scolaire. Il convient dès lors d'en savoir plus sur cette population des « orientés par défaut », c'est-à-dire ceux n'ayant pas été reçus au sein

d'une filière qui était celle de leur vœu 1, à travers l'analyse de cette population en licence d'ALLSH.

Dans cette troisième partie, on qualifiera plus précisément cette population, tant du point de vue de ses caractéristiques que de ses aspirations d'orientation. À ce titre, l'utilisation de la base APB s'avère utile dans la mesure où il est alors possible de caractériser précisément les formations demandées par ces recalés de l'enseignement supérieur, et non simplement par grand type de formation. On montre d'abord que cette orientation « par défaut » concerne les plus fragiles sur le plan scolaire, puis que les recalés d'une formation du supérieur le sont principalement d'une STS ou d'une licence, avec toutefois des variations entre les différentes filières en humanités. On constate enfin que pour une partie de ces orientés « par défaut », des affinités disciplinaires sont perceptibles entre la filière d'admission et celle espérée initialement.

III.1. Les plus fragiles scolairement sont les plus concernés

III.1.a. Des places disponibles en ALLSH pour les recalés du supérieur

Dans un rapport d'information datant de juillet 2020 et s'intéressant à l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur, les députés R. Juanico et N. Sarles soulignent l'augmentation de la part des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, en lien avec une poursuite d'études plus importante : tandis que 17% poursuivaient des études supérieures en 2000, 39% des bacheliers professionnels en font de même en 2018. Or, s'ils représentent également 17% de l'ensemble des candidats à une formation du supérieur, les bacheliers professionnels ne représentent que 13% des affectés, tandis que 48% des sans-affectation sont titulaires d'un tel baccalauréat⁸. Les deux députés préconisent alors de contribuer à améliorer l'accès de l'enseignement supérieur à ces bacheliers, et invitent ainsi à créer des places en formation de STS, les classes passerelles connaissant quant à elles un succès plus que limité (Juanico et Sarles 2020).

Conséquence d'un manque de places en formation professionnalisante courte, une partie de ces bacheliers non généraux se tournent alors vers l'université, et notamment vers les filières où des places restent disponibles. Dès lors, les licences en humanités peuvent apparaître comme une solution adéquate : des places sont encore vacantes en fin de procédure normale, tandis que la moindre importance accordée aux disciplines scientifiques, et notamment les mathématiques, peut favoriser les candidatures des bacheliers présentant des difficultés dans ces disciplines. Par ailleurs, les savoirs qui sont dispensés peuvent parfois s'avérer utiles dans le cadre d'un projet professionnel futur (Bodin et Orange 2013)

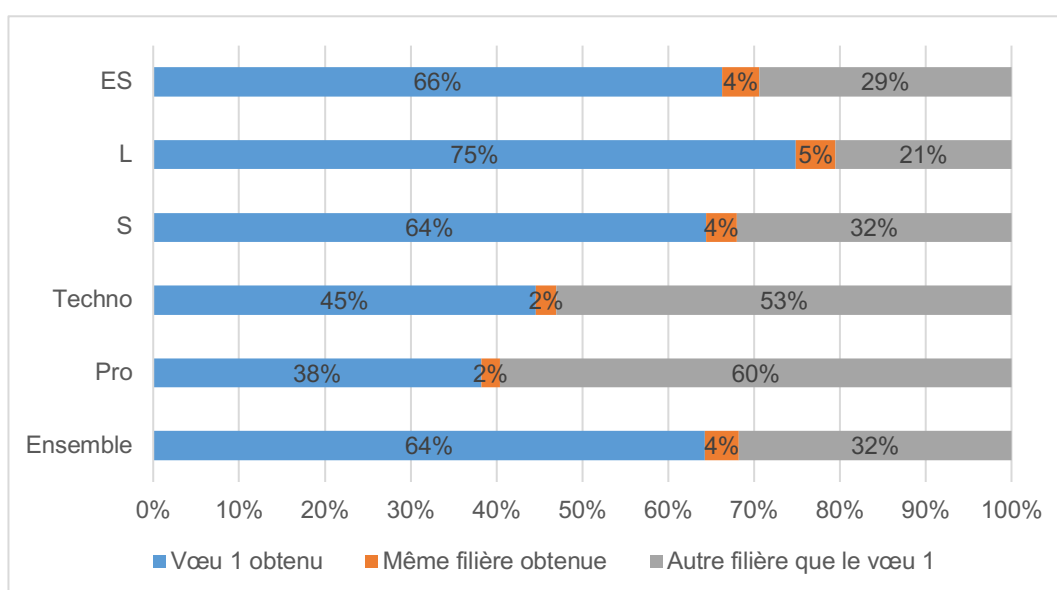
⁸ Le rapport de la Cour des Comptes de 2017 souligne quant à lui que les candidats néo-bacheliers sans proposition sont majoritairement des bacheliers technologiques (25%) et professionnels (72%), ainsi que des réorientés. En outre, 25% des bacheliers professionnels se sont retrouvés sans proposition d'admission (Cour des Comptes 2017).

On l'a dit dans la première partie, 14% des admis en licence d'ALLSH le sont au cours de la procédure complémentaire, une proportion qui n'est supérieure qu'en licence d'EG (15%). Hors licence, seuls 5% des admis en STS le sont au cours de la procédure complémentaire, tout comme 2% des admis en IUT et 1% des admis en CPGE. C'est donc bien l'université, et notamment les filières en humanités et en économie, gestion, qui joue ce rôle de sas de l'enseignement supérieur (Bodin et Millet 2011; Beaud et Millet 2018).

III.1.b. Les bacheliers non généraux ont plus fréquemment postulé ailleurs

Lorsque l'on observe parmi les admis en licence d'humanités la proportion d'admis sur leur vœu 1 par série d'origine, les résultats confirment que les bacheliers technologiques et professionnels ont davantage été contraints que les bacheliers généraux dans leur orientation en licence d'humanité (Canals et Diebolt 2001). Tandis que huit élèves sur dix originaires d'un bac L aspiraient effectivement à rejoindre la formation où ils ont été reçus (80%), c'est le cas d'un bachelier technologique sur deux (47%) et de deux bacheliers professionnels sur cinq (41%). Les bacheliers ES (71%) et S (68%) sont quant à eux reçus dans des proportions presque équivalentes sur ce qui constituait leur vœu 1 (Figure 18).

Figure 18. Correspondance entre la proposition acceptée et le premier vœu formulé en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines par type de bac



Lecture : Parmi les candidats titulaires d'un bac ES admis en licence d'ALLSH, 66% le sont sur leur vœu 1, 4% dans la même filière mais sur un vœu plus lointain, 29% dans une filière qui n'était pas celle de leur vœu 1.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016.

Pour autant, bien qu'il s'agisse un peu plus fréquemment d'un choix de second rang, l'orientation « par défaut » appréhendée par l'indicateur du vœu 1 ne concerne donc pas l'ensemble des bacheliers non généraux.

Ce résultat n'est pas propre aux ALLSH, et se retrouve à l'échelle de chacun des domaines d'études : les bacheliers professionnels et, à un degré légèrement moindre, les bacheliers technologiques, sont systématiquement plus nombreux à avoir émis un vœu 1 dans une autre formation avant de finalement s'inscrire en licence. Tandis que 60% des bacheliers professionnels admis en licence d'humanités avaient classé une autre formation en premier vœu, c'est le cas de 65% de ceux admis en licence de DSP, 75% de ceux admis en licence d'EG, 72% de ceux admis en licence de sciences et 47% de ceux admis en licence de SS, pour une moyenne de 67% des bacheliers professionnels admis à l'université. Pour les bacheliers technologiques, ces valeurs sont respectivement de 53%, 50%, 73%, 63%, 39% et, enfin, 48% (Rossignol-Brunet 2022).

L'orientation contrariée des bacheliers technologiques et professionnels en première année de licence est donc un phénomène bien réel, mais qui ne se cantonne pas aux seules filières d'ALLSH : il s'agit d'un fait social transversal à la quasi-totalité des filières universitaires. Toutefois, dans la mesure où les formations scientifiques hors licences sont plus nombreuses que celles en humanités, se pose la question de la proximité entre le vœu 1 et la filière d'admission, sur laquelle nous reviendrons par la suite.

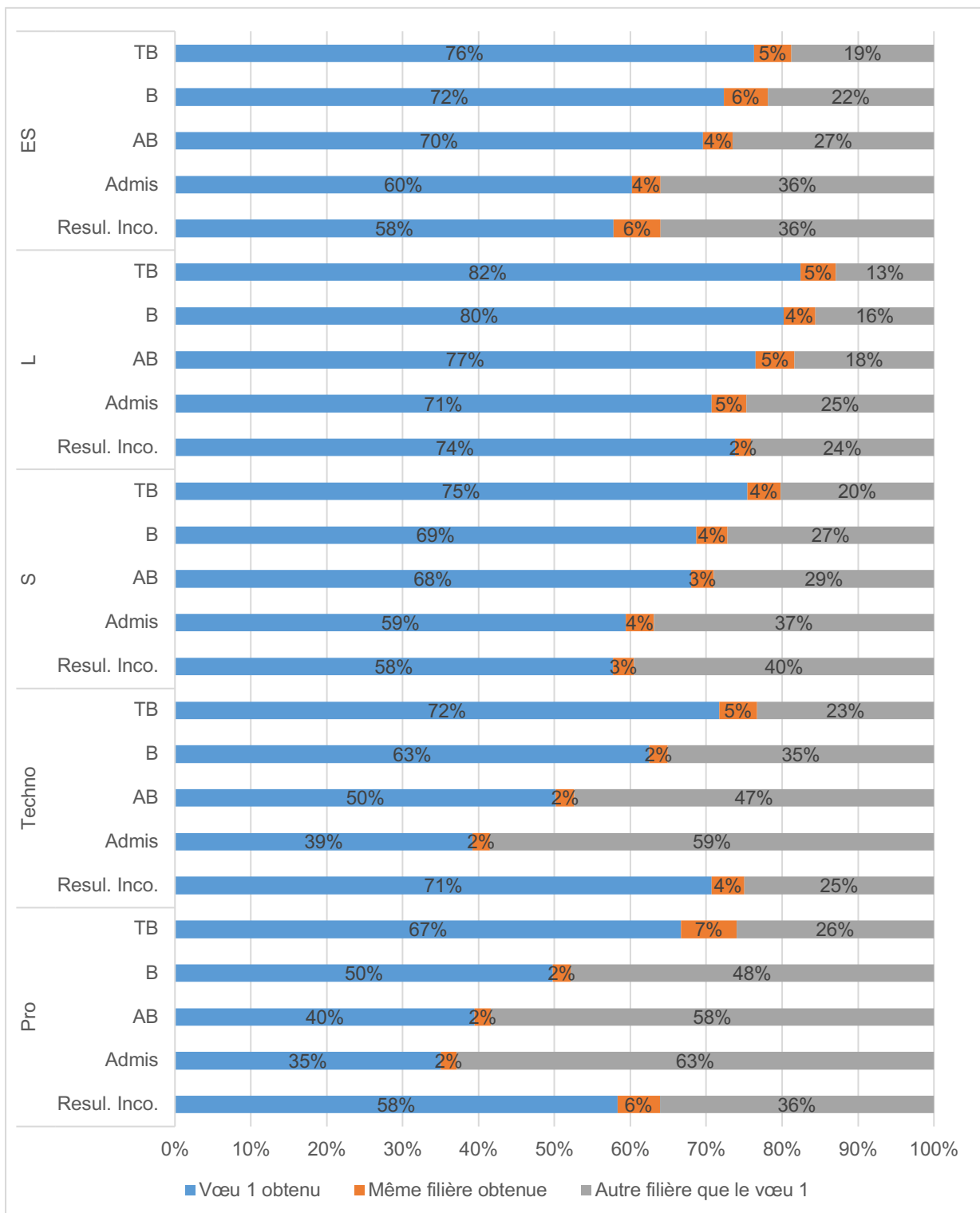
III.1.c. Pour chacune des séries, des inégalités redoublées par le niveau scolaire

Aux inégalités d'orientation en termes de série du bac se cumulent celles liées au niveau scolaire du futur étudiant : parmi les admis en licence d'humanités, et ce dans chacune des filières et pour chacune des séries d'origine, plus la mention obtenue est élevée et plus la formation au sein de laquelle ils ont été admis constituait leur premier vœu, les différences étant par ailleurs plus prononcées pour les bacheliers non généraux⁹ (Figure 19).

Ces résultats rejoignent ceux de R. Bodin et S. Orange lorsqu'ils montrent que l'université ne s'ouvre par ailleurs pas aux meilleurs éléments des filières professionnelles, poussés à s'orienter en STS, tandis que les moins bons scolairement, également invités à étudier en STS, en sont finalement refusés et n'ont pas d'autre choix que de se tourner vers l'université (Bodin et Orange 2015). Or, les plus fragiles scolairement sont également ceux d'origine sociale plus modeste : si l'effet à caractéristiques constantes de l'origine sociale reste modéré, dans la mesure où ce sont les caractéristiques scolaires des lycéens qui expliquent presque entièrement le fait d'être accepté sur son vœu 1 plutôt que sur un vœu de rang plus lointain, la surreprésentation des élèves issus des classes populaires, mais aussi des garçons, en série professionnelle et technologique au lycée les amène à davantage subir leur orientation.

⁹ Les résultats ont été confirmés dans une analyse à autres caractéristiques prises en compte constantes, contrôlée notamment par le sexe du candidat, de son origine sociale, de son origine géographique ainsi que de son établissement d'origine. On observe alors qu'au niveau des admis en licence d'ALLSH, la variable du sexe n'est pas significative à autres caractéristiques constantes. La variable d'origine sociale met quant à elle en évidence un faible effet en faveur des élèves d'origine sociale moyenne, qui peut s'expliquer par des aspirations d'orientation socialement différenciée, les plus favorisés et les plus défavorisés cherchant plus fréquemment à éviter l'université, pour des raisons toutefois différentes.

Figure 19. Correspondance entre la proposition acceptée et le premier vœu formulé en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines par type de bac et par mention



Lecture : Parmi les candidats titulaires d'un bac ES mention très bien et admis en licence d'ALLSH, 76% le sont sur leur vœu 1, contre 60,2% de ceux admis sans mention.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

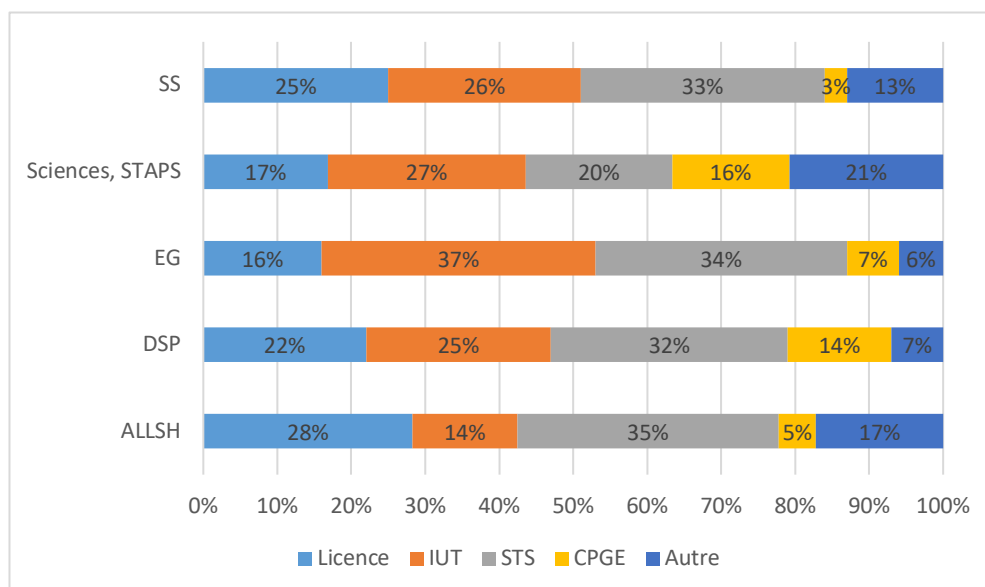
Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016.

III.2. Un refus des formations de STS, mais également de licences

Analyser l'orientation « par défaut » nécessite toutefois de savoir de quelle(s) formation(s) ces bacheliers ont été recalés. Parmi les 32% d'admis en licence d'humanités avec un vœu 1 différent, soit 16 767 néo-bacheliers, 35% sont alors des recalés d'une formation de STS, ce qui en fait le type de formation le plus demandé au sein de cette sous-population. Cela représente, in fine, 11% de l'ensemble des admis en licence d'humanités, soit un admis sur neuf.

Par ailleurs, 28% de ces admis « par défaut » avaient formulé un premier vœu dans une formation de licence, soit 9% de l'ensemble des admis. En outre, et en lien avec les résultats observés précédemment sur l'agencement des vœux, on note qu'il s'agit principalement de recalés de licences en humanités (40%), tandis que 28% avaient postulé d'abord en SS, 19% en sciences (majoritairement STAPS¹⁰), et 10% en DSP, les recalés de licence en EG étant quant à eux minoritaires. Licences et STS constituent alors les deux principaux types de formations auxquels aspiraient les orientés « par défaut » en licence d'humanités.

Figure 20. Vœu 1 lors d'une admission sur un vœu différent du premier vœu parmi les admis en licence



Lecture : Parmi les admis en licence de sciences sociales pour qui la filière d'admission ne constitue pas le vœu 1, 25% avaient formulé un vœu 1 en licence, 26% en IUT.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 61 853 néo-bacheliers admis à l'université sur APB en 2016 en ayant connu une orientation contrariée.

À titre de comparaison, cela n'est pas systématiquement le cas dans les autres secteurs disciplinaires (Figure 20). En sciences notamment, les recalés de STS ne représentent que 20%

¹⁰ Dans le chapitre 1, on a observé que les premières alternatives en sciences étaient d'abord en PACES. Ces candidats ont alors été acceptés davantage que ceux aspirant à rejoindre une licence STAPS.

de cette sous-population, les admis « par défaut » ayant prioritairement postulé en IUT (27%), mais aussi dans d'autres formations (21%) - comme les écoles d'ingénieurs - ou en CPGE (16%). Dans les autres secteurs disciplinaires, si les recalés de STS représentent peu ou prou un tiers de ces admis, soit une part équivalente à celle observée en licence d'ALLSH, les recalés des IUT sont quant à eux proportionnellement plus nombreux : 25% en DSP, 37% en EG et 26% en SS, contre seulement 14% en humanités. Inversement, les recalés de licence sont quant à eux moins nombreux.

Ce que montrent alors ces résultats, c'est que la population admise « par défaut » en licence ne le fait pas uniformément selon les disciplines, et que, par conséquent, la formation de second rang, ou d'un rang plus lointain dans laquelle sont admis ces néo-bacheliers, n'est pas une formation choisie par hasard. Si les néo-bacheliers recalés de l'enseignement supérieur rejoignent telle discipline plutôt qu'un autre, c'est parce qu'il existe pour une majorité d'entre eux une certaine logique à étudier en humanités plutôt qu'en sciences ou en économie, gestion (cf. le portrait de Thomas en aval).

III.3. Davantage que « par défaut », une orientation contrariée par des critères scolaires

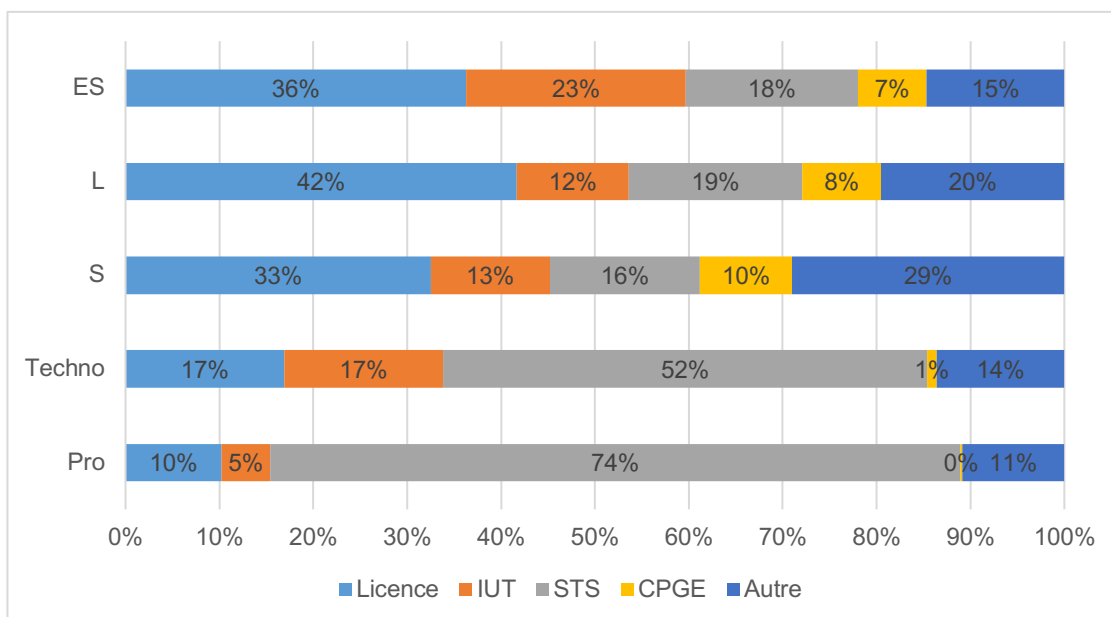
III.3.a. Des aspirations premières qui diffèrent selon les séries

Tout au long du premier chapitre, on a pu observer que les premières alternatives envisagées en parallèle d'une candidature en licence d'ALLSH différaient sensiblement selon la série d'origine des candidats. Selon ces aspirations premières, les chances d'être accepté ou recalé ne sont pas les mêmes et de fait, dans la population des orientés « par défaut » en humanités, les aspirations différenciées en fonction du profil scolaire perdurent.

Ainsi, les bacheliers professionnels concernés aspiraient, pour près des trois quarts d'entre eux (74%), à rejoindre une formation de STS, tout comme la moitié des bacheliers technologiques (52%), tandis que respectivement 10% et 17% d'entre eux seulement aspiraient à rejoindre une autre licence et donc s'inscrire à l'université (Figure 21). Inversement, pour les bacheliers généraux, c'est davantage une formation de licence qui était envisagée : 33% des bacheliers scientifiques, 42% des littéraires et 36% de ceux de la série ES sont dans ce cas. Étudier en STS n'est ainsi considéré que par un néo-bachelier général sur six (entre 16% et 19%), tandis qu'un peu moins d'un sur dix envisageait s'inscrire en CPGE (7% à 10%). Enfin, 29% des bacheliers scientifiques aspiraient à rejoindre une autre formation.

La majorité des lycéens ont ainsi assimilé la place que leur destinait l'institution scolaire selon leur trajectoire scolaire passée : aux bacheliers généraux les études longues, aux bacheliers technologiques et surtout professionnels les études professionnalisantes courtes.

Figure 21. Vœu 1 lors d'une admission sur un vœu différent du premier vœu en fonction du type de bac parmi les admis en licence d'ALLSH



Lecture : Parmi les admis en licence d'ALLSH titulaires d'un bac ES pour qui la filière d'admission ne constitue pas le vœu 1, 36% avaient formulé un vœu 1 en licence, 23% en IUT.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 16 767 néo-bacheliers admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016 en ayant connu une orientation contrariée.

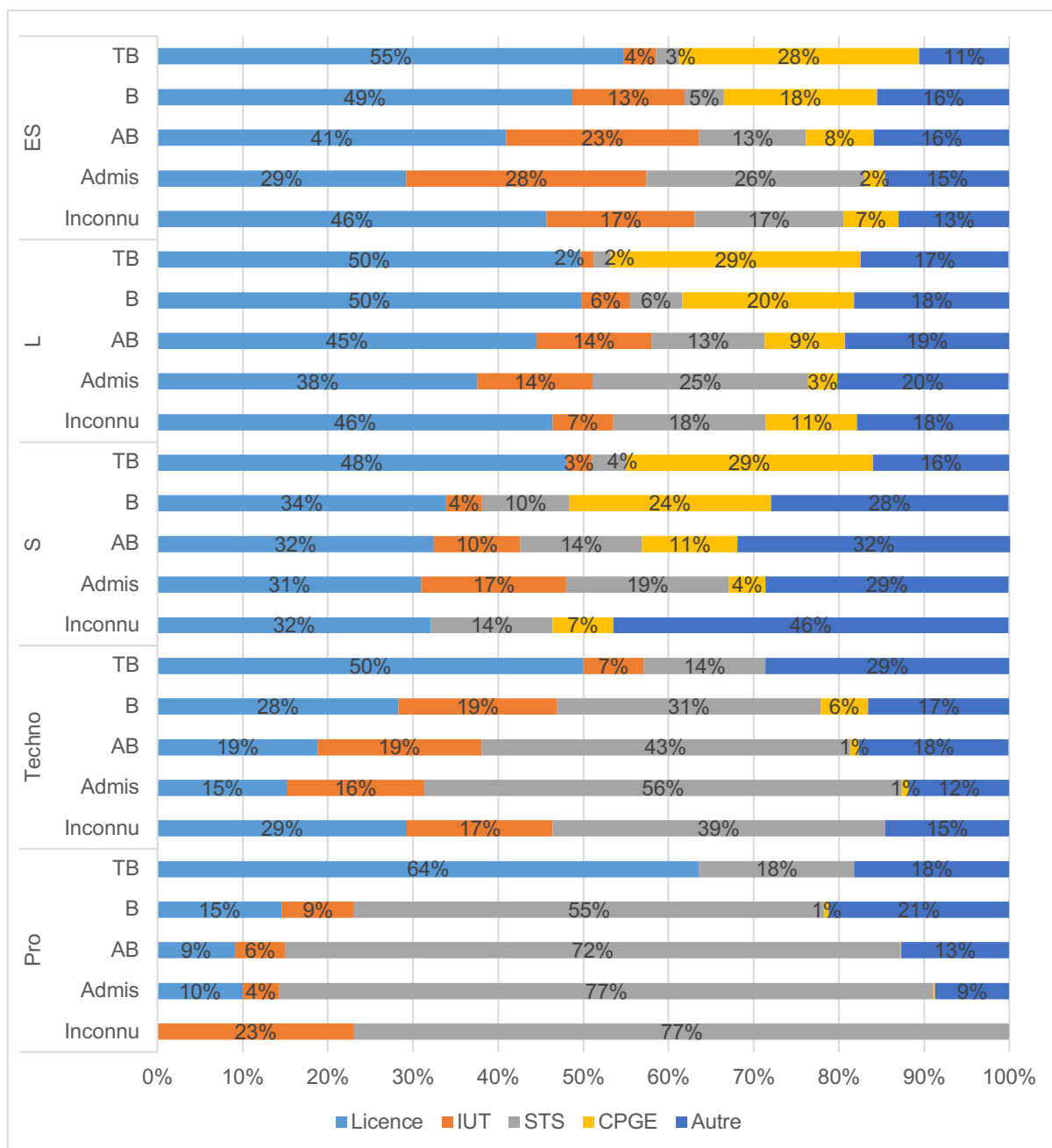
III.3.b. Les élèves d'un moins bon niveau scolaire sont des recalés des formations sélectives courtes

De même, plus la mention décroît et plus les candidats aspiraient à rejoindre une formation sélective courte, à l'exception des bacheliers professionnels en ce qui concerne l'IUT¹¹. Inversement, parmi les bacheliers généraux et technologiques, plus la mention croît et plus les recalés admis en licence d'humanités aspiraient à rejoindre une formation conduisant à des études générales longues, à savoir une CPGE mais aussi et surtout une autre licence : plus de 50% des bacheliers généraux titulaires d'une mention très bien sont des recalés de licence (cf. Figure 22).

Ces résultats viennent nuancer les propos de B. Convert lorsqu'il écrit : « C'est que le choix de l'université relève d'au moins deux grands types de stratégies : elle peut être choisie par des élèves de bon niveau de réalisation scolaire, mais que leurs performances scolaires ou leur origine sociale éloignent des classes préparatoires [...], mais elle peut être choisie également par des élèves plus mal classés, refusés à l'entrée des filières sélectives comme les STS » (Convert 2003, p. 68).

¹¹ L'interprétation des résultats sous forme de pourcentage reste hasardeuse pour l'ensemble des candidats dont la mention n'est pas renseignée ainsi que pour les bacheliers technologiques et professionnels reçus avec la mention très bien, du fait d'effectifs limités pour ces modalités. Pour l'ensemble des autres modalités, les effectifs sont systématiquement supérieurs à au moins 100 candidats.

Figure 22. Vœu 1 lors d'une admission sur un vœu différent du premier vœu en fonction du type de bac et du niveau scolaire parmi les admis en licence d'ALLSH



Lecture : Parmi les admis en licence d'ALLSH titulaires d'un bac ES mention très bien et pour qui la filière d'admission ne constitue pas le vœu 1, 36% avaient formulé un vœu 1 en licence, 23% en IUT.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 16 767 néo-bacheliers admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016 en ayant connu une orientation contrariée.

En effet, la sous-population des orientés « par défaut » ne représente tout d'abord que 32% des admis en licence d'humanités. En outre, les recalés de licence représentent 28% de cette sous-population et parmi eux, 36% le sont de licences en tension : on peut par conséquent supposer que leur orientation contrariée ne doit rien à leurs performances scolaires, ni leur origine sociale, mais plutôt aux règles de fonctionnement de la plateforme.

III.3.c. Les admis des filières espérées présentent un meilleur profil scolaire

Pour chacun des types de formation, on a relevé quel était l'intitulé le plus demandé en vœu 1 par les recalés des formations sélectives, afin de comparer le profil de ces recalés avec celui des admis dans ces formations. Il s'agit de voir dans quelle mesure les profils socio-scolaires diffèrent, mais également si les admis dans ces formations ont eux aussi envisagé rejoindre une licence en humanités en cas de refus d'admission.

Parmi les recalés d'une formation de STS, 673 ont ainsi émis un vœu 1 dans la filière tourisme, soit 11% des recalés de ces formations¹². Parmi les recalés d'une formation d'IUT, 677 avaient espéré rejoindre la filière information-communication (28% des recalés d'IUT). Les recalés de CPGE le sont principalement de la filière Lettres (458, soit 52% des recalés de CPGE) tandis que ceux des autres formations le sont avant tout d'une formation en arts appliqués (1 626, soit 57%).

Inversement, les admis en STS tourisme sont au nombre de 2 554, ceux en IUT information-communication 1 274, ceux en CPGE lettres 5 431 et ceux dans une formation en arts appliqués 1 487.

Deux constats se dégagent alors. Premièrement, les profils entre candidats admis et candidats recalés et finalement acceptés dans une licence d'ALLSH se distinguent avant tout sur des critères scolaires. Les admis de ces filières de STS, IUT, CPGE et d'arts appliqués présentent systématiquement un meilleur niveau scolaire. Par ailleurs, les recalés sont plus fréquemment titulaires d'un baccalauréat professionnel et, sauf dans le cas de l'IUT information-communication, d'un baccalauréat technologique, que les admis au sein de ces formations. Toutefois, être titulaire d'un baccalauréat général ne semble pas être une condition suffisante, soulignant à nouveau l'inégale hiérarchie entre les séries générales (Duru-Bellat et Kieffer 2008; Merle 2012). Les bacheliers littéraires sont en effet systématiquement plus nombreux parmi les recalés que parmi les admis, tandis que le cas de figure inverse se présente pour les bacheliers généraux économiques et scientifiques, que l'on retrouve en proportion plus importante parmi les admis des formations sélectives courtes comme longues. La sélection est alors avant tout scolaire.

On précise que ces formations sont fortement demandées par les néo-bacheliers, notamment celles d'IUT et en arts appliqués¹³. Sans tenir compte des recalés de ces formations admis ailleurs qu'en licence d'humanités, le nombre de recalés ici étudiés représente 53% du nombre des admis en IUT information-communication, et 109% du nombre d'admis en formation d'arts appliqués : les recalés de ces filières sélectives le sont donc en partie parce qu'il s'agit de filières en forte tension, et non simplement parce qu'ils n'ont pas le niveau scolaire ou le profil adéquat.

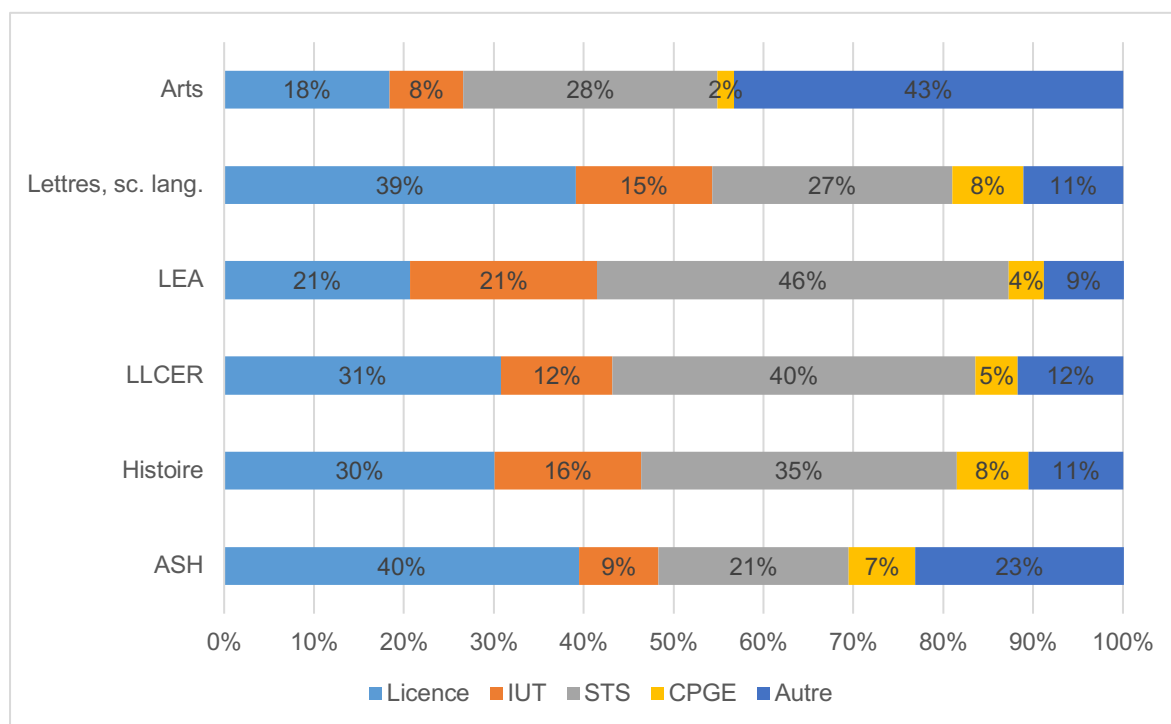
¹² Sont aussi comptabilisés ceux ayant demandé la formation en apprentissage.

¹³ Si en STS tourisme, on dénombre 580 recalés finalement admis en licence d'ALLSH pour 2 554 admis, et 458 recalés de CPGE lettres admis en licence d'humanités pour 5 431 admis, on compte 677 recalés en IUT information-communication pour 1 274 admis, et 1 626 recalés d'une autre formation en arts appliqués pour seulement 1 487 admis.

Deuxièmement, les admis dans chacune de ces formations ont également majoritairement postulé en licence d'humanités. Parmi 2 554 admis en STS tourisme, 52% avaient émis au moins un vœu dans une licence d'humanités, dont 19% plusieurs. Parmi les admis en IUT information-communication, 60% avaient postulé à au moins une licence d'humanités (28% plusieurs), tout comme 91% des admis en CPGE lettres (63% plusieurs), et 76% des admis en formation d'arts appliqués (45% plusieurs). En d'autres termes, si ces candidats n'avaient pas été admis, une forte proportion d'entre eux aurait alors rejoint une licence en humanités : les aspirations d'orientation des admis et des recalés se rejoignent donc, venant atténuer l'idée d'une orientation « par défaut » et renforcer celle d'une orientation qui se voudrait davantage contrariée.

III.4. D'importantes affinités disciplinaires

Figure 23. Vœu 1 lors d'une admission sur un vœu différent du premier vœu en fonction de la filière d'admission



Lecture : Parmi les admis en licence d'arts et pour qui la filière d'admission ne constitue pas le vœu 1, 18% avaient formulé un vœu 1 en licence, 8% en IUT.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 16 767 néo-bacheliers admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016 en ayant connu une orientation contrariée.

Jusqu'ici, les orientés « par défaut » n'ont été observés qu'au niveau du secteur disciplinaire, c'est-à-dire à travers un regroupement de disciplines ; or, vouloir étudier en arts n'est pas la même chose que souhaiter étudier en lettres, en langues, en histoire ou encore en philosophie. Les aspirations d'orientation ne sont donc pas les mêmes parmi les recalés de

l'enseignement supérieur finalement admis dans les différentes licences d'humanités (Figure 23) : tandis que les admis en licence d'arts aspiraient d'abord à rejoindre une autre formation (43%), ceux admis en lettres et en autres sciences humaines aspiraient d'abord à rejoindre une licence (respectivement 39% et 40%), et ceux admis en langues et en histoire à rejoindre une STS (46% en LEA, 40% en LLCER, 35% en histoire).

L'exhaustivité de la base exploitée permet alors d'observer les intitulés des formations auxquelles aspiraient ces différents candidats. Or, ce que l'on observe en procédant de la sorte, et en ne raisonnant non plus simplement par grand type de formation, c'est qu'il existe souvent une forte affinité disciplinaire entre la formation espérée et celle finalement rejointe par ces néo-bacheliers, à l'image de ce que l'on avait observé dans le chapitre 1 entre les candidatures en ALLSH et les premières alternatives envisagées.

Parmi les orientés « par défaut » en licence d'art qui aspiraient à rejoindre une autre formation, 89% aspiraient à rejoindre une formation dans le domaine de l'art¹⁴ (essentiellement une MANAA¹⁵). Quant aux 28% de recalés de STS, 58% d'entre eux aspiraient à rejoindre un STS « métiers de l'audiovisuel ». Enfin, parmi les 18% de recalés d'une autre licence, deux tiers d'entre eux (67%) avaient formulé ce vœu 1 dans une autre licence en arts. Les recalés des formations sélectives finalement admis dans une licence d'arts aspiraient donc à rejoindre une formation... du domaine artistique.

Au sein des admis « par défaut » en licence de lettres et sciences du langage, les recalés de licence aspiraient quant à eux à rejoindre des formations en humanités ou en SS, pour la plupart en tension ou sélectives : 17% avaient émis un premier vœu en licence de sciences de l'éducation, 14% en information-communication ou encore 11% en psychologie, et 16% dans une licence d'arts¹⁶. Parmi ceux qui aspiraient à rejoindre une STS, le domaine de formation le plus demandé est celui du « commerce, management, négociation, immobilier » (23%). Enfin, chez les recalés d'IUT, 53% aspiraient à rejoindre un DUT « information-communication ». Ces admis en lettres aspiraient alors fréquemment à rejoindre une formation en communication ou dans une autre filière de sciences sociales.

Une proportion conséquente des recalés de STS finalement admis en licence de LEA souhaitait rejoindre une formation dans le domaine « commerce, management, négociation, immobilier » (43%), tandis que les non-admis en IUT aspiraient à rejoindre un DUT en « techniques de commercialisation » (38%), en « information-communication » (23%) ou encore en « gestion » (15%). Les recalés de licence étaient quant à eux 14% à vouloir faire STAPS, 14% LLCER ou encore 12% une des licences en économie, gestion. À l'exception donc des recalés de STAPS, la majorité de ces orientés « par défaut » en LEA aspirait à étudier au

¹⁴ Le détail des résultats est présenté en annexe, du Tableau 104 au Tableau 108.

¹⁵ MANAA : Mise à niveau en arts appliqués.

¹⁶ Ne sont renseignées ici que les licences demandées par plus de 10% des candidats.

sein de formations en lien avec le commerce, le monde de l'entreprise ou l'apprentissage de langues, en d'autres termes des thématiques abordées au sein de la filière LEA, qui peut alors partiellement combler ce refus d'admission.

À l'image des recalés de LEA, les admis « par défaut » en LLCER, proportionnellement les moins nombreux, envisageaient également de rejoindre une STS (40%) ou une licence (31%). Parmi les recalés de STS, 30,5% envisageaient de rejoindre une formation en « commerce, management, négociation, immobilier » et 15% en « tourisme », tandis que les recalés d'une autre licence le sont, pour 22% d'entre eux, d'une licence en LEA, et pour 12% d'une licence de lettres. Ainsi, si les aspirations d'orientation de ces recalés sont ici un peu plus hétérogènes qu'au sein des autres disciplines, une part non-négligeable aspirait à étudier le commerce ou le tourisme, où l'apprentissage d'une langue peut alors se révéler utile.

Parmi les non-admis en STS finalement admis en histoire, 30% aspiraient à une formation dans le domaine « commerce, management, négociation, immobilier », tandis que 19% des recalés de licence le sont de STAPS, et 18% du secteur disciplinaire DSP. Les aspirations de ces recalés sont là aussi assez hétérogènes, et les affinités disciplinaires avec la discipline qu'est l'histoire moins évidentes, même si le droit et l'histoire sont fréquemment enseignés conjointement pour les étudiants qui se destinent à certaines carrières politiques ou dans la fonction publique.

Enfin, les admis « par défaut » dans les autres sciences humaines aspiraient à rejoindre en priorité une licence (40%) et, à un degré moindre, une autre formation (23%) ou une STS (21%). Ceux souhaitant s'inscrire dans une autre filière de licence envisageaient de le faire en arts (18%), psychologie (16%), en droit, sciences politiques (16%) ou encore en histoire (14%), ceux ayant formulé un vœu 1 dans une autre formation l'avaient fait pour 65% dans une formation en arts, tandis que les recalés de STS avaient candidaté au sein de formations variées, la plus demandée étant à nouveau celle du « commerce, management, négociation, immobilier » (22%). S'il est ici plus difficile de conclure à une plus ou moins grande proximité entre la formation dans laquelle le candidat a finalement été admis et celle qu'il aspirait à rejoindre, puisque les autres sciences humaines forment un groupement disciplinaire plus hétérogène que les autres, on note cependant des affinités disciplinaires entre de nombreuses formations, comme celles en arts appliquées et les licences en histoire de l'art.

Certes, tous les admis « par défaut » en licence d'humanités n'ont pas rejoint une formation présentant des affinités disciplinaires avec celle qu'ils aspiraient à intégrer au sortir du secondaire. De plus, pour celles et ceux ayant rejoint des formations que l'on peut qualifier de proches sur le plan disciplinaire avec celle espérée, les différences en termes d'encadrement ou de professionnalisation attendus ne sont probablement pas à négliger sur la motivation, ainsi que sur les trajectoires futures de ces étudiants dans l'enseignement supérieur.

Pour autant, une analyse plus fine que par les seuls grands types de formations permet de montrer que, pour une part non négligeable de ces « orientés par défaut », si ce n'est la majorité, une cohérence disciplinaire est observée. Non admis au sein des formations sélectives courtes et longues, ces recalés du supérieur s'inscrivent alors dans une licence leur permettant d'étudier tout ou partie de ce qu'ils escomptaient étudier au sein de la formation initialement envisagée. Si cette cohérence disciplinaire reste variable selon les filières, cette variabilité dépend aussi des alternatives disponibles.

Sont ainsi amenées à cohabiter, au sein de la population des admis en licence d'humanités, trois populations néo-bacheliers : celle pour qui l'orientation dans ces filières était espérée, majoritaire comme on a pu le voir au cours de la première partie de ce chapitre ; celle des recalés des formations sélectives pour qui la formation d'admission présente des affinités disciplinaires avec la formation initialement espérée ; enfin, celle des recalés des formations sélectives pour qui la formation d'admission présente peu de similitudes avec celle espérée. Or, bien souvent, ces deux dernières populations tendent à être assimilées et regroupées sous l'appellation des orientés « par défaut », ce qui tend à masquer des trajectoires d'orientation différentes.

Par ailleurs, si des choix se font parfois au cours de la PC, laissant croire à une orientation « par défaut », c'est aussi que les élèves concernés, bien souvent issus des séries non générales et/ou d'origine sociale plus modeste, recourent davantage à des tactiques qu'à des stratégies, reprenant ici une distinction opérée par U. Palheta en s'appuyant sur les travaux de M. de Certeau (Certeau 1980; Palheta 2011). Peu familiers de l'enseignement supérieur, l'orientation se fait plus au coup par coup que sur le long terme, n'étant pas le résultat d'un calcul rationnel dont il serait possible d'estimer les différents coûts et avantages. La non-admission, qui n'était pas envisagée dans un premier temps, le devient après les multiples refus, et l'orientation se fait alors au prisme de « cartographies artisanales » (Bodin et Orange 2013) propres à chacun, dans l'espoir de ne pas être mis à l'écart, même pendant une seule année, du jeu scolaire dans une société où la formation initiale occupe un rôle primordial dans la position occupée par la suite (Van de Velde 2008; Charles et Delès 2020).

*

L'université absorbe pour partie un public souhaitant poursuivre des études supérieures mais n'ayant pu accéder à des formations sélectives (STS en premier lieu, licence - en tension - ensuite), jouant temporairement un rôle de sas, comme l'ont auparavant souligné certains travaux (Bodin et Millet 2011; Bodin et Orange 2013). Les populations concernées sont majoritairement les plus fragiles scolairement, à savoir les bacheliers non généraux (60% des bacheliers professionnels admis en licence d'ALLSH, 53% des bacheliers technologiques) et non titulaires d'une mention. La comparaison avec le profil des admis dans les filières espérées, où le nombre de candidatures excède largement le nombre de places, montre que la sélection se fait principalement sur critères scolaires. Ces admis ont par ailleurs

majoritairement postulé dans les licences en humanités, soulignant une cohérence dans les candidatures des bacheliers non admis.

De fait, le choix de second rang que peuvent constituer les ALLSH ne se fait pas « par hasard », « au cas où », mais en lien avec d'une part les caractéristiques scolaires et sociales, d'autre part les aspirations initiales des étudiants. Des affinités disciplinaires sont en effet présentes entre la licence en humanité et les principales aspirations des candidats, qui ont en outre assimilé la place à laquelle les destine l'institution scolaire. Dès lors, plutôt que de parler d'orientation « par défaut », il semble plus juste d'utiliser le terme d'orientation contrariée¹⁷, moins connoté négativement et permettant de mettre en évidence que les admissions sur des vœux de rang plus lointain présentent également un intérêt pour le candidat.

IV. Portraits d'étudiants à l'orientation contrariée

La dernière partie de ce chapitre est tout d'abord consacrée aux portraits de deux enquêtés ayant connu une orientation contrariée, Thomas et Jeanne. Les entretiens permettent en effet de rentrer dans le détail de la procédure d'admission¹⁸, mais aussi des logiques qui sous-tendent chacune des candidatures, ainsi que de leur temporalité. Dans le cas de Thomas, la licence de philosophie finalement rejointe est illustrative du rôle d'attente que peuvent jouer les formations en humanités, Thomas envisageant candidater à nouveau l'année suivante dans les STS où il a été recalé. Le cas de Jeanne est quant à lui caractéristique des difficultés rencontrées par certains bacheliers, notamment non généraux, dans la maîtrise des différentes étapes du processus d'orientation du secondaire vers le supérieur, difficultés sur lesquelles on s'attarde plus longuement dans le dernier temps de cette partie.

IV.1. Thomas. Entrer en licence de philosophie en attendant une place en STS audiovisuel

Premier enquêté rencontré, Thomas est alors inscrit en première année de licence de philosophie à l'UT2J. Titulaire d'un baccalauréat technologique sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D) obtenu avec la mention assez bien, ses deux parents s'occupent d'une boucherie dans un village du Gers. Il a également un grand frère, ouvrier agricole, ainsi qu'une grande sœur, vendeuse en pâtisserie après avoir entamé sans les finir des études en licence d'histoire à l'UT2J.

¹⁷ Cela explique par ailleurs pourquoi jusqu'ici a été utilisée l'expression d'orientation « par défaut » entre guillemets, reprenant ainsi une expression couramment utilisée au sein des travaux de recherches, mais également dans la sphère politique ainsi que médiatique, dont l'usage me paraît inadéquat.

¹⁸ Comme précisé dans le préambule méthodologique, les enquêtés ont connu Parcoursup et non APB. Les portraits présentés ici sont ceux d'étudiants passés par la procédure complémentaire, refusés dans un premier temps de formations sélectives et/ou en tension.

Passionné d'informatique en fin de collège, Thomas souhaitait se spécialiser dans ce qu'il aimait faire : il choisit alors la filière STI2D au lycée dans l'espoir d'entamer par la suite des études dans la programmation, sur les recommandations de la conseillère d'orientation qu'il était allé voir. Toutefois, durant le lycée, ses passions pour la photographie, qu'il pratique depuis 8 ans environ, et pour le cinéma prennent une place plus importante.

Dès l'année de première, il envisage alors s'inscrire dans une section de technicien supérieur en audiovisuel, ayant en tête une idée de métier : réalisateur-cadreur. Il postule par conséquent à plusieurs STS audiovisuel, multipliant les options (images, gestion de production, ou encore photographie) et les lieux d'études (Biarritz, Toulouse, Angoulême, Le Puy en Velay).

Très intéressé par la formation proposée dans cette filière, Thomas avait fait de nombreuses recherches. En postulant pour une STS plutôt que pour une licence d'informatique, il souhaitait alors davantage se former par la pratique plutôt que par la théorie - « *Le but ultime, c'était vraiment de passer à la pratique en BTS, avec 11h par semaine de pratique, de technique pure et dure* ».

Lorsque je l'interroge sur les chances d'admission dans la filière qu'il estimait avoir, Thomas me répond avoir été assez confiant, sans pour autant être certain d'être accepté. La filière STS audiovisuel recrute en effet plutôt des bacheliers STI2D parmi les bacheliers technologiques retenus. En outre, son dossier avait été minutieusement préparé : réalisé avec sa famille, Thomas avait fait relire l'intégralité de ses lettres de motivation à ses professeurs. Enfin, ses expériences passées semblaient selon lui plaider en sa faveur. Ayant déjà réalisé des captations vidéo, Thomas avait en outre effectué lorsqu'il était au collège une petite levée de fonds dans le cadre d'un projet de court-métrage, lui permettant d'acquérir du matériel. Il avait alors pu réaliser le court-métrage, écrit par ses soins et tourné avec ses amis.

Pour autant, les réponses s'avèrent rapidement négatives sur la plateforme Parcoursup : refusé directement dans cinq des six formations de STS demandées, Thomas est 400^{ème} sur la liste d'attente de la dernière. Il remonte de quelques places dans la liste d'attente, mais cela est loin d'être suffisant.

Encouragé par ses professeurs à également postuler en licence afin de ne pas se retrouver sans formation à l'issue de la procédure, Thomas avait alors candidaté en licence d'information-communication, parcours multimédia, qui, comme montré précédemment, recrute assez peu lors de la procédure complémentaire, car pouvant être en tension dans certains établissements¹⁹. Il est là aussi non-admis dans cette filière qui constituait sa formation de substitution.

La situation de Thomas à l'issue de la procédure normale, sans aucune proposition d'admission, illustre d'une part les effets de la démocratisation ségrégative à l'œuvre dans l'enseignement secondaire, et l'inégale valorisation des diplômés à l'entrée dans le supérieur ;

¹⁹ Je renvoie pour cela à la Figure 16 du chapitre.

d'autre part l'importance d'être familier de l'enseignement supérieur et/ou de pouvoir disposer de connaissances (parents, amis, etc.) qui le sont au moment de formuler ses candidatures post-bac, qui peuvent être mis en lien avec son origine sociale.

Titulaire d'un baccalauréat technologique, Thomas avait pourtant les moyens de s'orienter en série générale scientifique à l'issue de la seconde. Toutefois, sa volonté d'entamer sa spécialisation ainsi que sa volonté d'arrêter les sciences (notamment SVT) le conduisent à privilégier une série technologique, et ses parents, n'ayant pas fait d'études et peu familiers des stratégies scolaires, ne s'y opposent pas. Rien ne permet d'affirmer que Thomas aurait nécessairement été admis dans une des formations de STS audiovisuel au sein desquelles il a postulé en étant titulaire d'un bac scientifique. Néanmoins, ses chances d'admission auraient probablement été plus importantes. Alors que des quotas de bacheliers professionnels parmi les admis existent dans le recrutement en STS, ce n'est pas le cas en ce qui concerne les bacheliers technologiques : si Thomas est alors inscrit dans la filière technologique la plus recrutée en STS audiovisuel, il ne fait pour autant pas partie des profils les plus recherchés.

De plus, la notion de filière de secours est mal appréhendée par Thomas, puisqu'il postule dans une licence souvent en tension. Pour lui comme pour de nombreux bacheliers, très souvent non-généralistes, l'université est perçue comme une institution où il existe toujours des places vacantes et, par conséquent, où il est toujours possible de s'inscrire. Or, ce n'est pas le cas de toutes les filières universitaires. Peu au fait de ces différences entre mentions de licence, Thomas postule alors dans celle qui l'intéresse le plus, sans se soucier des probabilités que celle-ci puisse ne pas l'accueillir. Ne pouvant se tourner vers ses parents, ni ses frères et sœurs qui n'ont pas fait d'études supérieures, Thomas se retrouve alors sans formation.

Ne souhaitant pas sortir pour autant du système scolaire pendant un an - ce qui est également l'avis de ses parents, craignant que cela signifie l'arrêt de sa scolarité²⁰ -, Thomas tente sa chance auprès de la commission Parcoursup, de laquelle il n'obtient aucune réponse, et se retrouve donc à choisir une formation en procédure complémentaire. Pour autant, son choix ne se fait pas de manière arbitraire. Alors que la licence cinéma qui pouvait l'intéresser n'est plus disponible lors de la procédure complémentaire, il se renseigne sur trois formations : une licence de sociologie, une de psychologie et une de philosophie. Il opte finalement pour la philosophie, non sans en discuter avec ses parents. Accepté dans la formation début août, il découvre alors quelques jours plus tard en discutant avec son grand-père que celui-ci est titulaire d'une licence de philosophie, information que ses parents ne lui avaient pas transmise - « *J'ai appris en leur disant, il m'a dit « ah, j'ai fait pareil ! ». Le hasard quoi.* »-. Alors que Thomas aurait pu bénéficier d'informations pertinentes sur cette formation - bien qu'il se soit renseigné par lui-même et que la licence en philosophie ait très certainement évolué entre temps -, on voit ici dans quelle mesure des ressources pourtant disponibles ne sont pas nécessairement mobilisées dans le processus d'orientation.

²⁰ Ce cas illustre bien la conversion des classes populaires aux enjeux des études supérieures (Poullaouec 2010; Poullaouec 2011) et la mobilisation inquiète des parents même non diplômés (Poullaouec 2019).

S'il n'avait pas envisagé d'étudier en philosophie au cours sa dernière année de lycée, il s'agit cependant d'une matière qui l'intéressait en terminale, et qui présente selon lui - et les recherches qu'il a faites - un intérêt pour entamer par la suite des études en lien avec le cinéma :

« J'en ai parlé avec mes parents, pour dire « OK, est-ce que c'est cohérent si je pars là-dedans quoi ? », en leur expliquant qu'il y avait quand même un rapport entre philo-ciné. D'ailleurs en deuxième année, ça me concerne pas, mais si vraiment je partais dans une licence, dès la L2, à la place de l'option psycho, y'a l'option cinéma. C'est vraiment pas pour rien, y'a vraiment un mélange entre les deux.

[...]

Dans mon cas à moi, c'est vraiment pour avoir un an, y'a jamais trop de connaissances, c'est toujours bon d'avoir un peu plus de culture générale, de culture philosophie, mais sinon oui, le truc que j'aurai pu faire, c'est ... continuer ma licence, prendre option cinéma en L2 et en L3, et ensuite, peut-être avec un bac +3 aller voir du côté de l'ESAV, l'école supérieure de l'audiovisuel, qui recrute à partir de bac +2 »

Comme on le perçoit dans cet extrait, Thomas ne se projette cependant pas jusqu'à l'obtention de la licence de philosophie. Il s'agit pour lui de finir l'année et de retenter sa chance en STS audiovisuel dès l'an prochain sur Parcoursup. À ce titre, et même si l'affinité disciplinaire entre licence de philosophie et STS audiovisuel n'est pas immédiatement perceptible dans le cadre d'une analyse statistique exhaustive comme faite en amont, Thomas illustre bien le cas des « orientés contrariés », ainsi que le rôle de carrefour de l'enseignement supérieur joué par l'université (Bodin et Millet 2011; Bodin et Orange 2013) : l'inscription en licence de philosophie est ici temporaire, mais réfléchie, dans l'attente d'une place dans une formation sélective espérée. Conjoncture d'une pluralité de facteurs, parmi lesquelles une maîtrise partielle du fonctionnement de l'enseignement supérieur - malgré ses nombreuses recherches, Thomas ne dispose ni de canaux d'informations familiaux, ni d'amis passés ou souhaitant aller à l'université - et l'obtention d'un baccalauréat qui restreint les possibilités d'admission dans certaines formations, l'université est alors toute désignée pour accueillir Thomas, qui retentera sa chance en STS audiovisuel l'année suivante.

*

Orientation souvent contrariée, et plus rarement par défaut, l'orientation dans l'enseignement supérieur est fragilisée par une imparfaite maîtrise des codes de la procédure d'affectation, notamment pour les bacheliers d'origine sociale plus défavorisée. Cela les conduit in fine à n'être pas pleinement maîtres de leur orientation, et ce bien que leurs choix leur apparaissent rationnels, comme on va désormais le voir avec le cas de Jeanne.

IV.2. Jeanne. Un travail d'orientation conséquent... mais en dehors des délais d'inscription

Originaire d'Argelès-sur-Mer, Jeanne est, lors de notre première rencontre, inscrite en licence d'occitan, discipline associée histoire. Elle a obtenu l'année précédente un baccalauréat professionnel bio-industries de transformation (BIT) sans mention. Son père, avec qui elle entretient une relation très compliquée, forme des conducteurs de train à la SNCF, tandis que sa mère est préparatrice en pharmacie.

L'orientation de Jeanne dans l'enseignement secondaire permet de comprendre en partie son orientation dans le supérieur. Lors de son année de troisième, elle rencontre la conseillère d'orientation du collège une dizaine de fois d'après ses propos, souhaitant idéalement travailler plus tard dans un métier en rapport avec l'art, mais ne sachant pas quelle formation suivre. Ayant des résultats se situant autour de la moyenne, la conseillère d'orientation lui propose alors un baccalauréat professionnel « *maroquinerie* », ce que Jeanne refuse. Lui confiant également aimer la physique-chimie, c'est alors sur ses conseils qu'elle s'inscrit en baccalauréat professionnel laboratoire contrôle qualité (LCQ) à Montpellier pour les trois années à venir, ce qui lui convient finalement. Toutefois, à l'issue de la journée d'accueil, Jeanne, alors en internat, va changer pour la filière BIT :

« À la fin de la journée, j'ai la principale qui déboule dans ma chambre, j'étais en train de faire mon lit, et elle me dit « T'étais où toute la journée ? – Bah en classe. – En quelle classe ? – Labo ». Elle me fait d'accord, et elle repart. Et deux heures plus tard, avant de repasser au repas, elle m'attrape par le bras et elle me fait « t'es pas inscrite en labo. – Ah bon, bah si pourtant, sur les papiers d'inscription, y'a marqué laboratoire contrôle qualité. – Non t'es inscrite en BIT. » Et du coup, j'en ai parlé avec d'autres gens en labo, ils m'ont dit « ouais, moi aussi elle m'a fait le coup, tout ça, les BIT y'a personne et laboratoire y'a trop de monde ». Du coup, ils déplacent les gens de laboratoire, ils les mettent en BIT. Ça se fait pas ça. Donc j'en ai parlé avec la principale, attends, j'allais pas me faire entraîner dans un bac pro où j'ai pas envie d'y aller quoi. Elle me dit « Écoute, tu restes une semaine, et si ça te plaît, t'y reste, si ça te plaît pas, je te remets en labo ». Ok. Je suis partie une semaine, tout ça, voir avec les professeurs ce qu'on fait, ce qui a à faire, machin bidule. Et puis je décide de rester. »

L'orientation de Jeanne du collège vers le lycée, pourtant fruit d'une importante prise de renseignements, illustre ici deux choses.

Premièrement, peu familière du système d'enseignement secondaire et supérieur, Jeanne se tourne vers la conseillère d'orientation de son établissement pour l'aider à choisir sa filière, chez qui elle se rendra plusieurs fois. Les parents de Jeanne ne peuvent ici l'aider dans ce processus d'orientation : n'ayant pas fait d'études supérieures, c'est davantage par leur évolution en interne, notamment son père, qu'ils occupent toutefois un emploi stable, appartenant alors à la fraction supérieure des classes populaires (Bernard, Masclat et

Schwartz 2019; Amossé 2019). En outre, son père semble peu conscient des enjeux scolaires : à plusieurs reprises, Jeanne me confiera qu'il a essayé de l'envoyer dans une classe spécialisée, en SEGPA, ce qu'elle ne lui pardonne pas. Ayant peu de ressources familiales pouvant l'aider, Jeanne est alors dépendante de l'institution scolaire.

Deuxièmement, l'orientation de Jeanne n'est pas entièrement maîtrisée, dans le sens où elle ne peut pleinement se dresser contre l'institution scolaire. Si elle refuse certes d'aller en série « *maroquinerie* »²¹, le choix d'aller dans la filière BIT n'est pas le sien, comme elle le rappelle, mais celui de la principale, qui dispose alors d'une forte autorité du fait de sa position hiérarchique. Il est dès lors plus difficile pour Jeanne de s'élever contre cette décision, assimilée à un verdict scolaire – et même dans le cas présent, extrême, un abus d'autorité – contre lequel les plus défavorisés socialement sont bien souvent les moins aptes à se dresser (Palheta 2011; Palheta 2015).

En fin de terminale se pose la question des études supérieures pour Jeanne, déterminée à en faire afin de ne pas se retrouver à l'usine (Beaud et Pialoux 2001) : « *j'avais pas envie de travailler directement après le bac pro, surtout que bon, je me suis dit : si je vais travailler avec un bagage pareil, je vais me retrouver à travailler chez Lactalis, à remplir des bouteilles de lait, de la merde quoi.* ». Elle postule alors en MANAA ainsi qu'en STS audiovisuel, mais est directement refusée. Si pour elle, ces refus sont imputables à son baccalauréat professionnel, deux éléments viennent infléchir ce discours.

Premièrement, le diplôme de BTS audiovisuel est un diplôme fortement recherché, comme rappelé dans le cas de Thomas. Or Jeanne dispose d'un baccalauréat professionnel dans le domaine de la production, obtenu sans mention : outre l'inadéquation avec cette formation, il est probable que son niveau n'ait pas été considéré comme suffisant.

Deuxièmement, lorsque nous discutons plus finement de la procédure d'entrée, Jeanne me confie que c'est au cours de l'été qu'elle s'est renseignée sur ces formations, soit une fois la période de formulation des vœux terminée, soulignant ainsi sa déconnexion avec les temporalités de la plateforme d'admission dans l'enseignement supérieur. Ne sachant pas réellement ce qu'elle voulait faire durant la procédure normale, elle repousse alors sa réflexion, sans saisir la différence d'importance entre les deux procédures, ce qui explique de fait son refus dans ces formations très demandées, qu'elle tente d'appeler.

Au cours de son orientation vers l'enseignement supérieur, Jeanne mobilise une ressource extra-familiale, à savoir la mère d'une amie, qui occupe un poste de directrice des ressources humaines, pour l'aider dans sa démarche d'orientation – une personne qui l'a, selon ses propres termes, « *sauvée* ». C'est avec elle et « *à l'aide des fiches Pôle Emploi* » que Jeanne va se pencher sur des métiers qui l'intéressent, et voir quelles sont les formations qui lui permettraient d'y parvenir, à savoir une formation en STS audiovisuel : les études sont ici envisagées dans une finalité d'insertion professionnelle. Ne pouvant toutefois entrer en STS

²¹ Interrogée sur ce refus, Jeanne répond qu'elle n'avait « *pas envie de faire des ceintures* » et que la conseillère le lui a suggéré parce que cette filière manquait d'étudiants.

cette année, ni dans une des formations retenues avec la mère de cette amie, car toutes complètes, elle choisit alors une licence d'occitan à l'UT2J, souhaitant quitter Montpellier où elle était scolarisée et ayant des grands-parents sur Toulouse. Jeanne n'a par ailleurs pas cherché une licence à Perpignan, considérant, comme il s'agit d'une plus petite ville, que l'université était peu prestigieuse et les professeurs « *pas hyper qualifiés* », bien que ces derniers disposent des mêmes qualifications que ceux des universités des grandes métropoles.

Durant cet entretien, Jeanne exprime un sentiment d'abandon au cours de la procédure : si elle a effectivement pris des initiatives sur le tard, n'hésitant pas à appeler les formations, celles-ci sont souvent restées sans réponse - lorsqu'elle appelle un lycée proposant une STS audiovisuel pour savoir comment et où il est possible de faire une mise à niveau, la personne lui raccroche au nez-. L'institution scolaire l'a par ailleurs livré à elle-même, n'ayant pas bénéficié d'accompagnement durant la procédure Parcoursup : la présentation de la plateforme par le corps professoral a d'après Jeanne duré une dizaine de minutes, et constituait en une simple présentation des dates clés. En outre, les stages en entreprise, périodes de coupure avec les acteurs scolaires, commençaient et se terminaient en même temps que la période de formulation des vœux : ainsi, si les professeurs ont questionné Jeanne et ses camarades, ce n'est que trop tardivement et laconiquement, préférant leur présenter alors la formation de STS dans le prolongement de leur baccalauréat professionnel. C'est enfin en août qu'elle a appris par une amie que le CROUS existait, d'où des demandes tardives qui la contraignent à payer son année universitaire.

Si Jeanne est critique vis-à-vis des professeurs, elle l'est également, lors de l'entretien, vis-à-vis d'elle-même, estimant avoir une part de responsabilité. Pour autant, le portrait de Jeanne montre que le processus d'orientation dans l'enseignement supérieur ne va pas de soi pour tous les bacheliers, notamment ceux professionnels, « tard-venus à la poursuite d'étude », et plus souvent d'origine sociale plus modeste (Lemêtre et Orange 2017). La temporalité de la procédure d'affectation et les différences entre procédure normale et complémentaire nécessitent des compétences anticipatrices inégalement situées, et une familiarisation importante avec l'enseignement supérieur afin de se repérer dans l'espace des formations et des démarches à faire. Pourtant pleine de bonne volonté, Jeanne ne dispose ni de ressources familiales pouvant l'aider de manière continue, ni d'un environnement scolaire favorisant la poursuite d'études de manière éclairée. Déjà contrainte dans son orientation à l'entrée au lycée, Jeanne l'est alors à nouveau au sortir de celui-ci, par une conjonction de facteurs différents mais relevant en partie des mêmes causes, une origine sociale et un passé scolaire l'éloignant de dispositions à l'orientation à moyen et long terme.

IV.3. Mécompréhension des procédures d'affectation et contrainte temporelle

Le cas de Jeanne n'est probablement pas un cas isolé. Bien que le panel d'enquêtés ainsi que les bases de données à disposition ne permettent pas de vérifier l'étendue des problèmes d'orientation et d'affectation en lien avec une imparfaite maîtrise de la procédure²², d'autres cas de mécompréhensions de son fonctionnement, ou de contraintes par sa temporalité, ont été rencontrés parmi les enquêtés.

IV.3.a. Une procédure pas toujours maîtrisée

Ainsi, Chloé, titulaire d'un baccalauréat professionnel gestion-administration qu'elle n'a par ailleurs pas choisi, n'apprend qu'au cours de l'été, lors d'un repas de famille, qu'il existe une procédure complémentaire et qu'il est possible pour un bachelier professionnel de rejoindre l'université. S'entendant rétorquer par ses professeurs de lycée toute l'année que la fac, « *vous êtes en bac pro, vous ne pouvez pas y arriver* », elle postule alors à une remise à niveau scientifique, où elle est refusée, ainsi qu'à plusieurs STS, dont une en communication, « *en lien avec ma filière* », desquelles elle est également refusée. À l'issue de la procédure normale, elle se retrouve donc sans formation. Pour Chloé, qui aspirait à devenir avocate en fin de troisième, l'université n'est alors pas envisageable, « pas faisable » (Lemêtre, Mengneau et Orange 2015). Au cours de ce repas, elle apprend que l'institut catholique de Toulouse (ICT) recrute dans la filière LEA, et appelle : il lui est alors demandé de passer par la procédure complémentaire, qu'elle découvre à ce moment-là. En se connectant, elle se rend compte que des places sont encore vacantes à l'UT2J en LEA et LLCER anglais, postule, et est acceptée en LLCER anglais. Ayant toujours apprécié l'anglais, où elle considère avoir « *un bon niveau* », elle ne s'était cependant jamais projetée dans de telles études durant son parcours au lycée, contrainte par sa filière. Pour autant, au cours de notre entretien, Chloé paraît motivée à entamer des études longues en anglais, afin de devenir professeure, et les refus lors de la procédure normale constituent selon elle « *un mal pour un bien* ». Pour les bacheliers professionnels, l'orientation à l'université ne va alors pas de soi, l'institution scolaire ne cessant de leur rappeler la place qui est - devrait être - la leur.

Léa, pourtant titulaire d'un baccalauréat général littéraire obtenu avec la mention très bien, n'a pour sa part pas connu une orientation contrariée, dans la mesure où elle étudie en LLCER anglais à l'INUC, ce qu'elle souhaitait. Néanmoins, son orientation illustre que si la mécompréhension du fonctionnement de l'accès à l'enseignement supérieur affecte principalement les bacheliers professionnels, en lien notamment avec une logique d'orientation qui diffère de celle de la plateforme d'affectation (Lemêtre et Orange 2017), celle-ci n'est pas pour autant circonscrite à ces bacheliers : les bacheliers des autres séries et

²² Lors du recrutement des étudiants pour les entretiens, l'accent n'a pas été mis sur cette dimension, mais plus globalement sur l'orientation en licence d'humanités : il est donc probable que les étudiants volontaires soient notamment ceux qui se sentent légitimes à y étudier, et non ceux ayant rencontré des difficultés au cours de leur orientation, d'où un possible biais et donc sous-estimation.

d'origine populaire, voire moyenne, y sont également confrontés. Ainsi, Léa, souhaitant s'inscrire en licence d'anglais, met en place la stratégie, sur les conseils de sa mère, de ne pas candidater dans la licence LLCER anglais à Toulouse afin de « maximiser » ses chances d'être acceptée dans la formation albigeoise : selon elle, les formations ont accès aux différents vœux des candidats - ce qui n'est pas le cas - et de fait, il lui semble préférable de ne postuler qu'à une seule d'entre elles afin de ne pas laisser le choix à l'université où elle postule de la choisir. Si cette stratégie de vœux risquée, qui entre en contradiction avec les logiques d'affectation, n'a pas posé de problème pour Léa, on peut supposer que d'autres ont adopté le même comportement et se sont finalement retrouvés sans formation lorsque la demande excédait le nombre de places disponibles²³.

Enfin, Hugo, admis en licence d'histoire à l'UT2J, son vœu 1, me confie lors de l'entretien que durant l'été, ses aspirations d'orientation ont évolué : il souhaite alors s'inscrire en formation d'orthophonie à la suite d'une rencontre avec une professionnelle s'occupant de sa sœur. Il est toutefois trop tard puisque les écoles ont déjà fait leur recrutement, l'inscription ayant lieu en début d'année civile. Il envisage alors de repasser le concours au cours de sa première année de licence. À l'image d'Hugo, d'autres bacheliers ont pu voir leurs aspirations d'orientation évoluer une fois les délais de formulation des vœux passés, que les formations recrutent ou non via la plateforme centralisée.

IV.3.b. Parcoursup ne règle pas les problèmes d'APB

A ce titre, si le passage d'APB à Parcoursup semble de prime abord régler en partie cette défaillance en « permettant » de ne plus classer ses préférences, et donc de pouvoir changer d'avis une fois la date du 31 mai dépassée, le problème ne fait en réalité que changer de forme. En étant accepté dans plusieurs formations, un bachelier n'a qu'un court laps de temps pour se décider et, une fois cette décision prise, il ne peut revenir en arrière, sauf dans le cas où il serait encore en attente dans une des formations. En outre, pour les bacheliers hésitants, le délai de réflexion n'est que repoussé : ce n'est qu'une fois confronté aux multiples affectations que se pose alors la question de leurs préférences, espérant parfois secrètement que le jeu des admissions choisisse pour eux. Enfin, les délais de réponse inhérents à Parcoursup engendrent des externalités négatives : les meilleurs bacheliers, plus fréquemment les plus favorisés, sont les premiers à savoir où ils seront acceptés, et donc à pouvoir choisir leur logement. Inversement, les bacheliers sur liste d'attente sont sommés d'attendre des désistements ce qui, lorsque cela tarde, les contraint à accepter des formations qui n'auraient pas été celles choisies si le choix avait pu être fait plus tôt, comme dans le cas de Lola, inscrite à Toulouse plutôt qu'à Bordeaux, ou de Yanis, admis en licence LLCE anglais plutôt qu'en IUT multimédia :

²³ Lola, admise en LEA, a quant à elle demandé une formation de STS en « vœu de secours, au cas où elle [je] n'aurait[s] pas eu de place en LEA ». Comme pour Thomas, la notion de vœu de secours n'est pas comprise au sens où elle est définie par la plateforme.

« M. : Donc si t'avais anglais japonais à Bordeaux, tu allais à Bordeaux ?

Lola : Oui. Je pense que si j'avais attendu, parce que j'étais en haut à la fin de l'été, le problème c'était qu'il fallait que je fasse mon choix pour trouver un logement. Et comme les amis de mes parents venaient de finir les travaux pour retaper un appart, ils m'ont dit « tu peux le prendre », donc ça a tranché ma décision, j'avais pas d'appart à chercher, et donc à Toulouse j'ai été prise et voilà. C'est un petit peu... j'ai choisi dans l'urgence quoi, c'était début septembre il fallait choisir.

M. : Parce que t'as attendu tout l'été ?

Lola : Oui, ça tout l'été, c'était l'horreur. J'ai attendu que des places se libèrent. »

(Lola, LEA UT2J)

« Yanis : ça m'intéressait, vraiment. Et en plus, je l'avais dit... à mes parents, surtout à ma mère, parce qu'au final, j'étais chez elle à ce moment-là. [...] Et je lui disais qu'il me plaisait vraiment ce DUT, en fait. Il avait l'air vraiment cool. Elle m'avait dit que c'était à moi de voir entre Champollion et le DUT [...].

M. : Si on t'avait dit plus tôt que tu étais accepté dans le DUT, tu aurais pu le choisir ?

Yanis : [...] ouais, j'aurai pu, je pense. Si j'avais eu la réponse avant. J'aurai pu dire oui au DUT. Parce que vraiment, ce qui est multimédia, vidéo, tout ça... ouais, ça me plaisait bien. J'aurai bien voulu essayer. »

(Yanis, LLCER anglais INUC)

*

Au 16 juillet 2021, date d'arrêt de publication des tableaux de bord sur le site du MESRI²⁴, sur les 634 587 candidats lycéens, 66 985 n'avaient ainsi toujours pas reçu de proposition d'admission, 4 979 avaient saisi une commission d'accès à l'enseignement supérieur (CAES) et, parmi ceux ayant reçu une proposition, il n'est pas possible de savoir la part de ceux qui restent en attente d'une réponse²⁵.

Inégalités d'orientation et inégalités d'accès au logement²⁶ se cumulent et se renforcent alors pour ces bacheliers les moins dotés scolairement et socialement, en lien avec les contraintes temporelles de recherche d'appartement, d'installation et de rentrée universitaire, en plus d'un été parfois - souvent - anxiogène.

²⁴ Site du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, consulté le 23 juillet 2021 : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid158672/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid158672/tableaux-de-bord-2021-des-indicateurs-de-parcoursup.html>

²⁵ On mentionne également que 683 étudiants en réorientation ont saisi une CAES et que 41 894 étaient sans réponse à la même date.

²⁶ Voir par exemple l'article du journal Le Monde, datant du 22 août 2018, intitulé : « Le logement, l'autre casse-tête des étudiants en attente de Parcoursup », et consulté le 13 janvier 2022 à l'adresse suivante : https://www.lemonde.fr/societe/article/2018/08/22/le-logement-l-autre-casse-tete-des-etudiants-en-attente-de-parcoursup_5344972_3224.html

V. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a permis de souligner que l'orientation en ALLSH n'était premièrement pas une orientation de second rang. Si tous les néo-bacheliers finalement admis à y étudier n'aspiraient pas initialement à rejoindre une telle formation, ce qui est par ailleurs le cas de l'ensemble des formations du supérieur, une majorité d'entre eux avait fait de la licence en humanités son premier vœu d'orientation : l'orientation dans ces filières est avant tout une orientation « pour », et non « contre » (Bodin et Orange 2013, p. 64).

Ces formations de licence accueillent cependant un public plus hétérogène scolairement que les formations sélectives du supérieur : des bacheliers titulaires d'un diplôme général obtenu avec la mention très bien côtoient des bacheliers généraux admis sans mention ou encore des bacheliers technologiques ou professionnels. Ces derniers, scolarisés au cours du secondaire dans des filières moins prestigieuses et/ou disposant d'un moindre niveau académique, sont plus souvent recalés des formations sélectives qu'ils aspiraient à rejoindre, et s'inscrivent alors au cours de la procédure complémentaire en licence d'humanités, ou à travers un vœu de rang plus lointain.

Or, la cohabitation de l'ensemble de ces publics étudiants, dont les derniers évoqués forment la minorité visible, conduit à assimiler les licences en humanités à des filières de relégation et d'orientation « par défaut », alors même que l'université, du fait de ses modalités de recrutement, est la seule à pouvoir jouer ce rôle d'accueil et de formation. Toute une part des orientations dans ces filières est alors injustement disqualifiée.

Comme on l'a en outre montré, une partie de cette orientation n'est par ailleurs pas une orientation « par défaut », mais davantage une orientation qualifiée de contrariée, venant contrebalancer l'idée que l'inscription dans ces filières, et plus généralement à l'université, se fait indépendamment de toute logique pour les recalés des formations sélectives ou en tension.

Soulignant la forte demande dans certaines formations, ce travail appelle à une politique d'investissement important dans l'enseignement supérieur, en phase avec les aspirations des lycéens. Cela se traduirait par une augmentation du nombre de places dans les filières les plus demandées (STS notamment, mais aussi licences en tension) conjointement à celles du nombre d'enseignants, ainsi qu'à une véritable politique d'accompagnement dans le processus d'orientation des plus fragiles scolairement et socialement, le dernier temps de ce chapitre ayant souligné les éventuelles difficultés rencontrées.

À ce titre, les récentes réformes du gouvernement actuel s'avèrent problématiques sous plusieurs aspects.

La réforme du bac, mise en place à la rentrée 2018 et ayant conduit à la disparition des séries au profit d'un choix de spécialités dès la première, accroît l'écart entre les élèves peu familiers de l'enseignement supérieur et les « initiés » (Draelants 2014), capables de se repérer et de se projeter dans un horizon temporel de plusieurs années. Le choix ou non de

suivre certaines spécialités risque en effet, dès lors que les universités peuvent classer et donc sélectionner leurs étudiants, d'aboutir à un nombre important de recalés pour cause d'un choix de spécialités inadéquat fait deux ans auparavant. L'entrée dans l'enseignement supérieur commence ainsi dès la seconde, lors des choix d'enseignements de spécialité pour la première.

En outre, la non-hiérarchisation des vœux à la suite du remplacement d'APB par Parcoursup, en plus d'instaurer la sélection à l'entrée de l'université (Frouillou, Pin et van Zanten 2020), contribue à masquer les préférences des candidats, au risque - pour l'instant hypothétique, puisque non mesurable -, d'augmenter les orientations contrariées en classant en fin de liste des élèves souhaitant pourtant rejoindre ces formations.

Enfin, la possibilité offerte aux universités de classer les candidats aggrave la ségrégation entre les différents établissements, notamment dans le cadre francilien : tandis que certaines universités se voient offrir la possibilité de recruter les meilleurs bacheliers sur le plan scolaire²⁷, certaines, comme Paris 8 en sociologie, recrutent alors davantage au cours de la procédure complémentaire (Clément, Couto et Blanchard 2019). En plus d'une segmentation verticale entre formations d'enseignement supérieur, une segmentation horizontale se met progressivement en place, comme on va le voir dans le chapitre suivant.

²⁷ Cf. un travail actuellement en cours en compagnie de L. Frouillou présenté en conclusion de la thèse.

Chapitre 4. Une filière, des formations

Le précédent chapitre a permis de souligner que l'orientation en licence d'ALLSH n'était majoritairement pas une orientation par défaut. On a toutefois considéré jusqu'à présent les différentes licences comme étant équivalentes sur l'ensemble du territoire, tant pour l'analyse des vœux émis que celle des propositions d'admission acceptées. Le choix de l'établissement dispensant ces formations a alors été laissé de côté.

F. Dumont et V. Piédanna se sont intéressés aux aires de recrutement des universités dans la région Nord-Pas-de-Calais suite au plan de « démocratisation » scolaire mis en place au début des années 1990. Ils montrent que ce sont notamment les classes populaires qui sont les plus sensibles à la distance et que le développement de sites de proximité entraîne des phénomènes de « *captivité* » chez ces populations, la discipline d'études choisie étant le plus souvent celle proposée localement. Pour une partie de cette population, l'alternative est donc d'étudier sur place, quelle que soit la filière proposée, ou ne pas faire d'études. Par conséquent, « *les universités nouvelles n'ont pas vidé les plus anciennes de leurs étudiants* » (p.203), mais « *ont apporté une réponse immédiate et directe à la faible mobilité des jeunes et des familles* » (p.205), les aspirations étant alors fonction de la proximité des formations (Dumont & Piédanna, 1998). Pour nombre de bacheliers, l'entrée dans le supérieur dépend ainsi de l'offre de formation locale et non nationale (Orange, 2015).

Pour autant, 14% des bacheliers qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur le font en changeant d'académie (Courty, 2015). Malgré la difficulté à qualifier de local tout ce qui relève de l'académie de référence (cf. Encadré 5), toutes les aspirations d'orientation ne se réalisent donc pas à cet échelon, ce qui vient par conséquent questionner la thèse d'une équivalence des diplômes relevant d'une même discipline pour les futurs étudiants.

Dès lors, toute hiérarchisation des formations et des diplômes universitaires, couplée à l'inégale captivité des bacheliers selon leur territoire, leur genre ou encore leur origine sociale, s'avère être une source potentielle d'inégalités dans les trajectoires d'études.

La thèse de L. Frouillou portant sur le cas francilien contredit cette idée d'une uniformité des formations : certains élèves, notamment les plus favorisés socialement, détiennent un « sens du placement universitaire » qui les conduit à s'inscrire dans des universités considérées comme plus prestigieuses (Frouillou, 2015a). Par ailleurs, des mobilités inter-universités franciliennes sont également observées au cours du premier cycle de licence, renforçant l'idée d'une inéquivalence des diplômes d'une même discipline pour une partie des étudiants (Frouillou & Moulin, 2019). Le territoire étudié dans ces deux travaux présente toutefois certaines particularités, notamment une forte concentration universitaire (de Berny, 2008) et un réseau de transport relativement dense, qui font par conséquent des universités franciliennes et plus généralement de la région Ile-de-France « *une enclave avec ses règles de fonctionnement spécifiques* » (Baron et Berroir 2007, p.244). Pour autant, un

processus de polarisation sociale du recrutement des universités s'opère bel et bien à l'échelon national, qui n'est pas sans lien avec le développement des classements entre établissements et leurs effets performatifs (Avouac, 2017; Avouac & Harari-Kermadec, 2021).

Comme le note C. Musselin, le principe d'équivalence entre les universités et les formations qui a prévalu, tout du moins dans les discours, jusqu'au début des années 2000, a en effet été abandonné de manière explicite par les pouvoirs publics au profit d'une mise en compétition entre les établissements (Musselin, 2017). Du côté des établissements, le récent remplacement d'APB par la plateforme Parcoursup semble susceptible d'accélérer ce phénomène de différenciation entre universités. La possibilité désormais offerte à ces dernières de sélectionner leur public au moyen d'une hiérarchisation des candidatures reçues (Clément et al., 2019; Frouillou et al., 2019) serait un levier de différenciation, d'autant plus efficace que les filières sont fortement demandées¹.

Les licences en humanités échappent en apparence à cette mise en concurrence dans le recrutement : majoritairement « à capacité d'accueil suffisante », ceux qui veulent y étudier ont *a priori* peu de chances de ne pas avoir de place. Le recrutement des universités en humanités reste pourtant en grande partie local : du fait d'une offre maillant l'ensemble du territoire mais d'une faible multiplicité des établissements au sein d'une même académie, si ce n'est en région parisienne (Baron & Berroir, 2007), les lycéens commencent en majorité leurs études dans l'université de la métropole la plus proche du domicile familial. Pour autant, les étudiants et leurs aspirations sont-ils semblables selon l'établissement d'admission ?

À cette différenciation entre établissements s'en ajoute désormais une autre entre formations d'un même établissement. À l'image de ce que l'on observe dans le secondaire (Danhier et al., 2017; Ly & Riegert, 2016) et la « colonisation » de certaines classes par les parents des classes supérieures (Van Zanten, 2009a) à travers des options distinctives (latin, sections européennes), se développent dans l'enseignement supérieur des parcours différenciés au sein d'une même université. Ces formations, que sont notamment les licences sélectives, participent de la différenciation horizontale - en fonction du type de diplôme - et non plus seulement verticale - en termes de durée d'études - des parcours.

Dans ce chapitre, on ne s'intéresse plus au choix de la filière, c'est à dire aux élèves qui s'orientent ou non en licence d'humanités, mais à celui de la formation, soit le croisement entre une filière d'études (ex : licence d'histoire ; licence de lettres) et un établissement universitaire (ex : Université Toulouse Jean Jaurès ; Institut National Universitaire Champollion). Ceci permettra d'infirmer ou non la thèse d'une différenciation horizontale des parcours dans le cas des licences peu en tension des ALLSH.

¹ Des investigations collectives sont actuellement en cours, et évoquées en conclusion de ce travail de recherche.

On commencera par discuter la pertinence d'une telle approche, dans la mesure où le choix de telle université plutôt qu'une autre reste encore largement déterminé par le critère de la proximité. Toutefois, la multiplication des établissements et le renforcement du maillage territorial participe à l'apparition de « logiques de marché » au sein de l'enseignement supérieur. Puis, en revenant à l'étude des admissions en licence d'humanités, on montre que l'offre de formation et l'image de l'établissement conduisent à un recrutement qui, s'il ne diffère que peu sur le plan des caractéristiques sociales, n'est pas le même en ce qui concerne les aspirations d'études des étudiants. La troisième partie est consacrée à l'étude du choix de l'université des lycéens de l'académie toulousaine pour montrer que bien que le critère de la distance reste important, des choix existent, notamment pour les lycéens issus des classes supérieures. Enfin, à travers le développement des licences sélectives, on souligne que les établissements contribuent à l'accélération de cette segmentation horizontale des parcours en créant des diplômes distinctifs dont se saisissent les plus favorisés.

I. Une orientation encore locale, malgré l'apparition de logiques de marché

Les travaux sur la différenciation horizontale des orientations et parcours à l'université sont relativement récents : ce n'est en effet qu'à partir de la fin des années 1990 qu'ont émergé des recherches portant d'une part sur les différences de population entre établissements de métropole et établissements de proximité (Felouzis, 2001, 2006), d'autre part sur un éventuel effet de site dans la réussite des étudiants (Faure, 2009; Tribess, 2015). Jusqu'alors, la question du choix de l'université d'études n'était pas questionnée, dans la mesure où les établissements étaient situés dans les grandes métropoles régionales. Or, la densification du maillage territorial universitaire n'a pas été sans conséquence sur les aspirations d'orientations des lycéens.

I.1. Une orientation locale au sortir du secondaire

L'analyse de l'offre de formation disponible localement est primordiale pour comprendre les aspirations des élèves et ne peut en effet être considérée comme ayant un effet neutre. À travers une étude de cas en Vendée et en Mayenne, C. Lemêtre et S. Orange (2016) montrent que l'orientation en filière ST2S², très forte dans cette région, est avant tout le résultat d'une surreprésentation de ces filières au niveau local, inversant ainsi la causalité entre offre et demande : l'orientation dans cette filière devient un choix modal car les places y sont nombreuses³. J. Fabre et E. Pawlowski soulignent également l'importance de l'offre de proximité dans la modulation des aspirations d'orientation post-bac, tout en précisant une

² Sciences et technologie de la santé et du social.

³ Ce constat rejoint celui énoncé par J.P. Briand et J.M. Chapoulié plus de vingt ans auparavant : « *Mais la logique complémentaire - celle de l'offre de places et des activités de recrutement d'élèves - s'applique beaucoup plus largement et elle permet d'expliquer (comme l'ont montré nos recherches) une grande partie des propriétés et des logiques d'évolution de la scolarisation dans la France du XIXème et du XXème siècle* » (Briand & Chapoulié, 1993, p. 37)

spécificité des territoires sans offre : les jeunes issus de territoires où il n'existe qu'une offre de proximité ont plus tendance que les autres à s'orienter en STS et/ou IUT, qui sont, notamment pour les STS, des formations que l'on peut retrouver à l'écart des grandes métropoles, tandis que ceux résidant dans un territoire sans formation sont de fait plus mobiles et, paradoxalement, moins contraints dans leur décision d'orientation (Fabre et Pawlowski 2019). Pour ces derniers, les « sentiers d'orientation » sont ainsi moins tracés que pour ceux disposant d'une offre de formations limitée.

Lorsqu'on cherche à observer le choix de l'université fait par un lycéen, il convient alors de voir quelles sont les options qui s'offrent à lui : malgré une injonction⁴ de plus en plus forte à la mobilité étudiante⁵, tant à l'échelle nationale qu'internationale, et ce notamment au cours des études supérieures (Terrier, 2009), l'université d'études au sortir du secondaire reste bien souvent un établissement régional.

Une étude menée en 2005 par M. Baron et C. Perret s'intéresse au lien entre « mobilités étudiantes et territoires universitaires » à un échelon national, sans mettre la focale sur une région spécifique : la distance constitue bien plus souvent un frein pour les étudiants en premier cycle que pour ceux de troisième cycle, puisque « *le fait de privilégier les régions immédiatement voisines décroît de plus de 40% entre premiers et troisièmes cycles* » (Baron & Perret, 2005, p. 435)⁶. Par ailleurs, ce critère de la distance apparaît comme de plus en plus dissuasif sur la période étudiée (1993-2001), en lien avec le phénomène de massification de l'accès à l'enseignement supérieur puisque les classes populaires sont moins enclines à la mobilité du fait des coûts financiers que cela induit. C'est notamment le cas pour Mélanie et Dorian, deux enquêtés inscrits respectivement à l'UT2J et à l'INUC⁷ :

« M : Tu m'as dit que tu n'avais demandé que Toulouse : pourquoi ? Pour des raisons financières ? Autre chose ?

Mélanie : En fait, j'avais pas envie de partir. Mais aussi financièrement c'était pas possible. Je pense que du coup, je me suis même pas posée la question. »

(Mélanie, licence LLCEr anglais à l'UT2J - Vit chez sa mère, travailleuse sociale)

⁴ Pour G. Courty, la mobilité a d'abord été une thématique relative à la question du travail avant d'investir progressivement celle de l'éducation. L'avènement de la mobilité comme problématique permet notamment aux collectivités territoriales de devenir des acteurs à part entière du champ éducatif à travers, par exemple, l'octroi de bourses de mobilité, et ainsi d'agir sur le dynamisme du territoire, rendant celui-ci plus compétitif. La mobilité apparaîtrait également comme une possible solution dans la lutte contre le décrochage et les inégalités des chances, sans pour autant que la véracité du lien entre mobilité et réussite n'ait pourtant été établie (Courty, 2015).

⁵ C. Ben Ayed souligne également que la mobilité scolaire est valorisée dans l'enseignement secondaire, tout en étant cependant contrainte par certaines règles institutionnelles comme celle de sectorisation (Ben Ayed, 2015).

⁶ A ce titre, il convient de rappeler à nouveau la position spécifique de la région francilienne dans l'espace universitaire français : la forte sédentarité rendue possible par la concentration importante d'universités est renforcée par l'existence d'un réseau de transport très dense. Comme le souligne L. Frouillou, il ne s'agit pas seulement de tenir compte de la distance kilométrique, mais aussi de l'accessibilité via les transports dans l'analyse des aspirations d'orientation (Frouillou, 2015), dans la mesure où il existe certaines mobilités possibles que l'on peut qualifier d'« éprouvantes » (Oppenchain, 2011). Le « local » prend alors un sens différent en Ile-de-France.

⁷ Les différences entre ces deux établissements sont présentées dans la partie méthodologique, et plus encore dans la deuxième partie de ce chapitre. La contrainte financière concerne à ce titre autant les étudiants des universités des grandes métropoles que ceux des universités des villes plus petites.

« M : Toulouse pas exemple, c'est trop loin ?

D : C'est compliqué de payer un appartement et de faire des études à côté, il aurait fallu que je travaille beaucoup en dehors du lycée, enfin de l'université. »

(Dorian, licence d'histoire à l'INUC - Mère sans emploi, père ouvrier)

Cette absence de choix pour une frange de la population étudiante n'implique cependant pas nécessairement une absence d'intérêt quant au futur établissement ou aux différentes options proposées. Dorian aurait aimé ainsi étudier à l'UT2J par intérêt pour ce qu'on y enseigne - *« apparemment, il y a ... des bons professeurs aussi, et des conférences plutôt intéressantes »* - tandis que Mélanie s'était déjà rendue en amphithéâtre à l'UT2J lorsqu'elle était au lycée, en suivant une amie plus âgée qu'elle. Quand bien même l'université d'études sera celle la plus proche, les lycéens, même les plus modestes, se renseignent.

Parallèlement aux coûts financiers que représente l'éloignement du domicile familial s'ajoutent les coûts sociaux : s'éloigner et partir étudier ailleurs, c'est également renoncer à son groupe de pairs, à sa famille, à ses repères. C'est aussi limiter les possibilités de plans de secours comme les jobs temporaires en cas de décrochage : le réseau est plus limité, et le sacrifice financier souvent consenti par les parents pèse (Cicchelli, 2000; Herpin & Verger, 1998). Lorsque François, qui réside à Toulouse, évoque avec moi son choix d'étudier à l'UT2J, nous abordons le cas d'une licence sélective sciences-philosophie dispensée à Paris, puis la discussion se poursuit autour de la possibilité de s'inscrire dans une licence de philosophie là-bas :

« M : Et Paris juste pour une licence de philo, ça t'intéressait pas ?

F : Non. Là au moins, je suis à Toulouse, si jamais ça m'énerve, si je veux plus le faire, je peux ... même si j'ai les bourses, et ça je devrais le rembourser, donc ça sera un peu chiant, mais ... au moins là d'un jour à l'autre si j'ai plus envie de le faire, j'ai pas besoin de revenir sur Toulouse, ou de trouver un truc sur Paris, au moins je suis chez ma mère et il y a pas de problème. »

(François, licence de philosophie à l'UT2J)

Pour François, rester à Toulouse lors de sa première année de licence lui permet de s'offrir une échappatoire : y habitant avec sa mère, il sait qu'il s'offre ainsi le droit de se tromper dans son orientation, dont il n'est pas tout à fait certain, car les coûts induits par un déménagement dans une autre ville n'auraient pas été les mêmes. Étudier localement, c'est ainsi limiter les contraintes qui pèsent sur soi durant les études.

L'échange avec Thomas illustre quant à lui le côté rassurant des études « locales ». Résidant à Saint-Puy dans le Gers, à une centaine de kilomètres de Toulouse, et un peu plus de 150km de Bordeaux, je l'interroge alors sur le choix de Toulouse plutôt que Bordeaux, dans la mesure où chacun des établissements est plutôt éloigné de chez lui. Il justifie alors ce choix

par la vision qu'il a de Toulouse, plus « transitoire », comparativement à ce qu'il perçoit comme étant de plus grosses villes, parmi lesquelles Bordeaux : il s'agit alors de procéder par étape, notamment pour les bacheliers les moins citadins qui sont très souvent contraints au déménagement s'ils veulent étudier à l'université⁸.

« M : Ok. Je reviens sur le choix de Toulouse : pourquoi Toulouse et pas Bordeaux ou une autre ville ?

T : Pour garder ce ... je suis quand même qu'à une heure et demie de chez moi, et puis de base j'aime Toulouse. J'y étais déjà allé d'autres fois avant, c'est une ville que j'apprécie énormément. Parce que justement, venant d'un tout petit village de 600 habitants, même au lycée c'était clairement une petite ville, de 8 000 habitants, je trouve que Toulouse c'était une bonne transition, parce que c'est pas non plus une ville comme Bordeaux ou Paris quoi. [...] Et puis c'est aussi une ville étudiante, ça m'a conforté dans l'idée. Je me serai pas vu partir sur Montpellier, alors que je savais que beaucoup de mes amis allaient sur Toulouse ou Bordeaux »
(Thomas, licence de philosophie à l'UT2J)

Pour autant, la ville de Toulouse est presque deux fois plus grosse en termes d'habitants que celle de Bordeaux, tandis que l'écart en tant qu'aire urbaine est certes moindre, mais reste en faveur de la ville rose⁹. On le comprend, c'est ici la connaissance de la ville qui engendre un côté rassurant : Thomas y a ses repères, et dès lors, il aspire davantage à y étudier qu'au sein de la métropole bordelaise, où certains de ses amis partent pourtant étudier.

De fait, l'orientation locale ne doit pas être assimilée à un non-choix : elle est aussi, et souvent, à l'image de ce que l'on peut observer dans le secondaire (Héran, 1996), celle qui satisfait le plus les futurs étudiants. Cependant, cette même orientation locale peut également être contrainte par les instruments institutionnels. Le système APB, par la sectorisation mise en place, assigne ainsi les élèves à leur territoire de résidence, lorsque les capacités d'accueil de l'établissement ne permettent pas d'accueillir l'ensemble des postulants (Frouillou, 2015a; Truong, 2015), l'échelon servant de référentiel étant alors l'académie¹⁰. Enfin, notons que l'intention subjective du choix n'apparaît pas pertinente chez tous les bacheliers (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011) : pour certains lycéens, la question du choix ne se pose pas, dans la mesure où les formations et les établissements se valent. C'est notamment le cas pour Yanis, albigeois d'origine sociale défavorisée¹¹ titulaire d'un bac technologique et admis en licence d'anglais à l'INUC :

⁸ Beaucoup de bacheliers ruraux choisissent alors des formations en STS pour ne pas avoir à quitter la région : on pense ici aux différents travaux de S. Orange sur la question, ainsi qu'à ceux de B. Coquard, N. Renahy, E. Guéaut ou encore Y. Amsellem-Mainguy portant sur le capital d'autochtonie dont peuvent bénéficier certains jeunes localement (Amsellem-Mainguy, 2021; Coquard, 2016, 2019; Guéaut, 2018; Orange, 2015; Renahy, 2010b).

⁹ Site de l'INSEE, consulté le 02 août 2021 : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3676570?sommaire=3696937>

¹⁰ Sauf dans le cas de certaines licences en Ile-de-France dispensées dans seulement une ou deux des trois académies, et où le territoire de référence est alors la région. Avec Parcoursup, la contrainte est légèrement distendue en 2018, puisque le nombre de bacheliers ne relevant pas de l'académie est limité à un pourcentage du nombre de propositions - et non d'affectés (Frouillou et al., 2020). En 2019, la contrainte est suspendue et l'académie de référence est pensée à l'échelon régional.

¹¹ Son père est serrurier à la retraite, sa mère ancienne assistance médicale aujourd'hui en situation d'invalidité.

« M : Je reviens sur Toulouse, faire une licence d'anglais là-bas c'était pas du tout envisageable ?

Y : Oh, pas que c'était pas envisageable, mais j'en voyais pas l'utilité en fait. Vu que c'était ici, je voyais pas l'utilité de partir à Toulouse. »

(Yanis, licence LLCER anglais à l'INUC)

Penser le choix de son établissement comme relevant d'une éventuelle stratégie nécessite alors une familiarité avec l'enseignement supérieur.

I.2. La territorialisation de l'enseignement supérieur : une possible émergence de la concurrence entre établissement de métropole et établissement de proximité ?

Afin d'accueillir le public étudiant issu de la seconde massification scolaire, les années 1990 constituent une période de territorialisation des premiers cycles universitaires (Filâtre, 2003; Grossetti & Losego, 2003) permettant le renforcement du maillage territorial à travers le développement des universités dites de proximité dans le cadre des plans « Université 2000 » (U2000), en 1990, et « Université du troisième millénaire » (U3M), en 1999¹². Cette territorialisation de l'enseignement supérieur se limite par ailleurs essentiellement aux formations de premiers cycles (Baron, 2009), les étudiants devant bien souvent rejoindre des villes plus grandes lorsqu'ils souhaitent poursuivre leurs études en second cycle.

L'augmentation du nombre de centres universitaires sur l'ensemble du territoire français est alors significative : d'une quarantaine dans les années 1960, on compte aux milieux des années 2000 plus de 200 villes dispensant au moins une formation de licence (Albouy & Tavan, 2007)¹³. Parmi ces établissements, issus des politiques de démocratisation¹⁴ visant notamment à accueillir une population bachelière toujours plus nombreuse, on distingue trois catégories (Hardouin & Moro, 2014) : celles reconnues et agréées par le ministère ; les antennes ; enfin, les « antennes sauvages » qui n'existent que par convention avec le site mère. Il s'agit dès lors de permettre à ceux n'ayant pas la possibilité de poursuivre des études de disposer de formations plus proches de leur domicile, et par conséquent d'amener les universités vers les bacheliers - ruraux - plutôt que le cas contraire.

La population étudiante au sein des établissements de métropole et des établissements de proximité diffère alors.

À travers l'analyse du cas aquitain, Felouzis montre que le recrutement des antennes universitaires est quasi-exclusivement local, assurant ainsi un service de proximité à un public

¹² La planification étatique du développement universitaire au cours de cette décennie a été étudié par C. Manifet dans son travail de thèse qui traite notamment du cas des politiques universitaires de la Rochelle, Albi et Rodez (Manifet, 2004).

¹³ Cette multiplication des établissements n'est pas propre à l'université : dans le même temps, le nombre de STS et d'IUT augmente considérablement, construisant par ailleurs souvent des parcours d'études avec les acteurs économiques locaux, pour les IUT notamment (Pouliquen, 2018).

¹⁴ La différence entre démocratisation et massification est notamment analysée par P. Merle (Merle, 2000, 2017).

qui ne serait pas autrement allé à l'université, tandis que les meilleurs étudiants se dirigent vers les sites principaux, contribuant ainsi à un processus de démocratisation de l'enseignement supérieur en parallèle d'une différenciation sociale et scolaire des publics (Felouzis, 2006). Les grandes universités recrutent ainsi bien souvent à l'échelle de la région, tandis que le bassin de recrutement des antennes est plutôt celui du département (Hardouin & Moro, 2014). Ce recrutement plus populaire dans les antennes universitaires a par la suite été confirmé par d'autres travaux (Bernet, 2009).

Dans la région parisienne, la massification est allée de pair avec la création de nouveaux établissements dans les villes nouvelles structurées autour de grands équipements publics (judiciaires, administratifs, hospitaliers et donc universitaires) au sein des départements de la grande couronne, comme à Marne-la-Vallée ou à Cergy-Pontoise¹⁵. Ces villes nouvelles se caractérisent par une concentration des formations au sein des premiers cycles universitaires, ainsi que par une forte spécialisation des diplômes (beaucoup de diplômes professionnels) participant à leur attractivité en « *contribuant à fidéliser une clientèle de proximité* » (Cattan et al., 2005, p. 6). Proposer des formations qu'on ne peut retrouver ailleurs devient un élément de distinction des établissements du supérieur (Hardouin et Rouault 2019).

Toujours selon N. Cattan, S. Berroir et T. Saint-Julien, les universités de banlieues ont alors un bassin de recrutement plus circonscrit que les parisiennes, et par conséquent une force de rayonnement moindre : elles « attirent » davantage des candidats du secteur uniquement. Pour autant, la situation n'est pas homogène entre l'ensemble des établissements, bien que « *tout se passe comme si les étudiants résidant dans le voisinage des villes nouvelles étaient relativement captifs de l'offre universitaire dispensée dans ces dernières* » (p.4).

Ces différences en termes de population accueillie peuvent alors avoir, à l'image de ce que l'on observe dans le secondaire (Broccolichi, 2009; Van Zanten, 2009b), un effet sur la notoriété de l'établissement et l'image qu'en ont les lycéens, contribuant à moduler ces aspirations en termes de choix de la formation. Par exemple, dans les antennes universitaires ainsi que dans certains établissements dits « de banlieue », l'homogénéité du public en termes d'origine sociale permettrait d'atténuer la violence symbolique que peut constituer l'entrée à l'université pour les élèves d'origine populaire (Nicourd et al., 2012), tandis qu'à l'inverse, les établissements recrutant les meilleurs bacheliers peuvent apparaître plus prestigieux. La multiplication des établissements a ainsi participé à une segmentation horizontale des formations universitaires.

I.3. L'apparition de « logiques de marché »

Si G. Felouzis, C. Maroy et A. Van Zanten (2013) entreprennent de décrire les « marchés scolaires » et leur fonctionnement dans l'enseignement secondaire, l'utilisation de cette

¹⁵ Qui accueille déjà l'ESSEC.

notion pour caractériser le choix de l'établissement dans l'enseignement supérieur pose plus de questions¹⁶.

Comme le souligne L. Frouillou, tous les concepts construits pour décrire l'enseignement secondaire ne peuvent être transposés à l'enseignement supérieur (Frouillou, 2015a), ni-même au seul sous-champ des formations universitaires analysé ici. Tout d'abord, du fait de l'hétérogénéité plus prononcée des acteurs dans l'enseignement supérieur, qui ne se limite pas aux seules universités, et de leur maillage ; ensuite du fait des règles de fonctionnement, et notamment de l'existence de la carte scolaire contraignant plus fortement les choix d'établissement dans le secondaire. De plus, dans le secondaire, les décisionnaires du choix de l'établissement restent avant tout les parents - contraints donc par la carte scolaire -, ce qui est moins le cas dans l'enseignement supérieur où les parents, bien qu'ayant encore un rôle important dans la prise de décision ne serait-ce que parce qu'étant bien souvent les principaux financeurs (Grignon & Gruel, 1999), sont suppléés par les lycéens qui entament leur transition de la jeunesse vers l'âge adulte (Van de Velde, 2008). En outre, dans le secondaire, les scolarisations hors-secteur ou dans le privé s'apparente à des stratégies d'évitement de certaines populations (François & Poupeau, 2004; Oberti, 2005; Van Zanten, 2009b). Enfin, et comme précisé en amont, la distance entre établissements reste un facteur important si ce n'est déterminant pour comprendre le choix d'une université plutôt qu'une autre (Dupray & Vignale, 2022).

Pour autant, la diversification de l'offre de formation dans l'enseignement supérieur permise par la multiplication des établissements, conjuguée à la massification scolaire et à l'apparition de nouvelles populations étudiantes au début des années 1990 (Erich, 1998), ont semble-t-il contribué à la possibilité d'analyser l'enseignement supérieur comme un « marché à feed-back », où la croyance et la confiance en la qualité de l'enseignement d'un établissement orienteraient les comportements des individus vers la recherche du meilleur enseignement possible (Felouzis et al., 2013; Felouzis & Perroton, 2007).

Le terme de « marché », au sens économique du terme, implique toutefois la rencontre d'une offre - ici les universités - et d'une demande - les bacheliers -, dont l'ajustement se fait par le prix. Si les frais d'inscription sont sensiblement les mêmes d'une université à l'autre, la mobilité engendre des frais non négligeables : du côté de la demande, on peut par conséquent émettre l'hypothèse que ce sont les élèves issus des classes supérieures et ceux résidant dans des territoires où l'offre de formation est très importante qui sont davantage sensibles à ces différences.

Dans son travail de thèse portant sur le développement des écoles de commerce en France, et se situant par conséquent davantage du côté de l'offre de formation, M. Blanchard fait alors le « *choix de considérer que les écoles de commerce se constituent d'abord comme*

¹⁶ Les auteurs préviennent par ailleurs dès l'introduction que leurs résultats sont essentiellement applicables à l'enseignement secondaire, dans la mesure où la concurrence dans l'enseignement supérieur se fait davantage au niveau national voire internationale, et moins localement (Felouzis et al., 2013).

un champ organisationnel qui progressivement se structure selon des 'logiques de marché' » (Blanchard, 2012, p. 187). Par « logiques de marché » est notamment entendu « 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). L'emploi de la notion de « logique de marché » permet alors de rendre compte de la concurrence croissante entre les universités, et dans le cas présent entre celles proposant des formations en ALLSH, mais aussi des enjeux de « qualité » et de « prestige » de ces établissements du point de vue de l'offre - image renvoyée - mais aussi de la demande - perception par les étudiants (Blanchard, 2012).

On assiste ainsi, du côté des universités, à l'apparition progressive d'un marketing scolaire qui va de pair avec le développement d'une identité d'établissement, et se traduit par des stratégies de communication distinctives ayant pour objectif d'accroître la réputation de l'établissement, comme dans le cas de l'université Paris 1 (Frouillou, 2015a)¹⁷. Si, à l'instar de l'enseignement secondaire¹⁸, toutes les universités n'ont pas entamées de campagne marketing, les activités de communication des universités occupent une place croissante pour, entre autres, attirer les meilleurs étudiants (Gaspard, 2013). En outre, et on y reviendra en fin de chapitre, l'offre de formation s'adapte au public ciblé, une offre qui se veut distinctive et visant à conserver les élèves « préférentiels ».

Du côté des lycéens, la mobilisation des réseaux personnels, socialement différenciés (Ball & Vincent, 1998), pour conforter le choix de l'établissement ou s'en faire une idée, est largement partagée. Ces « savoirs chauds », qui diffèrent des indicateurs institutionnels, ont ainsi été présents dans de nombreux discours lors des entretiens effectués :

« Maud : On a eu dans nos classes d'histoire de l'art des étudiants qui sont à Montpellier et qui nous en ont parlé brièvement, qui ont conseillé de pas aller à Montpellier d'ailleurs, à cause des blocages et du programme, [...] »

M : Et les élèves de Montpellier du coup ...

Maud : Nous avaient dit de pas aller à Montpellier par rapport au blocus et par rapport au programme, parce qu'en fait à Montpellier, ils ont plus tendance à se concentrer sur l'archéologie, mais vraiment les deux premières années.

M : C'est bizarre du coup qu'ils envoient des élèves qui fassent une mauvaise pub ...

Maud : Après ils nous l'ont pas dit ouvertement, c'est un élève en sortant qui m'a dit que Montpellier, c'était pas ... »

(Maud, licence histoire de l'art et archéologie à l'UT2J)

¹⁷ A ce titre, les classements entre universités comme le classement de Shangai peuvent être mobilisés pour accentuer certains traits caractéristiques de l'établissement.

¹⁸ Voir notamment S. Beaud qui, dans son ouvrage, détaille les politiques conduites par deux établissements en réponse à la seconde massification scolaire, l'un restant immuable dans ses pratiques pédagogiques (conservation de la voie royale scientifique, jeu des options encore possible malgré la méconnaissance du nouveau public arrivant), l'autre adaptant ses méthodes (politique éducative volontariste, options pour lutter contre le détournement de la carte scolaire) (Beaud, 2002)

« J'en avais discuté avec elle [sa sœur] assez vite fait, vu qu'elle avait commencé à faire 2 ans à la fac, je lui ai surtout demandé des conseils sur des trucs. Mais comme la fac de Rodez est plus petit quand même, j'étais assez inquiète, mais non finalement, elle m'a assez bien conseillée. »

(Cindy, licence LLCER espagnol à l'INUC)

« Avec des copines à l'équitation qui sont profs, et elles m'ont dit qu'Albi c'était génial quoi. Tout le monde me parlait d'Albi en bien, donc c'est pour ça. »

(Pauline, licence de lettres à l'INUC)

Ce « choix » ne concerne pas l'ensemble des néo-bacheliers, comme on va le voir dans les parties suivantes à travers l'exemple des licences en humanités. Il contribue toutefois à l'apparition d'une frange « consommatrice d'universités » (Ballion, 1982), en opposition à celle « usagère » de l'institution universitaire (Hardouin & Rouault, 2019). Dit autrement, certains bacheliers ne se contentent plus de recourir au service d'enseignement le plus proche de chez eux - ici l'université proposant des formations en ALLSH -, mais choisissent parmi plusieurs établissements proposant ce même service en se fondant sur leur réputation et leur offre de formation différenciée, les universités participant donc à ce processus.

*

Parallèlement aux hiérarchies entre filières du secondaire se développent donc de manière croissante celles entre établissements proposant les mêmes disciplines, contribuant ainsi au processus de segmentation horizontale de l'enseignement supérieur.

Ce cadre théorique proposé doit cependant être mis à l'épreuve : il convient dès lors d'observer ce qu'il en est des licences en ALLSH, le cas des filières en tension comme le droit ayant déjà été étudié. De plus, dans la mesure où la dimension locale reste particulièrement importante pour comprendre en détails les arbitrages qui peuvent s'opérer chez les bacheliers, il est proposé d'analyser le cas de l'ex-région Midi-Pyrénées¹⁹, un territoire correspondant à l'actuelle académie toulousaine.

II. Des admissions peu hétérogènes entre les établissements, mais des aspirations différenciées

L'étude de cas au sein de l'académie de Toulouse permet d'observer les différences entre d'une part une université de métropole, l'Université Toulouse Jean Jaurès (UT2J), d'autre part une université de proximité, l'Institut National Universitaire Champollion (INUC). Les travaux font jusqu'ici état d'une académie qui parvient à retenir de façon importante les bacheliers sur son territoire lors de la poursuite d'études post-bac, tout en réussissant à attirer

¹⁹ Désormais Occitanie Ouest.

ceux des régions voisines, notamment des académies bordelaise et montpelliéraine (Antunez et al., 2018). L'académie se distingue aussi par la forte concentration de son offre universitaire (Fabre & Pawlowski, 2019; Sire, 2018). À travers l'analyse des admissions en licence d'ALLSH, qui sont rarement des filières en tension et où il est donc théoriquement possible de rejoindre l'établissement de son choix, on montrera que si les populations admises dans les deux universités considérées diffèrent finalement peu, leurs aspirations sont quant à elles plus hétérogènes, illustrant une projection plus ou moins lointaine dans les études supérieures.

II.1. Étudier en humanités dans une université publique de l'académie toulousaine

L'histoire des deux universités étudiées ici a déjà été présentée plus en amont dans ce travail de recherche. Toutefois, avant d'observer les populations admises en leur sein, il convient de revenir brièvement sur ce qui les distingue et peut expliquer d'éventuelles différences en termes de recrutement.

II.1.a. Études longues et « oser l'université » : des missions qui diffèrent

Les deux établissements diffèrent premièrement quant à leurs missions. Malgré une politique d'ouverture ainsi qu'une sensibilisation aux problématiques étudiantes et d'accès à l'enseignement supérieur²⁰, comme en atteste son implantation dans le quartier populaire du Mirail²¹, mais aussi les nombreux programmes pour lutter contre le décrochage étudiant, l'UT2J prépare davantage que l'INUC les étudiants à des études longues. Des formations de niveau master sont ainsi proposées dans l'intégralité des disciplines. Le débouché professionnel que constitue l'enseignement, et donc les parcours d'études longs, au niveau bac +5, est fortement valorisé - « *Alors, on a beau essayer de diversifier nos débouchés, de montrer que véritablement, on peut aller vers la LLCE pour faire autre chose qu'enseignant ... Quand même, LLCE égale enseignant, en majorité*²² ». Une séance de présentation lors des journées portes ouvertes est organisée par le SCUIO de l'établissement spécifiquement sur les métiers de l'enseignement. En 2019-2020, on comptait alors 6 780 étudiants en master contre 20 444 en licence²³, soit un rapport d'un 1 à 3.

En outre, les promotions de première année à l'UT2J sont plus massivement composées d'étudiants en réorientation ou en réinscription. À titre d'exemple, en L1 d'histoire, pour l'année universitaire 2018-2019, 43% seulement des étudiants en première année de licence sont des néo-bacheliers, contre 19% de réorientés externes, 15% d'étudiants

²⁰ Qui caractérise généralement davantage les établissements en sciences humaines et sociales, dont les chercheurs travaillent plus fréquemment sur ces thématiques.

²¹ Pour plus de détails, voir notamment la vidéo disponible sur le site de l'université à l'adresse suivante : <https://www.univ-tlse2.fr/accueil/navigation/universite/presentation/> Consulté le 3 novembre 2020.

²² Entretien avec une responsable de licence de langues de l'UT2J.

²³ Site internet de l'UT2J. <https://www.univ-tlse2.fr/les-services/ou-sont-inscrits-les-etudiants-de-l-ut2j-en-2019-2020--329345.kjsp?RH=1370426448631> Consulté le 3 novembre 2020.

en reprise d'études, 18% de redoublants et 5% d'étudiants en poursuite de cursus²⁴. Malgré un échec aux examens de première année, et bien qu'il existe un décrochage non négligeable, les étudiants inscrits à l'UT2J persévèrent alors davantage dans l'objectif de sortir diplômés.

Enfin, l'UT2J propose une offre de formation plus riche : le nombre de licences est conséquent, et existent dans certaines disciplines des formations sélectives en parallèle des licences traditionnelles (comme la licence histoire-bilingue ou celle de cinéma et audiovisuel). Dans les filières de langues, aussi bien en LLCER qu'en LEA, le panel des langues qu'il est possible d'étudier est plus large (anglais, espagnol, allemand, ainsi qu'italien, chinois, portugais, japonais, russe, arabe, catalan, occitan, parmi lesquelles certains parcours spécifiques tels que la licence LLCER Allemand-Philosophie sont disponibles).

Inversement, l'INUC se définit avant tout comme un établissement de proximité, ayant un rôle à jouer en matière de démocratisation. Il s'agit de permettre à une population qui en était auparavant écartée de faire des études supérieures, ce dont sont bien conscients les différents enseignants et personnels d'accompagnement :

« Nous menons des actions dans les lycées : [...] D'abord auprès des lycées prioritaires (Mazamet, Castres, dans l'Aveyron), c'est à dire dans les villes éloignées d'une université pour que les élèves « osent l'université ». L'objectif est de sensibiliser ce public-là, leur faire connaître ou leur faire comprendre que l'université peut être pour eux, afin qu'il ne s'auto-sélectionne pas²⁵ »

« J'interviens sur les deux sites, et ça n'a rien à voir ! Rien à voir. Nous on a beaucoup d'étudiants qui, quand on les prend entre quatre yeux, on leur demande c'est quoi le problème, etc., ils nous disent : « Bah, je reprendrai l'exploitation quoi ! » [...]. D'ailleurs, je vis très bien ce que ça veut dire en termes de « faire territoire ». C'est un truc qui me va très bien. Ces étudiants là ... c'est des étudiants qui viennent en grande majorité du Sud-Ouest, et qui sont attirés par le fait qu'on est gratuit²⁶ ».

Par conséquent, l'accompagnement proposé est plus personnalisé, ce qui est permis par les conditions d'études, comme le souligne le site de l'établissement : *« l'INU Champollion se singularise par la taille humaine de ses campus et des effectifs maîtrisés. Personnalisation de l'accompagnement, facilité d'accès aux services, qualité du cadre d'étude et dynamisme de la vie étudiante se conjuguent pour favoriser la réussite de tous²⁷ »*. En licence de lettres, des entretiens individuels avec tous les étudiants sont faits, les liens entre les promotions sont nombreux. Contrairement à l'établissement de « masse » qu'est l'UT2J, et où il est presque impossible pour les enseignants de connaître l'ensemble de leurs étudiants de licence, les

²⁴ Chiffres de l'OVE local obtenus sur l'espace numérique de travail de l'université.

²⁵ Entretien avec la responsable du SUIO de l'INUC.

²⁶ Entretien avec le responsable de la licence d'histoire de l'INUC.

²⁷ Site de l'INUC : <https://www.univ-jfc.fr/qui-sommes-nous/nos-atouts> Consulté le 3 novembre 2020.

faibles effectifs de l'INUC permettent une plus grande proximité des enseignants avec leurs étudiants, et ainsi d'être mieux à même d'appréhender leur éventuelles difficultés²⁸.

De fait, contrairement à l'UT2J, l'INUC accompagne avant tout les néo-étudiants vers l'obtention de la licence avant de penser à une diplomation de niveau bac +5. Si la poursuite d'études à l'issue de la licence reste possible, l'offre de master est restreinte : 7 masters existent, dont 3 dans le domaine des sciences humaines et sociales. L'analyse des bases SISE sur la période 2016-2018 fait ainsi apparaître un rapport de 1 étudiant de master pour 9 de licence. Ces masters sont alors spécialisés dans des thématiques plus précises que ce que l'on peut globalement observer sur le site de Toulouse, en lien avec une stratégie de spécialisation de l'offre afin de capter un public ciblé, et à l'image de ce que l'on observe dans certaines universités nouvelles d'Ile de France (Baron & Berroir, 2007).

À la journée portes ouvertes, le département de sciences humaines et sociales se présente comme « *proposant des formations de niveau bac +3* », ce qui contraste avec l'UT2J où les masters possibles sont présentés à la suite des présentations des licences. À l'INUC, les étudiants arrivent bien souvent pour « *valider la licence. Il y en a très peu qui envisagent le master en arrivant*²⁹ », ce qui se traduit par une très faible proportion de redoublements parmi les étudiants qui ne parviennent pas à valider leur année universitaire :

« *M : ils peuvent se réinscrire en L1 s'ils échouent ? P : Oui, bien sûr. M : Et il y en a beaucoup qui le font ? P : Pas vraiment non ... il y en a quelques-uns qui redoublent, les quelques cas que j'ai en tête ils ne valident toujours pas la deuxième fois [...]. En redoublants ... Il y en a maximum 5 je dirai*³⁰ »

« *G : Nous on a beaucoup d'étudiants qui y vont jusqu'à ce que ça coince. Qui ne se sont pas projetés à bac ... bac +5, voire même bac +3.*³¹ ».

Cela n'est pas sans rappeler les travaux de S. Beaud portant sur les enfants de la démocratisation scolaire et qualifiés de « malgré-nous des études longues » (Beaud, 2002), poursuivant des études dans la continuité logique de leur scolarité jusqu'au moment où surviennent les premières vraies difficultés sur le plan scolaire. Davantage qu'à l'UT2J, il s'agit alors de réussir aux examens ou d'arrêter les études sans retenter sa chance.

²⁸ Entretien avec des responsables de licence de lettres de l'INUC :

« *R1 : Notamment une qui voulait s'inscrire en « Décoration d'intérieur ». Alors, je ne sais plus ; c'était un BTS. Tu te rappelles peut-être ? R2 : Je ne sais plus exactement. Mais son projet, c'était de faire de la décoration d'intérieur. R1 : Et qui s'est retrouvée en Licence de Lettres. Forcée contrainte. Donc voilà, on a mis du temps à saisir que c'était absolument ça qui la démotivait. R2 : Il y en avait au moins 2 qui étaient là... R1 : Tu penses à X ?* »

« *R1 : Il y en a aussi qui se réorientent entre les deux semestres. Donc, nous, on en récupère. Je pense à X. On n'en perd pas mais on en récupère. Donc, c'est une étudiante qui voulait faire du Droit mais, finalement, ça ne lui a pas plu et qui, en fait, hésitait avec Lettres et qui est arrivée.* » Entretien avec une responsable de licence de langues de l'INUC.

²⁹ Entretien avec une responsable de licence de langues de l'INUC.

³⁰ Entretien avec une responsable de licence de langues de l'INUC.

³¹ Entretien avec le responsable de la licence d'histoire de l'INUC.

Pour autant, « depuis 2010, l'INU Champollion figure parmi les Universités en France qui font le mieux réussir en Licence selon les enquêtes du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il s'agit de l'un des marqueurs de l'identité de l'établissement³² ». La réputation de l'INUC tient ainsi aussi à sa capacité à faire réussir les étudiants : selon les palmarès nationaux, établis par certains journaux et s'appuyant sur des notes ministérielles³³, elle serait ainsi, depuis une dizaine d'année, la première université de France en termes de réussite, malgré une relative opacité du mode de calcul pour la majorité des enseignants de l'établissement³⁴.

Ce palmarès est une aubaine pour l'INUC, dans la mesure où il constitue un gage de qualité pour les parents et les étudiants. De fait, lors des journées portes ouvertes (JPO), la place de l'INUC dans le classement revient de manière récurrente, conjointement à la taille de l'établissement : il s'agit à nouveau de rassurer des familles peu familières de l'enseignement supérieur de la valeur de l'enseignement dispensé. La taille de l'institut est ainsi présentée comme une force, en opposition au modèle des grandes universités des métropoles où les étudiants se perdent dans la masse. Comme le souligne le directeur général des services de l'établissement lors du mot de bienvenue des journées portes ouvertes, « la taille humaine, c'est un peu la carte postale de l'établissement ».

Cette proximité entre étudiants et enseignants est également assumée et mise en avant par ces derniers lors des JPO, qui n'hésitent pas à donner leur contact ou à inviter les lycéens à venir assister à des cours magistraux, tandis que la petitesse des effectifs ne cesse d'être rappelée³⁵. Si les enseignants indiquent par ailleurs ne pas utiliser l'indicateur du palmarès des universités - « Chacun vend ce qu'il a à vendre ! (Rires) Nous, on a autre chose à proposer³⁶ » -, la pratique diffère quelque peu de la théorie lors des journées portes ouvertes³⁷ et de fait, cette valorisation de l'établissement par les médias apparaît bel et bien comme un marqueur de l'identité de l'établissement.

On retrouve alors ici les résultats mis en avant par A. Van Zanten et A. Olivier en ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur de statut intermédiaire (Van Zanten & Olivier, 2015). Pour ces dernières, les JPO sont avant tout un outil pour gagner en statut, à travers notamment la valorisation de la reconnaissance dont ils bénéficient, ici symbolisée par la première place dans les classements nationaux en termes de réussite étudiante.

³² Présentation de l'établissement sur le site internet à l'adresse suivante : <https://www.univ-jfc.fr/qui-sommes-nous/nos-atouts> A l'adresse suivante, une demi-douzaine de liens sont disponibles pour appuyer les propos.

³³ Voir par exemple le site de l'Étudiant : <https://www.letudiant.fr/etudes/fac/universite-le-palmares-2018-de-la-reussite-en-licence-2.html> Consulté le 4 novembre 2020.

³⁴ Entretien avec le responsable de la licence d'histoire de l'INUC :

« G : Les étudiants qui viennent en histoire viennent aussi pour la réputation de l'établissement. Ce que je trouve un peu incongru, mais ... on a été flatté.

M : Et cette ... est-ce qu'ils comprennent comment fonctionne le classement, ou simplement ils l'utilisent ?

G : Même nous on n'a jamais compris comment fonctionnait le classement, donc ... ».

³⁵ « N'hésitez pas à nous contacter, nous sommes une université de proximité » (Observation lors des JPO à l'INUC)

³⁶ Entretien avec les responsables de la licence de lettres de l'INUC.

³⁷ Deux des trois responsables de licence rencontrés et qui indiquaient ne pas y prêter attention ont, lors de JPO, évoqué au moment de la présentation de leur formation la place de l'établissement dans ce palmarès.

II.1.b. L'INUC, vers une secondarisation de l'enseignement supérieur ?

Le cas de l'INUC illustre ce qu'on pourrait qualifier de « secondarisation de l'enseignement supérieur » au sein de certains établissements de proximité, tout du moins en début de premier cycle : à l'image de ce qu'on observe en IUT (Benoist, 2016), mais aussi au sein de certaines licences sélectives sur lesquelles on reviendra en fin de chapitre, il s'agit de proposer des conditions d'enseignement proches de celles du lycée (effectifs réduits, suivis personnalisés au moyen d'entretien individuels, contrôle des devoirs dans certaines disciplines, relevé des absences en cours magistral, etc.), afin de ne pas rendre la transition entre secondaire et supérieur trop abrupte.

Tandis qu'aux JPO de l'UT2J, les enseignants-chercheurs amenés à intervenir insistent sur la différence entre le lycée et l'université en termes de méthodes de travail et d'investissement - « *La première année constitue un passage difficile entre le lycée et l'université, il faut écouter les conseils si vous voulez réussir et apprendre à vous gérer* » ; « *L'histoire est une discipline exigeante qui demande beaucoup beaucoup de travail, au moins le double du lycée*³⁸ » -, celles à l'INUC, sans nier ces différences, insiste sur la continuité avec le secondaire permise par les effectifs restreints. Lors de ces mêmes journées, une présentation sur le fonctionnement de Parcoursup est donnée, en insistant sur le calendrier ainsi que le fonctionnement de la plateforme. Celles-ci sont alors l'occasion de présenter l'établissement et l'enseignement supérieur tout autant que des disciplines d'études : le personnel de l'établissement s'adresse ainsi à un public non averti, bien moins familier de l'enseignement supérieur.

Cette secondarisation se manifeste également à travers la relation parents-enseignants, autrefois inexistante, qui commence à se développer, malgré un certain nombre de barrières posées par les enseignants : moins au fait des normes de fonctionnement de l'enseignement supérieur, certains parents demandent ainsi à rencontrer les enseignants, durant l'année ou avant celle-ci afin d'appuyer la candidature, à l'image du fonctionnement dans le secondaire :

« Moi, il n'est pas rare que je reçoive les parents. Qui viennent me voir. Avec généralement leur progéniture, dieu merci. À qui je demande d'abord un temps juste avec l'étudiant pour débriefer, s'il est d'accord pour que ses parents viennent. Mais j'ai eu des gamins qui viennent avec leurs parents, je laisse les parents dehors, ils font semblant de trouver ça très rigolo, et là le gamin me dit qu'il avait pas envie de ça, que c'est la honte, et bon en plus, il faut qu'il nage quoi. Donc après on reçoit les parents, et faut leur servir un discours de déprise quoi. On a ce genre de problématique [...] Et on a des parents qui nous sollicitent pendant la phase de Parcoursup pour venir nous rencontrer. Avant d'avoir eu

³⁸ Amphithéâtre de présentation de la licence en histoire lors des JPO de 2019. À noter également que la licence sélective histoire bilingue fut évoquée dès les premières minutes de l'intervention.

quoique ce soit. En disant que nous, de toute façon, on va pouvoir ... ajuster les paramètres pour faire rentrer leurs gamins [...] Donc des parents qui viennent avec les listes, les bulletins scolaires de leurs enfants, et nous disent « vous le prenez là, il a 12 de moyenne³⁹ » ».

De plus, de nouveau à l'image de ce que l'on a observé avec l'émergence des IUT et la volonté de rompre avec le modèle universitaire existant, l'INUC propose une offre de formation couplant davantage les enseignements théoriques et appliqués. Toutes les disciplines ne se plient bien entendu pas à ce modèle, et inversement, on observe aussi quelques modules professionnalisant à l'UT2J. Toujours est-il qu'en lien avec une volonté plus prononcée de conduire les étudiants vers les études longues, la question de la professionnalisation reste plus tardive à l'UT2J.

À l'INUC, le contenu des formations de niveau licence est davantage orienté vers l'insertion professionnelle et la mise en pratique immédiate des compétences acquises, à nouveau permise par les effectifs plus réduits. Lors de l'amphithéâtre de présentation du département d'arts, lettres et langues, les responsables de la licence de lettres insistent alors sur les « *projets collectifs* » et les « *formats pédagogiques variés et innovants* », tels que la réalisation d'un journal, les ateliers d'écriture et de lecture à voix haute, ou les rencontres avec des écrivains ou éditeurs, autant d'ateliers qui sont plébiscités par les étudiants rencontrés et participent à leur aspiration à rejoindre cet établissement :

« Oui, parce qu'en fait, l'atelier d'écriture, je sais qu'il est là depuis le lycée, quand j'étais venue ... que j'avais fait des recherches sur la fac. »

(Johanna, licence de lettres à l'INUC)

« Et j'espère vraiment pouvoir rentrer dedans [l'atelier d'écriture]. Mais je sais qu'il y a un nombre de places très limité. Mais vu ce que moi j'aimerais faire plus tard, je pense que l'atelier d'écriture, pour être écrivain, c'est la meilleure option. »

(Aurore, licence de lettres à l'INUC)

De même, lors de l'entretien avec ces mêmes responsables, sont également évoqués le stage obligatoire de 50h dès la L2, ainsi que la mise en place de travaux encadrés de recherche (TER) ayant pour objectif de mettre en application les savoirs acquis dès les études :

« R1 : [...] ce qu'on s'emploie à faire, c'est leur dire « Vous n'êtes pas contraints par votre choix d'études. Ce n'est pas parce que vous faites Lettres que vous devez forcément aller vers un concours de l'enseignement. D'abord parce que vous ne serez peut-être pas prêts à l'âge auquel vous sortirez de la Licence ou parce que vous avez envie de découvrir autre chose ». Donc, dans la maquette, on intègre un enseignement qu'on appelle TER qui s'oriente vers la découverte de métiers. Donc, il y a un TER Édition, un TER autour de tout ce qui concerne la création théâtrale - enfin, la création d'un spectacle, un spectacle vivant.

³⁹ Entretien avec le responsable de la licence d'histoire de l'INUC.

R2 : Oui, c'est celui qui s'appelle « Suivi d'un événement critique » [...] Il y a un TER sur la création d'un journal, en lien avec tout ce qui est diffusion, médiation de la littérature. Donc, on essaie d'intégrer comme ça des enseignements qui ouvrent les yeux sur des débouchés possibles et qui leur donnent aussi une expérience pratique. Ils mènent un projet à plusieurs, ou tout seul, mais on attend d'eux une action, en fait⁴⁰ ».

En adaptant ainsi son offre de formation et sa pédagogie, l'INUC se distingue alors de l'UT2J, établissement de métropole régionale. Or, cette différenciation participe à une attractivité qui n'est pas la même selon les publics : les lycéens locaux ne se destinant pas nécessairement aux études longues, plus souvent d'origine populaire mais également plus fréquemment bachelier de première génération, vont alors privilégier l'institut Champollion, quand ceux se destinant à des études longues vont davantage privilégier des études à l'UT2J. C'est ce que l'on va voir à présent.

II.2. Les populations admises, socialement semblables

Le Tableau 27 présente les caractéristiques sociales, scolaires et territoriales des admis en fin de procédure APB des deux universités publiques, en comparaison des populations de référence sur le plan disciplinaire mais aussi territorial. Les populations admises sont dans un premier temps différenciées selon leur origine territoriale, soulignant des aires d'attractivité différenciée sur lesquelles on revient plus en détails dans la partie suivante. Le recrutement à l'UT2J ne se limite pas à la métropole toulousaine mais est plus étendue : des lycéens de toute l'académie viennent ainsi étudier à Toulouse, tandis que les étudiants de l'INUC ne viennent que peu de l'agglomération toulousaine, et sont davantage issus des territoires ruraux et des agglomérations des villes plus petites. C'est en ce sens que l'INUC « fait territoire », pour reprendre les termes d'un enseignant de l'institution.

Malgré un recrutement spatialement différencié, les deux premières colonnes concernant les admis en ALLSH au sein des deux établissements font état d'une homologie des populations admises sur le plan social - sexe et origine sociale - quelque peu inattendue⁴¹. En effet, dans la mesure où l'INUC est considéré comme un établissement de proximité, l'hypothèse d'un recrutement plus populaire pouvait être avancée (Felouzis, 2006). Or, on observe une répartition des admis en fonction de l'origine sociale similaire à celle des admis en ALLSH, tant au niveau académique que national, dans chacune des deux universités, si ce n'est un écart de trois points concernant les étudiants d'origine sociale défavorisée. Si la cote

⁴⁰ Entretien avec les responsables de la licence de lettres de l'INUC.

⁴¹ Par ailleurs, si on observe à l'UT2J une répartition équivalente des filles et des garçons en fonction de leur origine sociale, les filles à l'INUC sont davantage d'origine sociale intermédiaire que les garçons (30% contre 19%), tandis que ces derniers sont davantage issus des classes populaires (41% contre 35%). Ces différences pourraient s'expliquer par les différences d'effectifs entre filières ainsi que par les séries d'origine (l'INUC accueille proportionnellement plus de bacheliers technologiques, où l'on trouve plus de garçons), mais la faiblesse des effectifs sur une seule année ne permet que difficilement de croiser plus de deux variables.

sociale utilisée pour mesurer l'origine sociale peut éventuellement masquer des différences internes, une étude conduite par l'OVE local de l'UT2J fait état d'un taux de 62% de nouveaux bacheliers boursiers⁴², supérieur à celui de l'INUC (55%) - bien que ce dernier concerne l'ensemble des étudiants de l'établissement et soit donc probablement plus élevé pour les seuls néo-bacheliers.

En outre, les résultats présentés concernent l'ensemble des filières en ALLSH : or, on a montré que le recrutement était davantage favorisé socialement dans les disciplines d'arts et des autres sciences humaines (comme en philosophie ou histoire de l'art), qui ne sont pas dispensées à l'INUC.

Enfin, ce résultat est d'autant plus surprenant que les départements de l'Aveyron et du Tarn où sont implantés les locaux de l'INUC ont une part d'étudiants d'origine sociale plus modeste plus élevée qu'en Haute-Garonne. Cela s'explique partiellement par une fuite plus importante des lycéens non ruraux d'origine favorisés⁴³ vers les CPGE et d'autres licences, contribuant alors à augmenter la part relative de ceux d'origine sociale plus modeste dans ces licences.

Pour autant, ce résultat semble démontrer que le cas de figure de l'académie toulousaine se distingue de celui opposant universités de métropole et université de proximité en termes de recrutement social. Si une partie des étudiants fait bien partie de ces enfants de la démocratisation scolaire, bacheliers de première génération et qui n'auraient pas nécessairement poursuivi des études sans la présence de l'établissement dans la ville - ou sur le territoire -, les néo-bacheliers relativement favorisés sur le plan social et résidant sur le territoire s'inscrivent également à l'INUC, illustrant à ce titre une certaine légitimité acquise par l'institution albigeoise dans le champ des universités. À ce titre, le classement de l'INUC dans le palmarès des universités, s'il n'est jamais le premier facteur évoqué par les étudiants, vient parfois renforcer ce sentiment d'être inscrit dans un établissement délivrant une formation de qualité :

« J'ai vu qu'Albi, le département arts, lettres et langues était quatrième national, donc j'ai trouvé ça super. Du coup, je voulais à tout prix aller à Albi »

(Pauline, licence de lettres à l'INUC)

« J'avais vu qu'ils étaient deuxièmes, et je m'étais dit « Waouh », si je suis prise c'est bien »

(Floriane, licence d'histoire à l'INUC)

⁴² Document interne.

⁴³ Notamment la fraction économique des classes supérieures.

Tableau 27. Populations étudiantes admises en ALLSH à l'UT2J et à l'INUC

	UT2J	INUC	Admis académie de Toulouse en ALLSH (ICT compris)	Admis en ALLSH	Admis Haute- Garonne (31)	Admis Aveyron et Tarn (12 et 81)	Admis académie de Toulouse
Deux parents classes moyennes supérieures	3%	3%	3%	4%	4%	3%	3%
Un des parents classes moyennes supérieures	15%	14%	14%	13%	15%	12%	14%
Deux parents classes supérieures	4%	3%	4%	4%	11%	3%	7%
Un des parents classes supérieures	19%	18%	20%	18%	27%	19%	23%
Moyenne	25%	26%	25%	26%	22%	33%	27%
Défavorisée	34%	37%	33%	37%	22%	30%	26%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Femme	69%	67%	69%	70%	52%	52%	52%
Homme	31%	33%	31%	30%	48%	48%	48%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
ES	19%	24%	20%	22%	18%	18%	18%
L	46%	37%	45%	43%	9%	9%	10%
S	12%	13%	13%	12%	42%	33%	38%
Technologique	12%	17%	12%	13%	20%	23%	21%
Professionnel	10%	10%	10%	9%	11%	17%	14%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Métropole régionale	39%	6%	37%	44%	94%	0%	45%
Grandes villes	18%	31%	20%	26%	0%	22%	14%
Villes moyennes	17%	32%	18%	12%	0%	38%	25%
Petites villes moyennes et rurales	24%	31%	24%	17%	6%	40%	26%
Étranger	2%	1%	2%	1%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : 34% des admis à l'UT2J sont d'origine sociale défavorisée. C'est le cas de 37% des admis à l'INUC, de 22% des admis sur APB en Haute-Garonne (où se situe l'UT2J) et de 30% des admis sur APB de l'Aveyron et du Tarn (où se situent les licences de l'INUC ici étudiées).

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Admis dans les filières d'arts, lettres, langues et sciences humaines pour les admissions par établissement. Ensemble des admis du département ou de l'académie le cas échéant (trois dernière colonnes).

Les différences de recrutement social observées comparativement aux populations des départements d'implantation semblent quant à elles refléter les différences de recrutement entre filières d'études. De même, les fortes variations quant à la série d'origine sont le résultat d'une orientation différenciée selon le type de bac : à ce titre, les variations observées entre bacheliers ES et L au sein des deux établissements sont principalement dues aux effets de filières entre les deux établissements¹.

On retrouve toutefois plus de bacheliers technologiques à l'INUC (17% contre 12%), tandis que dans le même temps, le pourcentage de bacheliers professionnels est identique entre les deux établissements (10%), alors qu'il est plus élevé dans le Tarn et l'Aveyron (17%) comparativement à celui observé en Haute-Garonne (11%). Si les bacheliers non généraux de l'académie s'orientent moins que les bacheliers généraux en licence d'ALLSH - un résultat retrouvé au niveau national -, il semble alors que ce soit davantage le cas à l'INUC pour les bacheliers professionnels qu'à l'UT2J, où ceux technologiques sont moins nombreux. Ces derniers ayant davantage tendance à s'orienter en IUT, que l'on retrouve plus massivement dans les villes, tandis que les bacheliers professionnels s'orientent plus fréquemment en STS, davantage situés dans les territoires ruraux, une piste explicative à cette différence serait alors la différence d'offre de formation territoriale. Les aspirations d'orientation des populations admises diffèrent en effet.

II.3. Une aspiration à faire des études longues plus importantes à l'UT2J

Au sein des admis en licence d'humanités à l'UT2J, 69% l'ont été sur leur premier vœu d'orientation. Cette proportion est légèrement supérieure à celle observée parmi les admis à l'INUC (65%), par ailleurs plus nombreux à avoir été admis au cours de la procédure complémentaire, soit une formation non demandée initialement (20% contre 12% des admis à l'UT2J). En d'autres termes, les admis à l'INUC sont plus fréquemment des « orientés contrariés » à l'université décrits dans le chapitre précédent, sans pour autant constituer la majorité des effectifs.

Parmi ces orientés contrariés à l'INUC, on retrouve proportionnellement plus de néo-bacheliers aspirant à rejoindre une formation professionnalisantes courte de type STS (52%, contre 36% à l'UT2J), tandis que les orientés contrariés de l'UT2J aspiraient quant à eux davantage à des formations générales de type licence (25% contre 19%) ou de type « autre » (19% contre 9%), regroupant notamment les écoles d'arts, d'architecture ou de commerce

¹ On constate par ailleurs une légère différence en termes de titulaires d'une mention entre les deux établissements, les bacheliers ES étant plus souvent titulaires d'une mention bien à l'INUC (26% contre 19%) et assez bien à l'UT2J (26% contre 19%). Inversement, les bacheliers L de l'UT2J sont plus souvent titulaires d'une mention assez bien (24% contre 28%) et ceux de l'INUC non titulaires d'une mention (46% contre 40%). Il s'agit toutefois d'écart entre deux mentions consécutives, et ces différences peuvent par conséquent refléter des effets de seuil.

post-bac². Par ailleurs, parmi les admis sur leur vœu 1, 57% des admis à l'UT2J avaient postulé dans une autre licence en « second vœu », contre seulement 29% des admis à l'INUC.

Tableau 28. Vœux des admis en ALLSH à l'UT2J et à l'INUC

		UT2J	INUC	Admis académie de Toulouse en ALLSH*
Vœu 1 et proposition acceptée	Vœu 1 obtenu	69%	65%	69%
	Vœu 1 dans la même filière	4%	4%	4%
	Vœu 1 différent	27%	31%	27%
	Total	100%	100%	100%
Procédure d'affectation	Admis en procédure normale	88%	80%	87%
	Admis en procédure complémentaire	12%	20%	13%
	Total	100%	100%	100%
Vœu 1 parmi les admis sur un vœu 1 différent	Vœu 1 en licence	25%	19%	24%
	Vœu 1 en IUT	13%	13%	13%
	Vœu 1 en STS	36%	52%	37%
	Vœu 1 en CPGE	8%	7%	8%
	Vœu 1 dans une autre formation	19%	9%	17%
	Total	100%	100%	100%
% parmi les admis	Vœux homogènes dans la filière d'admission	26%	39%	27%
	Vœux homogènes à l'université	67%	59%	66%

Lecture: 69% des admis néo-bacheliers à l'UT2J en ALLSH l'ont été sur leur vœu 1, et 88% l'ont été lors de la procédure normale. Parmi les admis sur un vœu différent de leur vœu 1, 25% avaient demandé une autre formation de licence en vœu 1. Enfin, 26% des admis à l'UT2J avaient fait 100% de leurs vœux dans la filière au sein de laquelle ils ont été admis.

* : les admis à l'institut catholique de Toulouse (ICT), université privée, sont pris en compte.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 2 365 admis dans les filières d'ALLSH dans un établissement de l'académie de Toulouse.

Ces résultats viennent conforter l'idée selon laquelle les étudiants envisageant en terminale davantage des études longues et non professionnalisantes peuvent, tout du moins en début de premier cycle, privilégier un cursus à l'UT2J plus qu'à l'INUC, en lien avec l'image que renvoie chacun des établissements.

L'offre de formation disponible au sein de l'établissement et la perception de l'établissement apparaissent alors comme un des critères importants pour comprendre les aspirations d'orientation formulées par les élèves de terminale. Pour certains lycéens, l'orientation à l'université n'est pas simplement envisagée au seuil de la seule licence 1, mais

² En calculant les proportions sans les admis en arts, dont beaucoup ont postulé dans ces écoles (cf. chapitres 1 et 3), on tombe à un pourcentage de 15%, qui reste à nouveau supérieur à celui observé à l'INUC.

aussi en fonction de ce l'obtention de la licence va ensuite permettre. Si tous ne se projettent pas au-delà de la licence, pour d'autres, l'obtention de la licence n'est qu'une étape de leur parcours de formation.

Les enquêtes successives de l'OVE montrent ainsi qu'entre 2006 et 2013, la part d'étudiants aspirant à un niveau d'études inférieur ou égal au niveau bac +3 a diminué de 6 points, celle de ceux aspirant à un niveau master de 4 points, tandis que la part d'étudiants à un niveau supérieur à bac +5 a augmenté de 10 points (Ferry, 2016). Pour Hugo, ancien élève de terminale ES à Rodez, étudier en histoire à Albi aurait pu être une possibilité, dans la mesure où, ayant candidaté dans les deux établissements, il est plus proche de l'INUC que de l'UT2J. Pour autant, interrogé sur le choix de Toulouse plutôt que celui d'Albi, l'argument des possibilités de formation après la licence est avancé, en plus de celui concernant la volonté d'étudier seul dans une grande ville :

« H : dans ma tête, je préférerais Toulouse car déjà, c'était beaucoup plus grand, et je me disais aussi qu'à un moment donné, il fallait que je ... que je ... c'est un peu bête de dire ça, mais que je parte un peu plus loin, même si c'est à 1h30. Mais il fallait aussi à un moment donné ... se prendre en main seul [...] »

M : Ok. Donc plus la ville que l'université en fait ?

H : Mouais, après je savais aussi qu'à Champollion à Albi, on pouvait pas faire de master. Donc dans ma tête je me disais : « faire trois ans à Albi pour après partir, y'a pas trop d'intérêt quoi ». [...] Et puis la fac à Toulouse ... même si l'année dernière, il y a pas eu une très bonne impression, je me disais quand même que ... c'était une bonne fac, une fac reconnue, je pense. »

(Hugo, licence d'histoire à l'UT2J)

C'est ici l'existence d'une offre de formation post-licence à l'UT2J, ou plutôt son absence perçue à l'INUC - bien qu'il existe quelques masters -, qui conduit en partie Hugo à choisir l'UT2J plutôt que l'INUC, d'autant plus que l'université lui paraît comme étant reconnue pour la qualité de sa formation. Il convient néanmoins de mentionner qu'Hugo est un élève disposant d'un bon niveau scolaire : premier de sa classe, il a obtenu une mention bien à l'examen du baccalauréat, et a un temps envisagé passer le concours de l'IEP toulousain. On peut alors légitimement penser que ses bons résultats dans le secondaire lui permettent de se projeter dans un parcours d'études long : de telles aspirations d'orientation, tenant partiellement compte de l'après-licence, sont alors scolairement situées.

À ce titre, les licences sélectives, sur lesquelles on revient en fin de chapitre, sont également un moyen d'attirer des élèves avec un bon dossier scolaire. Parmi les élèves admis à l'UT2J dans ces licences en 2016, 37% ne sont pas des lycéens de l'académie de Toulouse. Elles contribuent à la diversification de l'offre de formation, et ce diplôme distinctif, parce que sélectif - sans être pour autant nécessairement élitiste scolairement -, peut conduire certains élèves à opter pour tel établissement plutôt qu'un autre. Gaëtan, originaire de Lourdes, aurait

ainsi fait le choix de la licence d'histoire à Pau s'il n'avait pas été accepté en licence d'histoire-bilingue à Toulouse. Toutefois, son admission dans cette formation, lui permettant par la suite d'être prioritaire dans les possibilités de troisième année à l'étranger, l'a conduit à s'inscrire à l'UT2J. À nouveau, on constate que c'est une bonne connaissance du système universitaire - son père est cadre de la fonction publique, il a une sœur plus âgée également dans le supérieur - ainsi qu'une capacité de projection à long terme dans les études qui permet à certains lycéens de développer un tel rapport stratégique quant à leur orientation³ et par conséquent d'arbitrer dès le lycée entre plusieurs universités.

« M : si t'avais pas eu la licence ici ...

G : Je serai parti à Pau. Parce que déjà on est moins nombreux quand même. C'est ce que le mec nous a vendu aux portes ouvertes de Pau, vu que je les ai faites. Il nous a vendu « ici, vous êtes moins nombreux, à Toulouse, c'est l'usine », vu qu'il prenait littéralement l'exemple de Toulouse, en mode « c'est l'usine, c'est tout le temps bloqué », donc voilà.

M : Et toi, le blocage l'an dernier ...

G : ça a un peu freiné mes parents, moi j'étais là « ba non, clairement, je m'en fiche c'est pour deux ans et ensuite la troisième année c'est à l'étranger, donc ils me bloqueront pas à l'étranger [...] si j'avais été en histoire que basique, je serai parti à Pau oui. Et après, c'est quand même plus encadré [...] comme je te l'ai dit, licence histoire bilingue, je l'ai prise parce que 3ème année à l'étranger.

M : Ok. D'accord. Donc plus que l'anglais, c'était le fait que ça t'ouvre la possibilité d'aller à l'étranger ?

G : Ouais, surtout. Du moins, après, l'anglais, j'aime bien l'anglais quand même. Mais oui, surtout pour partir à l'étranger. »

(Gaëtan, licence d'histoire-bilingue à l'UT2J)

Parallèlement à ces aspirations différenciées, le Tableau 28 montre également que le taux de vœux homogènes à l'université est plus élevé parmi les admis de l'UT2J : 67%, soit deux tiers des admis, sont dans une telle situation, contre 59% parmi les admis de l'INUC en licence d'ALLSH. À nouveau, ces résultats confortent l'idée d'aspirations différenciées : plus qu'à l'INUC, les admis de l'UT2J viennent pour faire des études à l'université.

Pour autant, parmi les admis à l'INUC, 39% ont fait des vœux uniquement dans la filière au sein de laquelle ils ont été admis, contre seulement 26% parmi les admis de l'UT2J. Ce résultat ne s'explique que partiellement par un nombre de demandes plus restreints parmi les futurs étudiants de l'INUC, dans la mesure où si 20% des admis à l'INUC n'ont fait qu'un vœu, contre 14% à l'UT2J, le nombre moyen de vœux des admis est relativement équivalent : 4,7 à l'UT2J, et 4,6 à l'INUC.

³ Dès son arrivée en licence 1, Gaëtan choisit alors l'option suédois pour maximiser ses chances de partir en Scandinavie lors de la troisième année.

On perçoit donc d'une part un effet d'offre (les admis à l'UT2J viennent pour étudier à l'université, et la palette des formations possibles étant plus large, ils émettent des candidatures dans plusieurs licences), d'autre part qu'une frange plus importante des admis à l'INUC n'envisage l'université qu'à travers la seule filière d'admission.

Par conséquent, les vœux formulés par les admis de chacune des deux institutions semblent souligner une population plus duale parmi les admis de l'établissement Champollion, conséquence d'une aspiration plus forte des non résidents des grandes métropoles à rester étudier localement. D'un côté, les recalés des formations sélectives, notamment de STS, sont plus nombreux⁴ ; de l'autre, les « orientés certains » dans la filière le sont également. Cela pourrait *in fine* conduire à une segmentation plus prononcée des effectifs lors de la première année d'étude, notamment dans le cas présent d'un établissement de proximité où les effectifs sont faibles, même si rien ne permet d'affirmer à ce stade que les aspirations des étudiants n'évoluent pas au cours de la première année d'étude.

Inversement, les aspirations d'orientation des admis à l'UT2J semblent davantage hétéroclites, en lien également avec une offre de formation plus dense puisqu'une part non négligeable des admis réside dans l'agglomération toulousaine.

*

L'études des licences en ALLSH, où la tension entre candidatures et places disponibles est relativement faible, ainsi que de l'académie de Toulouse, où la hiérarchie entre établissement est moins prononcée que dans le cas francilien (Frouillou, 2015a), n'apparaît pas de prime abord comme le plus propice pour étudier les stratégies étudiantes dans le choix de l'établissement.

Néanmoins, partant de l'hypothèse d'une stratification croissante entre universités qui aurait comme conséquence le développement d'un arbitrage quant à l'établissement d'études, les résultats présentés ici indiquent des logiques de choix pour certains lycéens qui ne sont pas les mêmes selon les établissements. De fait, si les populations admises dans chacun des établissements diffèrent peu sur le plan social, les admis de l'université de métropole aspirent davantage à des études générales et plus longues que ceux admis dans l'université de proximité. A ce titre, on peut émettre l'hypothèse que, davantage que la PCS des parents, le niveau de diplôme de ces derniers, non disponible dans les données, permettrait de décrire avec plus de finesse ce phénomène.

⁴ En restant étudier localement, on peut par ailleurs émettre l'hypothèse que leur orientation n'est que partiellement contrariée, même si la seule analyse des bases APB ne permet pas de dépasser le stade des hypothèses.

III. Du côté des lycéens : entre orientation locale et apparition d'une mobilité d'évitement socialement située

On vient d'observer, d'un point de vue du recrutement des deux universités publiques de l'académie toulousaine, une faible différence en termes de sexe et d'origine sociale des étudiants, mais la présence d'aspirations différenciées : les lycéens aspirant à des études longues sont proportionnellement plus nombreux dans l'établissement de métropole, ceux aspirant à des études courtes dans l'université de proximité.

Il s'agit à présent de se placer du point de vue des candidats de cette même académie pour observer, parmi ceux admis à étudier en licence d'ALLSH, quel a été le choix de leur établissement. Si, comme on le verra dans un premier temps, l'université choisie est fréquemment celle locale pour les lycéens, d'autres font le choix d'aller étudier en dehors de l'académie. Or, cette mobilité est socialement située.

Cela a été mentionné en amont, l'offre de formation est plus limitée à l'INUC, où il n'y a pas de licence en arts ou dans les autres sciences humaines (anthropologie, philosophie, etc.). Dès lors, il s'agit de tenir compte de ces différences afin de ne pas attribuer à une admission à l'UT2J un effet en lien avec la diversité de l'offre proposée. Parmi les néo-bacheliers de l'académie de Toulouse, 2 103 ont alors reçu et validé une proposition en ALLSH, dont 1 520 en lettres, langues et histoire (LLH), et 583 en arts ou autres sciences humaines (AASH). Ces derniers ont donc provisoirement été écartés de notre analyse.

III.1. Ne pas s'éloigner pour étudier

Pour un lycéen de l'académie de Toulouse aspirant à rejoindre une licence en LLH, quatre options semblent se présenter au premier abord. Il peut tout d'abord opter pour une des deux universités publiques de l'académie, à savoir l'UT2J et l'INUC. Il peut également faire le choix d'un établissement d'enseignement supérieur privé, l'Institut Catholique de Toulouse (ICT), qui, présent sur APB, dispense quelques formations de type licence. Enfin, il est également possible de faire le choix d'un établissement en dehors de l'académie, au risque de parfois ne pas être considéré comme prioritaire et donc non admis⁵.

III.1.a. Un territoire plutôt qu'une discipline ?

Pour la session 2016, on observe que deux tiers des néo-bacheliers midi-pyrénéens optent pour une formation en LLH à l'UT2J (67%). Tandis que 13% d'entre eux optent pour

⁵ Ce qui est certes moins fréquent dans le cas des licences en ALLSH qui sont peu nombreuses à être considérée comme étant en tension, et où les candidats prioritaires sont alors ceux issus de la même académie que l'université. On précise que désormais, avec Parcoursup, chaque établissement fixe, en concertation avec le recteur qui voit ici son rôle renforcé (Cytermann, 2018), un certain pourcentage de bacheliers qui ne sont pas issus de l'académie parmi les propositions faites par les établissements.

une des formations à l'INUC, seuls 3% font le choix de l'établissement privé. Enfin, 17% s'inscrivent en dehors de l'académie toulousaine. L'établissement de la métropole régionale concentre donc une la majorité des admis, tandis que les admis en dehors de l'académie sont proportionnellement plus nombreux que ceux admis à l'INUC.

Ce choix d'établissement diffère selon les caractéristiques sociales et scolaires des lycéens : ainsi, ceux dont les parents appartiennent davantage aux fractions culturelles des classes supérieures sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne territoriale à opter pour une formation en dehors de l'académie (21%), et moins pour l'UT2J (61%), tandis que ceux issus des fractions économiques sont proportionnellement plus nombreux dans le privé (10%). Les bacheliers technologiques sont quant à eux plus nombreux à l'INUC (17%), les bacheliers professionnels à l'UT2J (77%).

Pour autant, dès lors que l'on raisonne à caractéristiques constantes, ces différences observées s'estompent au profit de l'origine territoriale des candidats (Tableau 29)⁶, soulignant en cela la ségrégation socio-résidentielle (et scolaire) entre les territoires de l'académie. L'établissement choisi par le futur étudiant a donc de fortes chances d'être celui le plus proche de son domicile, dans la mesure où les lycéens qui ne sont pas issus des grandes métropoles régionales, dont fait partie Toulouse, privilégient les autres établissements.

Pour les lycéens non-résidents de grandes agglomérations, et notamment ceux des territoires ruraux, pouvoir étudier dans un établissement local permet alors souvent d'éviter la décohabitation et, surtout, « l'usine » qu'est la grande université de la métropole régionale. Bien souvent confortés par les journées portes ouvertes, étudier dans l'établissement de proximité est alors un choix rassurant pour ces élèves.

Ce critère de la taille de l'établissement semble en outre davantage mis en avant par les néo-bacheliers, souvent d'origine sociale plus modeste⁷, tandis que les garçons rencontrés ont plus souvent mis en avant le côté pratique de l'établissement local, leur permettant de rester à proximité de leurs amis et ainsi conserver le cercle social (Beaud, 2002).

⁶ Du fait d'effectifs restreints et d'une orientation spécifique à bien des égards, sur laquelle on revient ensuite, certaines populations lycéennes ne font pas le choix de l'ICT, ce qui pose des difficultés dans les modèles pour calculer les coefficients. De fait, le choix a été fait de ne pas introduire les admis à l'ICT dans le modèle, ce qui permet en outre de se concentrer sur les seuls établissements publics de l'académie. La modalité de référence est « être admis à l'UT2J », dans la mesure où cette université semble constituer l'option la plus souvent mise en balance dans le choix des lycéens de l'académie.

Par ailleurs, un modèle utilisant une variable d'origine territoriale indiquant le département de provenance a également été testé. Toutefois, un problème similaire se pose, dans la mesure où aucun lycéen des Hautes-Pyrénées n'a fait le choix de l'INUC (voir Figure 25). Par conséquent, on a conservé la variable indiquant la typologie de la commune d'origine, qui reste parlante. Enfin, on précise que les coefficients d'interaction ont également été testés, sans pour autant être significatifs.

⁷ La quasi-absence de filles d'origine plus favorisée parmi les enquêtés empêche d'avoir un point de comparaison et nécessiterait donc une étude spécifique.

Tableau 29. Régression logistique portant sur l'établissement d'admission des néo-bacheliers de Midi-Pyrénées admis en licence de lettres, langues et histoire

	INUC	Hors-académie
Femme	Référence	
Homme	1,01	0,85
Deux parents classes supérieures	0,81	0,82
Un des parents classes supérieures	0,81	0,66
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence	
Un des parents classes moyennes supérieures	0,97	0,87
Moyenne	0,84	0,81
Défavorisée	1,08	0,92
Étrangère	Référence	
Française	1,91	1,96
Métropole régionale	Référence	
Grandes villes	40,51***	5,80***
Villes moyennes	35,49***	3,05***
Petites villes moyennes et rurales	18,87***	4,56***
ES	Référence	
L	0,68	0,87
S	0,82	1,05
Technologique	1,48	1,13
Professionnel	0,77	0,59
Admis sans mention	Référence	
Assez bien	1,15	1,31
Bien	0,86	1,02
Très bien	1,17	1,32
A l'heure ou en avance	Référence	
En retard	0,87	1,21
Lettres, sciences du langage	Référence	
LEA	1,41	0,97
LLCER	2,87**	0,94
Histoire	3,35***	1,20
Constante	0,004***	0,06***
AIC	2 179,96	2 179,96

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un lycéen résidant dans l'académie toulousaine admis en licence de LLH et titulaire d'un bac technologique a 1,48 fois plus de chances d'être admis à l'INUC plutôt qu'à l'UT2J comparativement à un bachelier titulaire d'un bac ES. Le coefficient n'est toutefois pas significatif. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 1 478 admis néo-bacheliers dans les filières de lettres, langues et histoire (hors ICT) et résidant lors de l'année de terminale dans l'académie de Toulouse.

« Pour la proximité déjà. J'avais pas envie de partir très loin dès le début de ma scolarité supérieure. Et pour la ville, pour les professeurs, pour ce qu'on m'a dit du travail demandé, parce qu'on m'a dit qu'entre professeurs et élèves, c'était beaucoup plus proche que si j'allais à Toulouse. Parce que si j'allais à Toulouse, je n'étais qu'un simple numéro, alors qu'ici, on est vraiment une personne à part entière. »

(Manon, licence de lettres à l'INUC)

« J'avais demandé à Toulouse, Albi et Perpignan, mais comme j'étais venue aux portes ouvertes ici, j'avais vraiment pu voir comment ça se passait, j'ai pu rencontrer des professeurs que je savais que j'aurais en cours, et comme c'est vraiment ... à taille humaine ici, on a tout à côté, on a tous les bâtiments très proches, on est quasiment jamais perdu, on a cours dans les mêmes salles [...] nous on est pas un grand effectif, alors qu'à Toulouse, les effectifs sont beaucoup plus importants. »

(Aurore, licence de lettres à l'INUC)

« Parce qu'on est peu, c'est plus petit et plus à l'échelle, humaine comparée au Mirail, enfin ... j'ai rien contre le Mirail, mais je trouve que 24 000 c'est énorme quoi. Et puis, je préfère aussi les petites villes que les grosses grosses villes »

(Pauline, licence de lettres à l'INUC).

Pauline aurait privilégié la licence d'anglais à l'INUC plutôt qu'une licence de lettres dans une autre ville (Bordeaux, Toulouse) si elle n'avait pas été acceptée dans sa formation. De même, étudier en philosophie aurait pu lui plaire – *« en terminale, j'ai découvert la philo, et j'étais là : 'mais c'est génial en fait !'. J'ai commencé à acheter des livres philosophiques, je me régalaïs quoi. »*. Interrogée sur le fait qu'elle n'ait pas candidaté en licence de philosophie, l'argument évoqué est à nouveau celui de l'université, l'INUC ne proposant pas cette licence. Elle postule donc en lettres, une filière qui ne lui déplaît pas pour autant. Plus qu'une discipline, c'est alors un établissement qui est privilégié par Pauline au moment des candidatures, qui avait d'ailleurs réservé son appartement à Albi avant de recevoir les réponses sur Parcoursup.

À notre connaissance, la littérature existante n'a pas tranché quant à une plus grande mobilité en fonction du sexe des bacheliers. Le travail de S. Beaud portant sur l'enseignement secondaire en banlieue ouvrière a souligné une plus grande mobilité féminine à l'entrée au lycée du fait d'un moindre attachement au quartier (Beaud, 2002), tandis que les jeunes garçons de ces régions développent une forte sociabilité de quartier qui se conjugue à un prestige local, s'apparentant ainsi à ce qui peut être nommé un « capital d'autochtonie » (Renahy, 2010a). La question du lien entre mobilité et genre s'articule alors bien souvent avec la notion de territoire, et apparaît plus clivant au sein des classes populaires, où les différences genrées de mode de vie sont davantage marquées (Devaux & Oppenchain, 2017; Schwartz, 2018).

Des travaux plus récents soulignent également un degré d'attachement au territoire fortement genré en milieu ruraux, les garçons étant retenus par leurs groupes de pairs et les jeunes filles par leur famille (Amsellem-Mainguy & Voisin, 2019)⁸, tandis que les différences d'âge avec le copain/la copine retiennent inégalement (Orange, 2015). Les filles ont en effet plus souvent un conjoint plus âgé, tandis que l'on observe la situation inverse chez les garçons, ce qui engendre des différences de statut et donc de mobilité - plus forte chez les garçons - puisque le conjoint masculin occupe plus fréquemment une position stable sur le territoire d'origine.

C'est par exemple le cas Manon. Étudiante inscrite en première année de lettres à l'INUC, elle évoque, entre autres, sa relation amoureuse avec son ami, âgé de 4 ans de plus qu'elle, avec qui elle est depuis deux ans environ, qui a fini ses études (un CAP « *fleuriste et paysage* ») et travaille désormais, pour justifier sa difficulté à s'éloigner de son territoire de résidence :

« M : Ok, t'es pas prête de bouger loin pour l'instant ?

Manon : Pas du tout !

M : Pourquoi du coup ?

Manon : Mon copain est dans le sud déjà. Je me sens pas capable de me séparer de lui, d'être loin de lui. »

(Manon, licence de lettres à l'INUC)

Pour autant, les résultats obtenus sur les admissions en licence de lettres, langues et histoire ne permettent pas de valider ces hypothèses, les coefficients d'interaction entre les variables n'étant pas significatifs.

III.1.b. Université de métropole, université de proximité : des aires d'attractivité inégales

Afin de compléter l'analyse, les cartes ci-dessous (Figure 24 à Figure 26) indiquent la commune d'origine des candidats en fonction de l'établissement d'admission : elle constitue sans doute l'outil le plus directement parlant afin d'observer ce choix d'établissement opéré par les élèves de terminale⁹.

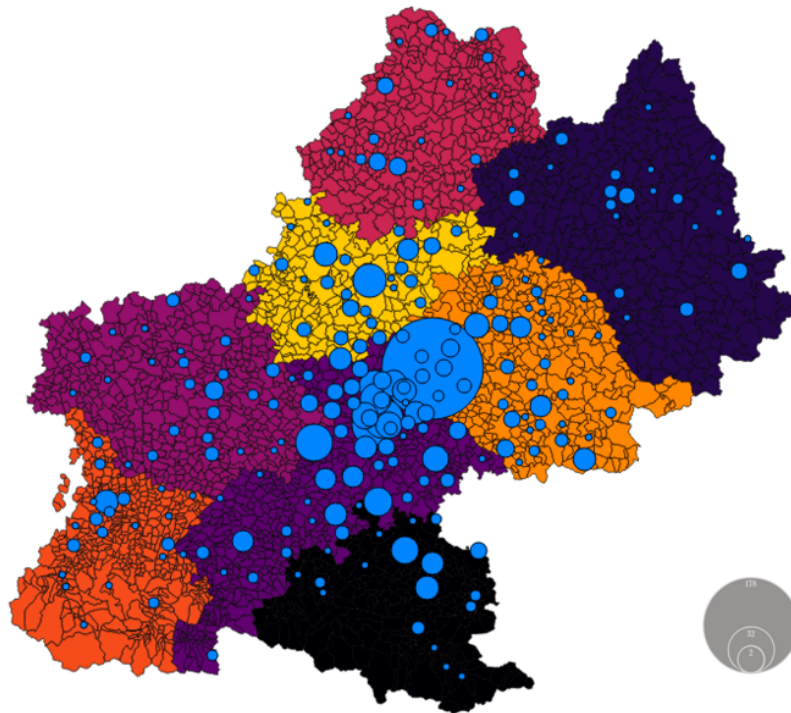
Les lycéens faisant le choix de l'UT2J proviennent de l'ensemble de l'académie (Figure 24). Ils sont particulièrement nombreux dans la région la plus densément peuplée (la métropole toulousaine), mais un certain nombre est originaire de l'Ariège (en noir sur la

⁸ Une recherche menée par E. Guéraud, F. Jedlicki et C. Noûs montre qu'en milieu rural, les filles sont plus mobiles que les garçons, mais qu'elles ont également plus tendance à retourner sur leur territoire d'origine une fois les études achevées, notamment celles d'origine sociale plus modestes (Guéraud et al., 2021).

⁹ Des cartes sur les admis en arts et autres sciences humaines ont également été réalisées pour les admis à l'UT2J et ceux en dehors de l'académie. Disponibles sur demande, les résultats qu'elles permettent d'observer ne diffèrent pas de ceux présentés ci-dessous.

carte), de l'Aveyron (en violet foncé), du Gers (en mauve), du Lot (en rouge), des Hautes-Pyrénées (en orange foncé), du Tarn (en orange clair) et du Tarn-et-Garonne (en jaune).

Figure 24. Origine géographique des admis néo-bacheliers de l'académie toulousaine en lettres, langues et histoire à l'UT2J



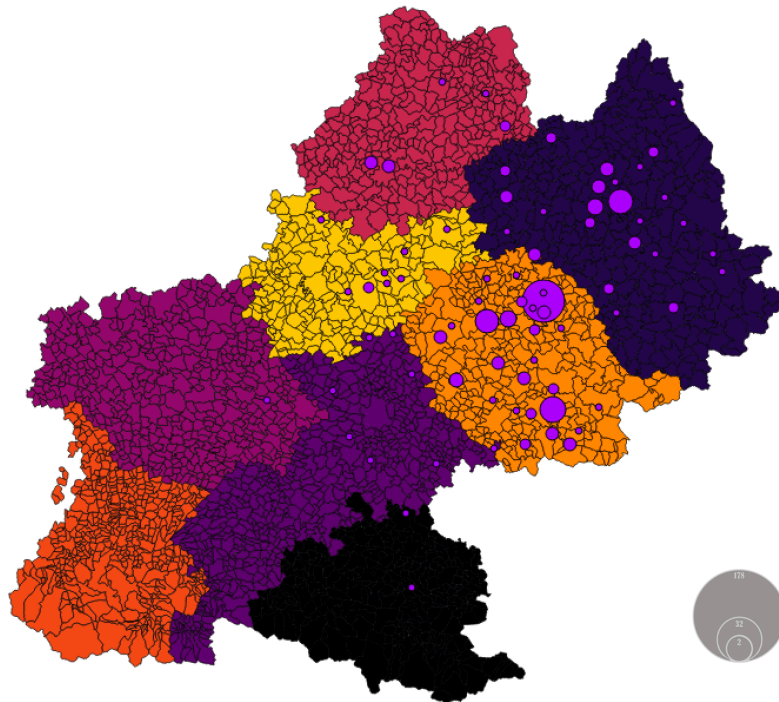
Lecture : 10 néo-bacheliers résidant à Tarbes lors de l'année de terminale ont été admis dans une licence en lettres, langues ou histoire à l'UT2J sur APB en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES. Carte réalisée sur Qgis.

Champ : 1 027 admis néo-bacheliers dans les filières de lettres, langues et histoire à l'UT2J sur APB en 2016 et résidant lors de l'année de terminale dans l'académie de Toulouse.

Inversement, les futurs étudiants en lettres, langues et histoire à l'NUC sont principalement des lycéens du Tarn et de l'Aveyron, où se trouvent les sites de l'établissement Champollion (Figure 25). Les admissions en provenance d'autres départements, notamment dans le sud de l'académie, sont beaucoup plus rares. C'est ainsi la proximité géographique avec l'établissement qui fait que les candidats postulant à l'INUC : ceux qui aspirent à rejoindre cet établissement sont en majorité ceux qui le connaissent car il est présent dans la commune de résidence. Il est par ailleurs intéressant de constater que les candidats originaires d'Haute-Garonne, où est implantée l'UT2J, et aspirant à rejoindre une licence en lettres, langues, sciences humaines, sont très peu nombreux : pour les élèves résidant dans l'aire urbaine toulousaine, l'INUC constitue un horizon quasi-inenvisagé, ce qui est moins le cas dans le sens inverse. En ce sens, l'INUC constitue bel et bien un établissement de proximité pour la majorité de ses étudiants.

Figure 25. Origine géographique des admis néo-bacheliers de l'académie toulousaine en lettres, langues et histoire à l'INUC



Lecture : 11 néo-bacheliers résidant à Rodez lors de l'année de terminale ont été admis dans une licence en lettres, langues ou histoire à l'INUC sur APB en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES. Carte réalisée sur Qgis.

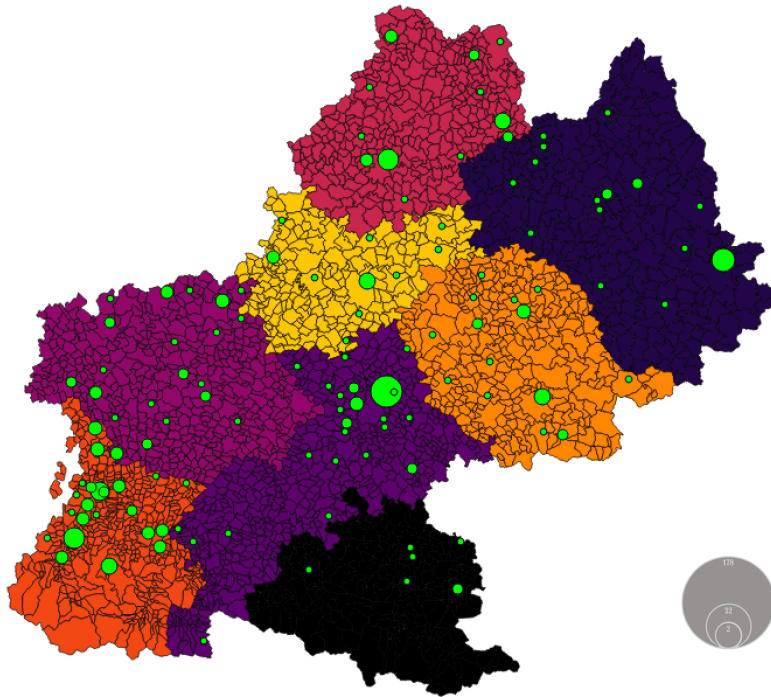
Champ : 191 admis néo-bacheliers dans les filières de lettres, langues et histoire à l'INUC sur APB en 2016 et résidant lors de l'année de terminale dans l'académie de Toulouse.

La Figure 26 indique quant à elle l'origine des admis dans un établissement ne relevant pas de l'académie. On observe d'abord qu'une part non négligeable d'entre eux résident principalement dans les communes limitrophes de l'académie. Ils sont ainsi très peu nombreux à venir d'Albi, Castres ou Rodez, où l'on trouve les licences de l'INUC, illustrant que l'établissement parvient à capter une part importante des bacheliers du territoire. Inversement, on constate un pôle de bacheliers un peu plus nombreux à la frontière est de l'académie, dans l'Aveyron, ainsi que dans le Lot, à la frontière nord. Surtout, les bacheliers admis dans une université ne relevant pas de l'académie sont extrêmement nombreux à résider près de la frontière ouest de l'académie, dans l'agglomération de Tarbes. Un détour par une carte des universités métropolitaines¹⁰ permet alors de comprendre ce résultat, puisqu'on observe que l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA) se situe non loin de la ville de Tarbes, à plus ou moins 45km, et plus généralement de certaines zones de l'académie toulousaine. L'université ne relevant pas de l'académie toulousaine est ainsi pour beaucoup l'établissement le moins distant géographiquement, l'établissement local. Dès lors, le mode d'affectation en raisonnant en termes d'académie d'origine peut s'avérer

¹⁰ Site du Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, consulté le 5 novembre 2020 : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid88022/les-universites-francaises-et-les-grands-etablissements.html>

problématique, notamment dans le cas de filières en tension : en établissant la règle de priorité académique, on peut dès lors empêcher certains d'entre eux d'accéder à leur établissement de proximité, et par conséquent pour certains la poursuite d'études post-bac.

Figure 26. Origine géographique des admis néo-bacheliers de l'académie toulousaine en lettres, langues et histoire dans une université ne relevant pas de l'académie toulousaine



Lecture : 10 néo-bacheliers résidant à Millau lors de l'année de terminale ont été admis dans une licence en lettres, langues ou histoire dans une autre université que celles de l'académie sur APB en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES. Carte réalisée sur Qgis.

Champ : 260 admis néo-bacheliers dans les filières de lettres, langues et histoire dans une autre université que celles de l'académie sur APB en 2016 et résidant lors de l'année de terminale dans l'académie de Toulouse.

Un autre résultat mis en évidence par la Figure 26 concerne le nombre non négligeable d'admis en dehors de l'académie et résidant dans l'agglomération de Toulouse. On va le voir, ces bacheliers diffèrent socialement et scolairement de ceux s'orientant à l'UPPA. Il convient par conséquent de ne pas interpréter uniformément l'ensemble des mobilités observées au sortir du secondaire.

Encadré 5. De la complexité à maîtriser l'ensemble des dimensions « locales » de l'orientation

S'intéresser à l'aspect local ou non de l'orientation n'est pas chose aisée. Comme on vient de le voir à travers le recours à la cartographie, la multiplicité des outils et indicateurs est bien souvent nécessaire pour observer les multiples facettes du processus d'orientation, et ainsi définir ce qui est « l'établissement local ». À ce titre, l'analyse au niveau d'un territoire spécifique, défini et présenté en amont, s'avère le plus souvent indispensable pour comprendre au mieux les mécanismes qui régissent l'orientation au sortir du secondaire.

Ainsi, une approche par les seuls découpages administratifs (département et/ou région et/ou académie) est nécessairement incomplète, puisqu'elle ne permet d'observer que partiellement la distance à

l'offre de formation. Le cas présenté ici, portant sur le département des Hautes-Pyrénées et plus spécifiquement l'agglomération de Tarbes, constitue en ce sens un exemple parfait : s'il existe certaines formations du supérieur dans ce département, il n'existe en revanche pas de formation en lettres, langues ou encore sciences humaines. On pourrait alors considérer que les lycéens du département ne disposent pas d'une offre de formation à proximité, puisque l'université la plus proche dans la région académique est celle de Toulouse, à environ 160km de la ville de Tarbes. Néanmoins, la proximité de la ville de Tarbes avec celle de Pau, préfecture du département des Pyrénées-Atlantiques, un département relevant de la région académique aquitaine, et où sont dispensées des licences dans ce champ disciplinaire, fait qu'il existe bel et bien une offre de formation locale pour la majeure partie des élèves du département. Il convient dès lors de ne pas faire l'impasse sur d'autres aspects que les découpages administratifs, tels que la distance kilométrique aux lieux de formation.

De plus, un même résultat peut conduire à des interprétations divergentes. En effet, une forte proportion de lycéens admis dans une ou plusieurs formations proches de chez eux signifie que les élèves résident là où l'offre de formation est importante - par exemple, les élèves qui habitent Toulouse envisageront très souvent de s'inscrire dans une formation toulousaine, la ville proposant une offre de formation importante et diversifiée. Inversement, cela peut également retranscrire une situation d'enfermement local, ou de « captivité », les élèves aspirant à rejoindre la formation se trouvant à proximité de leur domicile parce qu'elle est la seule à être dispensée. Sans cela, les élèves n'auraient alors pas nécessairement poursuivi d'études supérieures (pour diverses raisons), profitant ainsi d'un effet d'aubaine suite à la présence de cet établissement ou formation à proximité de leur lieu de résidence. Tenir compte de la dimension locale de l'orientation des étudiants dans le supérieur nécessite donc de tenir compte dans le même temps de l'offre locale de formation, puisqu'il semble inapproprié de parler de captivité pour les résidents des grosses métropoles ou de leurs banlieues, et ce d'autant plus dans le cas de sites avec une offre de formation pluridisciplinaire.

Enfin, analyser la dimension plus ou moins locale de l'orientation ne peut simplement se limiter à une analyse de la distance des étudiants aux différents lieux de formations. En prenant le cas d'un lycéen qui résiderait à 40km de la ville de Toulouse et 50km de la ville d'Albi, faut-il alors considérer qu'il est plus proche de l'université toulousaine que de l'université albigeoise, ou qu'il est se situe à distance équivalente des deux établissements, et ce d'autant plus qu'on ne prend pas en compte (ou rarement) le réseau de transport disponible ainsi que le positionnement de l'université dans la ville ? Ces deux dernières variables constituent bien souvent un angle mort des analyses quantitatives, que seuls des travaux localisés permettent d'appréhender (voir notamment Frouillou, 2015a concernant le cas francilien, qui tient entre autres compte des lignes de transport en commun disponibles). Par ailleurs, interpréter un même écart de distance avec deux villes n'a pas la même signification selon la grandeur de la distance : si résider à 10km d'Albi et 60km de Toulouse permet d'envisager que l'étudiant est plus proche de l'université d'Albi que de celle de Toulouse, il semble difficile d'émettre la même conclusion lorsque cet écart de 50km reste constant mais que l'étudiant réside à 150km d'Albi et 200km de Toulouse¹¹.

III.2. Mobilités locales, mobilités d'évitement

III.2.a. Des mobilités socialement différenciées

L'évitement scolaire a été défini par J.C. François comme « *l'ensemble des pratiques des familles qui scolarisent leurs enfants dans un autre établissement que celui de l'aire de*

¹¹ De même, introduire de seuils de distance pour dire que l'université locale est X et non Y ne peut être que partiellement une solution : résider à 99km ou à 101km de l'université n'aurait ainsi pas la même signification pour un seuil fixé à 100km, sans pour autant que les distances diffèrent fondamentalement.

Enfin, raisonner en termes de distance relative aux deux établissements présente également des imperfections. Si l'on considère un coefficient de 2, un individu résidant à 5km d'un établissement X et à 11km de l'autre établissement Y peut-il simplement être qualifié comme étant plus proche de X ?

recrutement à laquelle appartient leur domicile » (François, 2002, p. 308). Utilisée afin de caractériser certaines pratiques parentales du second degré, cette notion semble cependant pouvoir s'appliquer à l'enseignement supérieur, même si les causes d'une telle pratique doivent être distinguées : l'évitement peut ainsi parfois être négatif (éviter un établissement jugé peu fréquentable), parfois positif (rejoindre un établissement jugé plus prestigieux).

Ces mobilités reflètent alors une perception différenciée des établissements universitaires par les étudiants¹² : certains néo-étudiants sont mobiles car selon eux toutes les universités ne se valent pas. L'analyse de ces stratégies étudiantes consistant à rejoindre les établissements universitaires considérés comme plus prestigieux a contribué à développer la notion de « sens du placement étudiant » (Frouillou, 2015b, 2015a; Frouillou & Moulin, 2019), employée notamment dans le contexte francilien du fait de la densité des établissements (une quinzaine d'universités). Pour autant, ce sens du placement n'apparaît pas uniformément répandu au sein de la population bachelière.

Étudiant le choix de l'établissement dans le secondaire, S. J. Ball et S. Gewirtz distinguent la propension de la capacité à effectuer ce choix (Ball & Gewirtz, 1997). Ils observent alors que les deux composantes s'avèrent fortes au sein des classes supérieures, faibles parmi les classes populaires, tandis que les classes moyennes ont tendance à fréquemment choisir leur établissement sans pour autant disposer de l'ensemble des compétences nécessaires. Évaluer des différences de prestige entre universités nécessite en effet d'être familier de l'enseignement supérieur, et donc bien souvent que les parents soient diplômés de ce même enseignement supérieur, afin de dissocier les éventuelles hiérarchies croisant établissement et discipline. Pour autant, l'existence et la connaissance d'une hiérarchie n'implique pas nécessairement la mobilité. S. J. Ball et ses co-auteurs, souhaitant vérifier si les représentations des différents classements sont connues des étudiants, observent qu'il existe des « conscients du classement » qui s'opposent à des « non conscients du classement » et à des « sensibles du classement », ces derniers étant ceux se référant les classements pour effectuer leur choix, et se trouvant en position minoritaire (Ball et al., 2001).

Dans l'enseignement supérieur français (puisque S. J. Ball et al. travaillent sur le Royaume-Uni), les néo-bacheliers mobiles sont ainsi plus fréquemment ceux issus des classes supérieures : un travail mené sur le territoire académique de la Bretagne montre ainsi que les étudiants les plus mobiles ont plus fréquemment des parents cadres, et déclarent moins souvent occuper un emploi en dehors de leurs études (Hardouin & Moro, 2014), emploi étudiant dont on sait par ailleurs que l'obtention résulte bien souvent des réseaux locaux (Pinto, 2009), ce qui contraint inégalement à la mobilité¹³.

¹² D'autres facteurs, comme le « trop-plein » de la ville de résidence, sont parfois avancés par les étudiants, de manière toutefois plus marginales.

¹³ Les auteurs rappellent par ailleurs que la proximité avec le domicile familial reste un critère très important dans le choix de l'établissement post-secondaire.

En outre, en Ile-de-France, où la sectorisation académique joue un rôle important dans l'université d'accueil, il est par ailleurs possible d'observer l'élaboration de stratégies dès le secondaire : à l'image de ce que l'on observe concernant le choix du lycée, des locations d'adresse ou des déménagements sont effectués par la famille afin que l'université de « secteur » soit celle considérée comme la plus prestigieuse (Frouillou, 2015a). On devine aisément que ces stratégies sont davantage celles des classes supérieures disposant notamment d'un fort capital économique, tant le coût financier associé à ces stratégies peut être important (ou nécessite un capital social important), et dans la mesure où cela nécessite de connaître l'ensemble des mécanismes qui régissent l'admission dans le supérieur, ainsi que de pouvoir se projeter à long terme dans les trajectoires scolaires des enfants¹⁴.

Ce « sens du placement étudiant » est par conséquent inégalement distribué au sein de la population néo-bachelière. Néanmoins, il ne reste pas cantonné à ces seules populations : comme le souligne F. Truong, certains jeunes de banlieue parisienne, certes minoritaires, et conscients de l'illégitimité associée à leur territoire, vont alors essayer de contourner l'assignation à leur territoire car ils pensent que leurs chances de succès ainsi que la qualité de l'enseignement y sont moindres (Truong, 2015). Reste que les pratiques de mobilité et de choix de l'université sont davantage associées aux élèves des classes supérieures.

III.2.b. Choix de l'université hors de l'académie toulousaine

Les données utilisées ne permettent pas de qualifier précisément à quel type de mobilité d'évitement correspondent celles observées, d'autant plus que si l'établissement toulousain, que l'on considère comme le principal concerné par ces stratégies, jouit d'un certain prestige quant à la qualité de sa formation et de sa recherche, son image peut parfois apparaître écornée par les nombreux mouvements sociaux qu'il a connus. On peut toutefois faire l'hypothèse que les mobilités dans des académies voisines relèvent davantage des mobilités d'évitement négatif, celles dans des académies plus lointaines à des mobilités d'évitement positif, notamment lorsqu'il s'agit de rejoindre une licence parisienne.

Parmi les 260 midi-pyrénéens admis dans une licence en lettres, langues et histoire dans une autre académie que celle toulousaine, 12% vont notamment étudier à l'université de Bordeaux, 15% à l'université de Montpellier, 28% à l'université de Pau, 3% à l'université de Limoges, 2% dans l'académie de Clermont-Ferrand et 13% dans une université francilienne. Une large part des futurs étudiants hors-académie sont donc des lycéens qui ont fait le choix d'un établissement d'une académie limitrophe.

¹⁴ L'auteure montre également que si les stratégies de passe-droit ont progressivement été supprimées, il existe encore quelques recours de familles au moyen par exemple de lettres, une pratique socialement inégale dans la capacité à l'effectuer -trouver les ressorts sur lesquels appuyer- mais aussi à se sentir légitime à le faire.

Tableau 30. Caractéristiques socio-scolaires des admis néo-bacheliers de l'académie toulousaine en licence de lettres, langues et histoire connaissant une mobilité au sortir du secondaire

	UPPA	Autres université non limitrophe	Université francilienne	Ensemble	Intra-académie
Deux parents classes supérieures	0%	6%	3%	3%	4%
Un des parents classes supérieures	10%	20%	12%	14%	19%
Deux parents classes moyennes supérieures	0%	4%	9%	3%	3%
Un des parents classes moyennes supérieures	12%	11%	27%	15%	14%
Moyenne	37%	18%	21%	27%	27%
Défavorisée	41%	41%	27%	38%	34%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
ES	30%	20%	12%	23%	22%
L	41%	42%	42%	42%	44%
S	15%	15%	27%	18%	12%
Technologique	10%	15%	9%	12%	11%
Professionnelle	4%	7%	9%	6%	11%
Total	100%	100%	100%	100%	100%
Très bien	1%	8%	12%	6%	5%
Bien	15%	17%	21%	17%	16%
Assez bien	33%	24%	39%	31%	31%
Admis sans mention	51%	49%	27%	46%	47%
Résultats non connus	0%	1%	0%	1%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les admis à l'UPPA en licence de lettres, langues et histoire et originaire de l'académie de Toulouse, 30% sont titulaires d'un baccalauréat ES. UPPA : Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 177 admis néo-bacheliers dans les filières de lettres, langues et histoire, résidant lors de l'année de terminale dans l'académie de Toulouse et ayant fait le choix de l'UPPA (73), d'un établissement francilien (33) ou d'un établissement d'un département non limitrophe de l'académie toulousaine (71).

Dans la mesure où l'on ne peut différencier les stratégies d'évitement de l'orientation locale pour les académies limitrophes, on écarte - temporairement - de l'analyse les admis des universités de Bordeaux, Clermont-Ferrand, Limoges et Montpellier, et on distingue les admis à l'UPPA de ceux admis dans une université francilienne et de ceux admis dans une autre université non limitrophe¹⁵. On constate alors dans le Tableau 30 que les mobiles à l'UPPA sont socialement moins favorisés, puisque 37% sont d'origine sociale moyenne et 41% d'origine sociale défavorisée, tandis qu'aucun d'entre eux n'a ses deux parents appartenant à

¹⁵ La distinction entre universités franciliennes et autres universités est justifiée par le prestige associé aux établissements franciliens ainsi que par le coût nettement plus élevé engendré par le fait d'étudier à Paris.

la fraction culturelle ou économique des classes supérieures. Inversement, parmi ceux admis dans une université francilienne, 21% sont d'origine sociale moyenne, 27% défavorisée. Les élèves issus des classes supérieures évitent ainsi l'université de proximité, et ont également davantage tendance à choisir un établissement plus lointain et souvent considéré comme plus prestigieux, une mobilité permise par leur capital économique mais également par une connaissance plus fine du système d'enseignement supérieur, leur permettant d'anticiper les possibilités offertes à long terme par la formation rejointe à la sortie du secondaire.

Ces élèves dont la mobilité est plus lointaine sont également plus fréquemment titulaires d'un bac scientifique (27%) et d'un meilleur niveau académique (12% de mention très bien)¹⁶ : dès lors, la mobilité peut apparaître comme un moyen de faire fructifier ce capital scolaire acquis dans le secondaire en rejoignant un établissement considéré comme plus prestigieux que ceux de l'académie.

Par ailleurs, le recours à l'enseignement supérieur privé -ici l'ICT-, s'il ne s'accompagne pas nécessairement d'une mobilité géographique, s'apparente également à une stratégie d'évitement. Si la dimension religieuse est vraisemblablement importante dans le choix de cet établissement, et mériterait par ailleurs une analyse spécifique, on peut penser que les étudiants qui y sont admis cherchent également à éviter les conditions d'enseignement toujours plus difficiles rencontrées au sein de l'université publique, notamment concernant les effectifs surchargés.

On trouve alors parmi les admis 11% d'élèves dont les deux parents appartiennent à la fraction économique des classes supérieures, et 38% dont seul un des deux parents peut être catégorisé comme tel, contre seulement 15% d'élèves d'origine sociale défavorisée. À ce titre, ces formations d'enseignement supérieur privées sont davantage investies par ceux ayant les moyens de payer des études plus chères. On retrouve par conséquent moins de bacheliers non généraux, participant à une homogénéisation du corps étudiant à travers la sélection opérée en partie par les frais d'inscription à l'entrée. Enfin, les résultats portant sur la mention scolaire ne font pas apparaître de différences significatives avec les étudiants admis dans les établissements publics : au contraire des écoles de commerce post-bac, où le recours à ces écoles privées plutôt qu'à celles accessibles par classes préparatoires apparaît comme un moyen d'assurer un diplôme valorisable sur le marché du travail à des élèves d'origine sociale favorisée mais disposant d'un faible niveau académique, l'admission au sein des universités privées semble relever d'une logique d'orientation différente, combinant valeurs religieuses et une volonté d'étudier dans un espace plus homogène socialement et scolairement.

¹⁶ La faiblesse de certains effectifs empêche de recourir à un croisement des variables pour tester l'hypothèse d'un usage différencié du niveau scolaire selon l'origine sociale, le sexe ou encore le type de baccalauréat obtenu.

Les résultats présentés font donc état d'un choix d'établissement différencié selon le profil socio-scolaire lorsque l'établissement n'est pas celui de secteur, soulignant l'intérêt de ne pas interpréter l'indicateur de la mobilité hors-académie de manière univoque.

On précise toutefois qu'à travers cette étude sur l'académie de Toulouse, les données ne permettent pas d'observer les aspirations à la mobilité non formulées. On peut ainsi supposer qu'un certain nombre d'entre eux aspirent ou ont aspiré à un moment rejoindre un autre établissement que celui local, mais que les coûts associés à une mobilité forment un obstacle parfois impossible à surmonter pour un nombre important de ces lycéens, résolus à s'inscrire dans l'établissement le plus proche. Comme l'illustre le cas de Thibault, les préférences théoriques divergent parfois des considérations pratiques. Admis en licence d'histoire à l'UT2J, Thibault avait également été accepté à Bordeaux. Préférant étudier à l'université de Bordeaux, qu'il juge « plus sérieuse » car moins sujette aux mouvements étudiants, il opte finalement pour l'université de son académie, qui présente moins de contraintes au quotidien :

« T : J'avais demandé Bordeaux à cause des blocages, et j'avais été accepté ... mais par facilité de transport, c'était plus simple d'aller au Mirail [...] »

M : Et ta décision entre Bordeaux et Toulouse, tu l'as prise rapidement ?

T : J'en ai quand même discuté, mais au bout d'une semaine j'avais pris ma décision, parce que c'est vrai que Bordeaux, c'était ... ça pouvait être intéressant, mais par soucis de transport, de logement, c'est vrai que c'était beaucoup plus simple de rester à Toulouse. »

(Thibault, licence d'histoire à l'UT2J)

Cela est également vrai en ce qui concerne le choix intra-académique : prendre un logement sur Toulouse pour venir étudier à l'UT2J est ainsi loin d'être négligeable dans le budget familial¹⁷. Dès lors, la segmentation entre établissements perçue par les futurs étudiants est très probablement sous-estimée.

III.3. Aspirations locales, aspirations territoriales ?

Les Tableau 31 et Tableau 32 renseignent sur les vœux formulés selon l'établissement d'admission, et permettent d'observer dans quelle mesure les aspirations des admis sont plus centrées sur un territoire, un établissement ou un type de formation.

Les admis à l'INUC font ainsi des vœux légèrement plus dispersés que les admis à l'UT2J : ainsi, moins nombreux sont ceux à faire des vœux homogènes à l'université (62% contre 67%)¹⁸, et plus bas est le pourcentage moyen de vœux faits à l'université (77% contre 82%). De même, le pourcentage moyen de vœux dans le secteur disciplinaire est également

¹⁷ Comme dans le cas de Dorian, évoqué en amont.

¹⁸ Les résultats diffèrent légèrement de ceux dans la sous-partie 2 car ne sont étudiés ici que ceux originaires de l'académie de Toulouse.

inférieur (63% contre 67%). Néanmoins, si des écarts existent, et pourraient attester d'aspirations d'orientation moins certainement formées parmi les admis à l'INUC, il semble cependant difficile de valider avec certitude cette hypothèse.

Tableau 31. Vœux homogènes des admis en arts, lettres, langues et sciences humaines en fonction de l'établissement d'admission

	UT2J	INUC	ICT	UPPA	Ile-de-France
A l'université	67%	62%	64%	72%	73%
Dans le secteur disciplinaire	45%	46%	35%	51%	39%
Dans l'établissement d'admission	37%	23%	3%	4%	0%
Dans le département de résidence	31%	20%	44%	0%	0%
Dans le département de résidence ou d'admission	57%	30%	59%	8%	20%

Lecture : Parmi les admis en ALLSH à l'UT2J, 67% ont fait 100% de leurs vœux dans une formation à l'université, contre 62% des admis à l'INUC. Parmi les admis à l'UT2J, 37% n'ont fait des vœux qu'à l'UT2J. ICT : Institut catholique de Toulouse ; UPPA : Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Admis néo-bacheliers dans les filières d'ALLSH et résidant lors de l'année de terminale dans l'académie de Toulouse.

Tableau 32. Vœux des admis en arts, lettres, langues et sciences humaines en fonction de l'établissement d'admission

	UT2J	INUC	ICT	UPPA	Ile-de-France
A l'université	82%	77%	84%	85%	93%
Dans le secteur disciplinaire	67%	63%	67%	72%	73%
Dans l'établissement d'admission	62%	46%	36%	42%	19%
Dans le département de résidence	45%	38%	59%	5%	16%
Dans le département de résidence ou d'admission	81%	53%	84%	50%	54%

Lecture : Les admis en ALLSH à l'UT2J ont en moyenne formulé 82% de leurs vœux à l'université, contre 77% parmi les admis de l'INUC. ICT : Institut catholique de Toulouse ; UPPA : Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Admis néo-bacheliers dans les filières d'ALLSH et résidant lors de l'année de terminale dans l'académie de Toulouse.

Pour autant, les admis à l'UT2J sont davantage certains que ceux de l'INUC de leur établissement de formation, puisque 37% d'entre eux n'avaient postulé qu'à l'UT2J, contre 23% des admis à l'INUC. Ce résultat s'explique notamment par une moindre considération de l'établissement tarnais par les admis toulousains : l'université de proximité est plus rarement envisagée par ces néo-bacheliers que ne l'est l'établissement de la métropole par les admis à l'INUC, pour qui l'UT2J peut alors être une seconde option. Parmi les admis à l'UT2J, 6% seulement avaient postulé lors de la procédure normale à l'INUC, contre 43% des admis de l'INUC ayant également postulé à l'UT2J.

Ce résultat est renforcé par le fait que les admis en ALLSH à l'UT2J ont davantage concentré leurs vœux dans la métropole toulousaine ou leur département de résidence que les admis à l'INUC ne l'ont fait. Les futurs étudiants toulousains aspirent principalement à rejoindre l'établissement toulousain et, le cas échéant, à étudier à Toulouse, où l'offre de formation est plus diversifiée, tandis que les admis de l'université de proximité qu'est l'INUC ont des vœux légèrement plus en lien avec le territoire local, qui ne seraient par ailleurs pas nécessairement celui des découpages administratifs utilisés dans les indicateurs ici. Les admis à l'INUC sont par ailleurs légèrement plus nombreux à avoir postulé en STS, dont l'implantation est plus fréquente dans les établissements des zones plus rurales. Comme cela a été montré précédemment, les aspirations d'orientation des admis ne sont donc pas les mêmes selon l'établissement d'admission.

En outre, les deux tableaux distinguent également les aspirations d'orientation des étudiants mobiles, notamment les mobiles lointains admis dans une université francilienne. Ces étudiants sont proportionnellement plus nombreux à faire des vœux homogènes à l'université (73%, et ils font en moyenne 93% de leurs vœux à l'université), mais pour autant moins nombreux à ne postuler qu'en humanités (39%, mais 73% de leurs vœux en moyenne sont en humanités). En d'autres termes, ces élèves sont plus certains du type d'études qu'ils souhaitent conduire, et c'est cela qui dicte leurs candidatures davantage que le territoire de résidence. Ils multiplient ainsi les candidatures dans différentes universités, les vœux dans l'établissement d'admission représentant alors un cinquième de leurs vœux (19%). Certes minoritaires, ces élèves sont donc ceux qui procèdent véritablement à un choix de l'établissement de formation au sortir du secondaire.

Plus favorisés - ce qui facilite leur mobilité -, plus familiers du système d'enseignement supérieur - ce qui les aide à avoir connaissance des différences entre établissements -, et d'un meilleur niveau académique - ce qui les renforce dans leur conviction de devoir choisir le meilleur établissement possible -, ils seraient alors ceux qui considèrent le système d'enseignement supérieur comme un marché scolaire.

*

Les mobilités au sortir du secondaire sont ainsi encore marginales, d'autant plus dans le cas présent où on analyse des universités et un secteur relativement peu concurrentiel : pour la majorité des néo-bacheliers, les aspirations d'orientation se forment encore à un échelon local. Pour autant, ces pratiques de choix sont celles d'une partie des classes supérieures, ne souhaitant plus seulement s'orienter à l'université mais dans la « bonne » université, tandis que les classes moyennes et populaires sont quant à elles plus dépendantes de l'offre locale. Le déplacement progressif du processus de démocratisation ségrégative aux premières années d'études dans le supérieur laisse alors à penser que ce choix d'établissement pourrait progressivement se diffuser, en lien avec le processus de mise en concurrence croissante des universités françaises tel qu'évoqué en début de chapitre.

IV. Introduire la sélection à l'université, ou comment renforcer une différenciation sociale et scolaire des parcours d'études

On a jusqu'à présent pu observer les arbitrages concernant l'université d'études à l'entrée dans le supérieur, et montrer que bien qu'encore marginaux, ces arbitrages sont davantage le fait des élèves issus des classes supérieures.

Toutefois, cette segmentation horizontale des parcours dès l'entrée en licence ne concerne pas uniquement l'université d'inscription. Dans un contexte de concurrence accrue entre universités (Musselin, 2017)¹⁹, la fin des années 2000 coïncide avec le développement à l'université des licences « sélectives », où l'admission se fait, entre autres, au moyen d'un examen du dossier des candidats. Ces licences sélectives prennent plusieurs formes, les plus répandues étant les doubles licences (qui aboutissent à l'obtention en fin de cursus de deux diplômes universitaires de licence) ainsi que les bi-licences (qui permettent aux étudiants d'obtenir un unique diplôme regroupant les deux disciplines qui la composent). À travers le développement de cette nouvelle offre de formation, on souhaite montrer que se renforce à nouveau la différenciation des parcours d'études, contribuant ainsi à un « maintien effectif des inégalités » (Lucas, 2001).

IV.1. Pouvoir sélectionner ses étudiants

Jusqu'à la mise en place de la loi ORE en 2018, l'université française a souvent été analysée comme l'unique segment ouvert de l'enseignement supérieur, par opposition aux formations sélectives que sont les CPGE, les IUT ou encore les STS (Verley & Zilloniz, 2010). Le thème de la sélection à l'entrée des formations universitaires n'est ainsi abordé que lors de l'entrée en niveau master.

Pour autant, 17% de l'offre des licence 1 est répertoriée comme étant « à capacité limitée avec étude du dossier », autrement dit sélective. Cette absence de la littérature (cf. Encadré 6) interroge, dans la mesure où les licences sélectives participent à la différenciation des parcours d'études. F. Sarfati émet l'hypothèse que l'apparition puis l'augmentation de cette offre d'enseignement sélectif au sein de l'université serait une réponse conjointe à l'accroissement de l'offre privée d'enseignement supérieur et au départ des meilleurs bacheliers vers les formations les plus sélectives : il s'agit alors de créer des « *parcours d'excellence* » contribuant à « *accentuer les mécanismes de différenciation de l'offre* » (Sarfati, 2015).

Ces formations sont effectivement présentées comme des formations d'excellence par la plupart des établissements qui en dispensent, mais également dans les différents médias : « Université, les cursus pour étudiants brillants » (Le Figaro, 29/09/2010) ; « Les doubles

¹⁹ En outre, l'indexation des crédits sur leurs résultats pédagogiques et académiques (Aschieri, 2012) incite les universités à recruter les meilleurs étudiants sur le plan scolaire.

licences, l'excellence à l'université » (Le Monde, 27/02/2013) ; « Sélection à l'université : tout savoir sur les doubles licences » (L'Étudiant, 10/02/2017).

En s'érigant comme des alternatives aux classes préparatoires ou aux grandes écoles, et en contestant leur monopole de la sélection à l'entrée dans les formations généralistes longues, les responsables de ces formations promettent alors l'obtention d'un diplôme distinctif tout en assurant de meilleures conditions d'études, et en évitant l'hyperspécialisation précoce qui est parfois reprochée à l'université²⁰.

Encadré 6. Les licences sélectives, absence dans la littérature et caractérisation de l'offre

La caractérisation de ces licences et de leurs étudiants est difficile tant ce segment de l'enseignement supérieur reste sous-documenté. Ceci résulte pour une part de leur caractère relativement récent, d'autre part de la difficulté à obtenir des informations (tant qualitatives que quantitatives) sur ces dernières. Par exemple, dans l'exploitation des bases SISE d'inscription dans l'enseignement supérieur, il n'est pas possible de distinguer les étudiants inscrits en licence sélective de ceux en licence non sélective.

À ce titre, l'exploitation de la base APB s'avère précieuse, puisqu'elle permet d'en identifier 406 pour l'année 2016, ce qui représente entre 2 et 3% des places des formations de première année sur APB, et entre 4 et 5% de l'offre de formation en licence. Par conséquent, bien que minoritaire, ces licences sélectives ne sont cependant pas marginales : leur faible documentation reste dès lors étonnante.

Ces formations ne sont pas uniformément répandues sur le territoire : aucune des licences proposées en 2016 dans les académies d'Amiens, Caen ou Dijon n'est sélective, tandis que 33% des licences versaillaises le sont. L'Île-de-France concentre ainsi à elle seule 36% des licences sélectives, contre pourtant 23% de l'offre de licence en première année. Cette forte densité est à mettre en lien avec la forte concurrence entre établissements qui caractérise cette région (Baron, 2009; Baron & Berroir, 2007; Frouillou, 2015a) : pour un certain nombre d'universités, notamment les non-parisiennes, il s'agit alors d'éviter l'exode des étudiants vers les universités intra-muros, jugées plus prestigieuses par les élèves de terminale (Baron, 2009) en proposant des formations qui n'ont pas pour vocation principale de recruter les meilleurs étudiants sur le plan scolaire, mais qui se veulent spécifiques et uniques, et par conséquent distinctives. Des disparités importantes sont alors visibles au sein d'un même territoire : 50% des licences proposées par Paris 1 sont considérées comme sélectives, contre 25% de celles de Paris 3. Dans l'académie de Toulouse, 12 des 15 licences de Toulouse 1 (80%) sont sélectives, ce qui n'est le cas « que » de 4 des 20 licences de l'Université Toulouse 3 (20%).

Si elles s'inscrivent donc dans des contextes inégaux de concurrence, ces différences entre établissements sont également en partie le reflet des spécialisations disciplinaires de chacune des universités, dans la mesure où la part de licences sélectives diffère fortement selon les secteurs disciplinaires : en ALLSH, 11% des licences sont sélectives, contre 12% en SS, 21% des licences en sciences, 25% en EG et 34% en DSP.

Elles répondent ainsi à une partie des critiques adressées à l'université par les parents et étudiants, comme celles portant sur le manque d'encadrement (Beaud, 2008; David & Melnik-Olive, 2014; Truong, 2013). Un brouillage des frontières autour de la question de la sélection s'opère alors dans le champ du premier cycle de l'enseignement supérieur, même si les CPGE restent les formations principalement assimilées à des parcours d'honneur (d'Iribarne, 1989), et ce d'autant plus que la sélection à l'entrée en fonction du niveau

²⁰ C'est en tout cas le discours tenu officiellement dans les médias par les responsables de ces formations, comme celui de P. Porcheron dans un article du monde datant du 19 octobre 2011. https://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2011/10/19/voir-grand-avant-de-se-specialiser_1590178_3208.html Consulté le 3 novembre 2020 : « Nous regrettons [...] qu'avec l'hyperspécialisation des études post-bac, on se prive de nombreux étudiants brillants, qui préfèrent aller vers les classes préparatoires aux grandes écoles, pourtant relativement étriquées. On s'est dit que l'on pouvait inventer une formation différente, bidisciplinaire, qui permettrait de répondre aux attentes des bons étudiants »

scolaire - les élèves titulaires d'un meilleur niveau scolaire s'orientent davantage en CPGE qu'à l'université, en IUT ou en STS (Lemaire, 2008) - rend en apparence incontestable leur recrutement (Van Zanten, 2016).

À l'instar du passage d'APB à Parcoursup, le développement de ces formations marque l'un des points de départ dans l'inversion des rôles entre futurs étudiants et établissements universitaires : les universités ont également désormais la possibilité de choisir leurs étudiants, ce « *qui témoigne d'un rôle actif de l'institution universitaire dans les différenciations de publics* » (Frouillou, 2015a, p. 317)²¹. On assiste alors à la mise en place d'un processus d'appariement conjoint entre l'offre et la demande de formation, soulignant en cela le développement de « logiques de marché » à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

IV.2. Des formations investies par les élèves des classes supérieures

En ALLSH, une licence sur neuf est sélective : sont alors concernés 7% des néo-bacheliers admis dans une formation de ce secteur disciplinaire, soit 3 588 étudiants en 2016, parmi lesquelles une large part en licence d'arts (46%).

Ce sont les élèves issus des classes supérieures, tout autant des fractions culturelles qu'économiques, qui investissent le plus ces formations universitaires sélectives : tandis que 35% des admis en ALLSH ont au moins un de leur parent considéré comme appartenant aux classes supérieures ou moyennes supérieures, c'est le cas de 60% de ceux en licence sélective. Inversement, seuls 20% des admis en licence sélective sont d'origine sociale défavorisée, contre 38% en licence non sélective (cf. Tableau 33 ; ces résultats sont confirmés dans des modèles de régression logistique, voir Tableau 109 en annexe).

Les travaux conduits par A. Van Zanten soulignent la mobilisation des différents capitaux par les membres des classes supérieures dans une « volonté d'accaparer [les] biens éducatifs positionnels » (Van Zanten, 2013, p. 287). Dans les familles où le capital culturel prédomine sur le capital économique, les stratégies de reproduction se matérialisent par l'investissement dans des options et filières distinctives, comme peuvent l'être les langues anciennes dans le secondaire. Les licences sélectives se veulent un prolongement de ces stratégies dans le supérieur : l'anglais ou l'espagnol sont étudiées conjointement à l'histoire à

²¹ L'exemple de l'université Paris 1, particulièrement sélective (Oberti et al., 2020), illustre parfaitement ce cas. En 2015, l'établissement comptait 20 licences « non sélectives » (toutes disciplines confondues) et 16 licences sélectives. La double-licence droit-économie, sans doute la plus connue, est présentée comme un « cursus particulièrement sélectif et exigeant », avec un taux de sélection avoisinant 1% d'après le site de l'université et le guide des doubles-licences : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewjLv-XT7PDsAhWQERQKHf4aDrUQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.pantheonsorbonne.fr%2Ffileadmin%2FService-com%2Fwebkey%2FFormation%2Fguide_doubles_licences_2015.pdf&usg=AOvVaw3S79-rVQnZB7kXlkrwTyx Consulté le 6 novembre 2020.

l'UT2J²², l'histoire de l'art en complément à Paris 1. Le diplôme finalement obtenu permettra *in fine* de se démarquer des étudiants n'ayant obtenu « qu'une simple » licence d'histoire²³. C'est alors la plus grande familiarité avec le système d'enseignement supérieur, notamment au sein de la fraction culturelle, qui permet à ces bacheliers d'optimiser au mieux le capital scolaire dont ils disposent en rejoignant ces filières.

Tableau 33. Profil social et scolaire en fonction du type de licence acceptée par les néo-bacheliers admis en licence d'arts, lettre, langues et sciences humaines en 2016

		Licence non sélective	Licence sélective	Ensemble
Mention obtenue au baccalauréat	Très bien	5%	18%	6%
	Bien	14%	24%	15%
	Assez bien	29%	27%	29%
	Admis	51%	28%	49%
	Résultats non connus	1%	3%	1%
	Total	100%	100%	100%
Origine sociale	Deux parents classes supérieures	3%	8%	4%
	Un des parents classes supérieures	17%	22%	18%
	Deux parents classes moyennes supérieures	3%	9%	4%
	Un des parents classes moyennes supérieures	12%	21%	13%
	Moyenne	26%	21%	26%
	Défavorisée	38%	20%	37%
	Total	100%	100%	100%

Lecture : 20% des élèves admis en ALLSH dans une licence sélective sont d'origine sociale défavorisée.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI.

Champ : 52 702 néo-bacheliers ayant accepté une proposition d'admission en ALLSH sur APB en 2016.

Quant aux familles où le capital économique est plus important, A. Van Zanten souligne qu'elles assurent leur reproduction au moyen de la privatisation des services éducatifs, leur permettant de bénéficier de services sur mesure : c'est aussi ce que permettent les licences sélectives, à travers l'évitement de l'enseignement de masse en premier cycle universitaire.

Étudier en licence sélective s'inscrit alors pleinement dans les stratégies de reproduction des classes supérieures.

²² Il est dans cette formation nécessaire de faire une troisième année à l'étranger, séjours longs qui participent par ailleurs aux nouvelles formes de reproduction à travers l'acquisition de compétences linguistiques mais aussi d'expériences valorisables (Ballatore, 2010; Draelants & Ballatore, 2014).

²³ David avait postulé en licence sélective « *histoire-journalisme* » à Lille, où il n'a finalement pas été accepté. Si le cas contraire s'était présenté, celle-ci aurait probablement eu sa préférence : « *je pense que j'aurai accepté, pour le défi, et ... comment dire ? c'est quelque chose qui est extrêmement restreint, donc le fait de l'avoir, c'est une chance. Le côté opportunité en fait. Je pense que je l'aurai accepté oui* » (David, licence d'histoire à l'INUC). Dans le cas de David, la sélection conforte le sentiment d'élection, tout en rassurant sur la qualité de la formation (Desmazieres-Berlie, 1999; Tenret, 2011).

IV.3. Entre formations éminemment sélectives sur le plan scolaire et niches sociales

IV.3.a. Une sélection qui n'est pas que sociale

L'origine sociale n'est cependant pas le seul facteur discriminant quant à cette orientation différenciée. Les meilleurs élèves ont davantage de chances que ceux d'un moins bon niveau scolaire d'aller étudier dans une licence sélective : les titulaires d'une mention bien ont près de trois fois plus de chances d'étudier dans une licence sélective que les admis sans mention, 6,5 fois plus pour ceux titulaires d'une mention très bien (Tableau 109). Ainsi, 18% des néo-bacheliers admis en licence sélective sont titulaires d'une mention très bien, et 28% n'ont pas obtenue de mention, contre respectivement 6% et 49% parmi l'ensemble des admis en licence d'humanités. De même, un bachelier professionnel a près de trois fois moins de chances d'être admis dans une licence sélective comparativement à un bachelier ES, un bachelier technologique deux fois moins de chances. En plus d'être sociale, la sélection se veut également scolaire.

On observe par ailleurs un effet positivement associé au fait d'être une fille plutôt qu'un garçon. Ce résultat peut surprendre eu égard à la littérature portant sur l'orientation genrée dans les filières sélectives que sont les CPGE et soulignant la persistance d'une moindre orientation des filles dans ces filières malgré un meilleur niveau scolaire en moyenne (Jaoul-Grammare, 2018). On peut alors émettre l'hypothèse que pour ces dernières, le modèle des licences sélectives apparaît comme une alternative à celui des classes préparatoires, où l'esprit de compétition est plus prononcé. Les conditions d'études sont alors estimées préférables en licence sélective.

Un autre facteur discriminant est celui de l'origine territoriale des étudiants, les élèves des métropoles régionales ayant près de deux fois plus de chances d'intégrer une licence sélective que ceux des autres territoires. Ce résultat est à mettre en lien avec les inégalités d'offre de formation (cf. Encadré 6), notamment la surreprésentation des licences sélectives sur le territoire francilien qui vient redoubler les inégalités sociales et scolaires déjà présentes.

Enfin, les élèves moins favorisés socialement sont les plus sensibles à leur niveau scolaire. Parmi les admis en ALLSH dont les deux parents appartiennent aux fractions culturelles des classes supérieures, 29% des titulaires d'une mention très bien font le choix d'une licence sélective, et 11% des admis sans mention, contre respectivement 12% et 3% de ceux d'origine sociale défavorisée²⁴. Un bon dossier octroie une légitimité à s'inscrire dans ces formations d'autant plus nécessaire à ceux les moins familiers de l'institution scolaire.

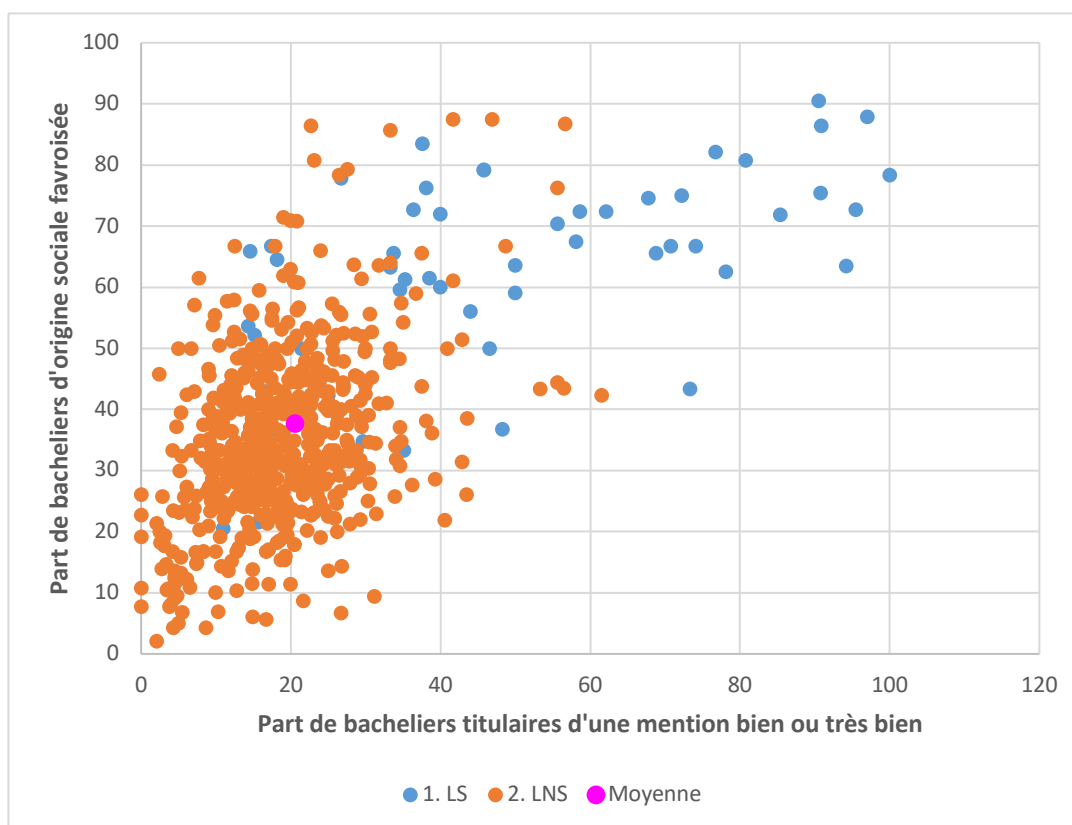
²⁴ On privilégie l'exposition des résultats sous la forme de tris croisés. Différentes interactions ont été testées dans les modèles de régression logistiques, les résultats sont disponibles à la demande.

Inversement, les candidats les plus favorisés socialement n’hésitent pas à rejoindre ces filières même lorsqu’ils disposent d’un niveau scolaire plus modeste. Conjugué à la présence non négligeable d’admis sans mention (28%), ce résultat suggère que les licences sélectives ne sont pas uniformément élitistes.

IV.3.b. Une sélectivité scolaire inégale

Si les titulaires d’un bon niveau scolaire sont proportionnellement plus nombreux dans ces formations, et que les bacheliers non généraux ne représentent que 10% des admis contre 23% en non sélectives, la Figure 27 permet de constater que les licences sélectives sont scolairement plus hétérogènes que les licences non sélectives, et socialement plus homogènes²⁵. Peu nombreuses sont en effet les formations où moins de 50% des admis sont d’origine sociale favorisée, tandis que les licences non sélectives avec plus de 60% d’élèves d’origine sociale favorisée sont majoritaires.

Figure 27. Part de bacheliers mention bien et très bien et de bacheliers d’origine sociale favorisée en licence d’ALLSH



Lecture : En moyenne, 21% des bacheliers admis en ALLSH sont titulaires d’une mention bien ou très bien et 38% sont d’origine sociale favorisée. LNS : Licence non sélective. LS : Licence sélective.

Source : APB’Stat 2016, SIES-MESRI.

Champ : Formation de plus de 20 étudiants. Chaque point sur le graphique représente une des formations (55 licences sélectives, 569 licences non sélectives).

²⁵ L’origine sociale n’est pas moyenne ou défavorisée. Certaines modalités ont été regroupées pour des raisons d’effectifs.

D'un point de vue scolaire, la dispersion est plus importante entre les différentes formations sélectives : certaines accueillent presque exclusivement les titulaires d'une mention bien ou très bien tandis que d'autres accueillent majoritairement des lycéens non titulaires d'une des deux meilleures mentions. En outre, certaines licences non sélectives acceptent des néo-bacheliers qui disposent d'un meilleur niveau, accréditant ainsi en partie la thèse d'un possible désajustement entre sélectivité et élitisme dans la mesure où certaines formations recherchent des dispositions particulières et non nécessairement scolaires parmi les postulants (Bodin et Orange 2013a).

Ce résultat souligne alors le développement de « niches sociales » au sein de l'université puisque certaines formations pouvant contrôler le profil de leurs futurs étudiants se retrouvent à principalement recruter des élèves issus des classes supérieures, sans pour autant que ce recrutement ne soit fondé sur un meilleur dossier académique.

Ils rejoignent ceux d'une étude portant sur la sélection dans l'espace francilien des formations en sciences humaines et sociales mettant en évidence l'hétérogénéité de ces formations. Les auteurs soulignent le caractère particulièrement élitiste des licences sélectives de l'Université Paris 1, où le taux de titulaires d'une mention très bien parmi les admis (71%) est supérieur à celui des CPGE de Paris et de la banlieue ouest (58%), et légèrement inférieur à celui de Sciences Po Paris (78%), tandis que le recrutement d'une partie des autres licences sélectives franciliennes se rapproche scolairement davantage de celui des licences non sélectives (Oberti et al., 2020; Rossignol-Brunet et al., 2022). Ce résultat invite alors à questionner dans un dernier temps la concurrence entre licences sélectives et CPGE.

IV.3.c. Des formations à mi-chemin entre les licences non-sélectives et les classes préparatoires aux grandes écoles

En 2016, 6 644 néo-bacheliers sont admis en CPGE littéraire²⁶ via APB. Parmi eux, 27% ont leurs deux parents appartenant aux fractions culturelles des classes supérieures (9% en licence sélective), 9% leur deux parents appartenant aux fractions économiques (8%), tandis que 17% sont d'origine sociale moyenne et 13% défavorisée (respectivement 21% et 20%). Malgré le développement de CPGE de proximité dans un souci d'ouverture sociale (Dutercq et al., 2019), les CPGE restent encore socialement fermées, bien davantage que ne le sont les licences sélectives²⁷.

En outre, la sélection scolaire reste nettement plus prononcée en classes préparatoires : 51% des admis sont titulaires d'une mention très bien (18% en licence

²⁶ Sont comprises les CPGE AL, BL et Chartes.

²⁷ A noter que la proportion de filles est plus importante en CPGE littéraire (78%) qu'en licence sélective (72%), avec toutefois des variations entre les différentes filières de CPGE (les garçons sont notamment plus nombreux en BL qu'en AL).

sélective), tandis que 4% seulement des admis n'ont pas obtenu de mention (28% en licence sélective). La quasi-totalité des admis est par ailleurs titulaire d'un baccalauréat général²⁸, ce qui n'est pas le cas en licence d'humanités. Si les licences sélectives participent de la segmentation horizontale dans l'enseignement supérieur, les parcours d'excellence investis par les élèves des classes supérieures restent encore actuellement les CPGE.

Les comparaisons avec d'autres filières sélectives de l'enseignement supérieur sont plus difficiles, dans la mesure où les contenus d'enseignement apparaissent moins proches. Parmi les diplômes universitaires de technologie, seule la mention « Information Communication » pourrait ainsi s'en approcher : les élèves issus des classes moyennes y sont alors légèrement plus nombreux (25% et 23%), tandis que si le nombre d'admis titulaires d'une mention très bien est inférieur (10%), celui d'admis sans mention l'est également (19%).

À ce titre, les licences sélectives occupent pour le moment une place intermédiaire dans la hiérarchie sociale et scolaire des formations sélectives en humanités : plus fermées socialement et avec des élèves d'un meilleur niveau scolaire en moyenne que ceux des licences non sélectives, la sélection pratiquée est cependant loin d'être aussi marquée qu'en CPGE.

Cette place intermédiaire dans la hiérarchie des formations se traduit également dans les aspirations d'orientation des néo-bacheliers : lorsque les candidats postulent en CPGE et en licence sélective et sont admis dans l'une des deux, deux tiers d'entre eux sont finalement inscrits au sein de la classe préparatoire aux grandes écoles (71%).

Pour autant, CPGE littéraires et licences sélectives en humanités n'apparaissent pas totalement comme des formations concurrentes, où les secondes accepteraient les recalés des premières. Parmi les orientés contrariés en licence sélective, 8% aspiraient à rejoindre une CPGE littéraire, 42% une autre licence et 16% une école d'arts²⁹. Il semble alors que l'environnement pédagogique de l'université, en opposition avec celui des CPGE, soit d'abord celui recherché par les admis dans ces formations. En cela, ces formations se présentent bien comme des alternatives au modèle des CPGE.

*

Les résultats présentés ci-dessus soulignent la mise place et le développement de nouvelles formes de segmentations des parcours au sein de l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement au sein de l'université. À l'opposition traditionnelle entre filières sélectives et filières ouvertes, et notamment celles entre les formations générales les plus prestigieuses que constituent les CPGE et l'université, viennent s'ajouter d'autres mécanismes de

²⁸ Pour les bacheliers non généraux, et notamment ceux professionnels, l'admission en CPGE constitue une orientation « déjouée » tant ces parcours d'études sont rares (Danner et al., 2016; Énard et al., 2020).

²⁹ Un chiffre à mettre en lien avec la forte proportion de licences sélectives dans les disciplines d'arts.

différenciation, visant à octroyer des diplômes de premier cycle davantage distinctifs. Cette nouvelle forme de segmentation vient alors redoubler les inégalités sociales déjà présentes au sein du système d'enseignement supérieur : comme le soulignaient P. Merle pour le cas de l'enseignement secondaire (Merle, 2012), ou S. R. Lucas à travers le cas de l'enseignement supérieur britannique (Lucas, 2001), l'accroissement de l'accès à un certain niveau d'études que constitue le niveau licence s'accompagne ainsi bien d'une hiérarchisation des filières à un niveau horizontal, visant à maintenir les inégalités entre groupes sociaux. À une même filière correspond alors plusieurs formations.

V. Conclusion du chapitre

L'analyse des établissements d'admission en licence d'humanités fait apparaître une orientation encore majoritairement locale à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Si cet établissement local n'est pas toujours une université de l'académie, la distance reste le critère déterminant, d'une part pour raisons financières, d'autre part car il permet de conserver certains repères (proximité familiale et amicale ; meilleure connaissance de la ville) dans une période qui s'accompagne souvent de nombreux bouleversements (décohabitation ; transformations des modes d'apprentissage ; travail étudiant). Malgré des missions qui diffèrent entre universités de métropole et universités de proximité, les populations ici observées apparaissent socialement homogènes entre établissements d'une académie où la densité de l'offre est moins importante qu'en Île-de-France, et c'est finalement davantage en termes d'aspirations aux études courtes ou longues que les néo-étudiants en licence d'humanités se différencient. Des travaux antérieurs ayant montré un recrutement plus populaire dans les universités de proximité, nos résultats soulignent alors le nécessaire travail de contextualisation : dans le cas présent, la reconnaissance dont jouit l'université de proximité lui permet de conserver certains bacheliers socialement et scolairement favorisés du territoire où elle est implantée.

Certaines mobilités post-secondaires, si elles restent pour le moment marginales, montrent pour autant que toutes les formations d'une même discipline ne sont pas perçues comme équivalentes, notamment par les élèves d'origine sociale plus favorisée disposant des ressources nécessaires à la mobilité. Ces derniers sont aussi ceux qui investissent les licences sélectives, formations apparues au début des années 2000 et qui, sans être aussi élitistes que les CPGE, participent de la différenciation horizontale des parcours d'études. Plus qu'une filière d'études, il convient désormais de choisir une formation. Cette sélection à l'entrée permet en outre aux établissements de contrôler le public qu'elle accueille dès le premier cycle, et participe au développement progressif de logiques de marché au sein de l'institution universitaire.

Ainsi, si les différences de populations étudiantes en première année de premier cycle restent encore peu marquées dans le cas de filières en tension comme celles en humanités, ces dernières sont amenées à prochainement s'accroître. D'une part du fait de l'augmentation constante du nombre de bacheliers (Marlat & Perraud-Ussel, 2021) qui

augmente la pression à l'entrée de l'ensemble des filières du supérieur ; d'autre part avec les réformes mises en place sous le quinquennat Macron, dont Parcoursup qui généralise la possibilité de classer les candidatures à l'ensemble des licences universitaires.

Partie 3. Des aspirations à concrétiser

Les quatre premiers chapitres ont permis d'analyser précisément les candidatures et admissions en humanités à l'université. Dans les deux derniers chapitres, il s'agit désormais de voir ce qu'il en est une fois l'inscription effective dans cette filière.

Comme on l'a présenté en introduction, l'orientation est un processus longitudinal, structurée certes par les caractéristiques sociales de l'individu, mais aussi par l'environnement au sein duquel il évolue. Les aspirations qui sont celles des candidats au moment des vœux APB sont ainsi amenées à se confirmer ou à se transformer progressivement (Orange, 2011; Truong, 2013), et ce plus encore à mesure que les étudiants se familiarisent avec l'espace de l'enseignement supérieur. Les éventuels projets peuvent changer au gré des rencontres faites, suite aux discours institutionnels, à la découverte de disciplines ou d'enseignements, ou encore en lien avec une insatisfaction quant à la filière d'études.

Les bases utilisées, de nature administrative, n'ont pas permis jusqu'à présent de connaître les raisons ayant motivé les vœux des candidats, entrevues seulement au moyen des portraits de certains enquêtés. Le chapitre 5 pallie cet angle mort de l'analyse, à travers l'exploitation conjointe de l'enquête « conditions de vie des étudiants » de l'OVE et des entretiens avec les admis en humanités à l'UT2J et à l'INUC. Parallèlement à l'intérêt apporté à la dimension intellectuelle de la formation, les aspirations professionnelles et d'études des néo-bacheliers admis en ALLSH sont aussi développées. Si les précédents chapitres ont permis de revenir sur le rôle de « hall d'attente » joué par les licences en humanités pour certains étudiants recalés du supérieur, ce chapitre est alors l'occasion de montrer que la première année d'études peut également constituer une mise en attente de la spécialisation.

Enfin, le dernier chapitre s'intéresse aux parcours d'études des admis en licence d'humanités. L'intérêt de ce chapitre est d'analyser de front les inscriptions successives dans le supérieur avec les aspirations d'orientation qui avaient été formulées au moment des candidatures sur APB. Cela permet notamment d'observer dans quelle mesure les éventuels changements de formation correspondent en réalité à une orientation retardée dans l'enseignement supérieur. Les résultats montrent alors le poids du passé scolaire dans les possibilités de concrétiser ou non ces aspirations, davantage que celui des caractéristiques sociales, plus indirect. De même, les nombreuses réorientations vers des formations non demandées initialement soulignent le caractère évolutif des aspirations en début de parcours.

Chapitre 5. Une licence en humanités pour quoi faire ?¹

En 1964, P. Bourdieu et J.-C. Passeron écrivent : « *l'Université prêche toujours des convertis [...] puisque sa clientèle se définit par l'aspiration plus ou moins avouée à entrer dans la classe intellectuelle* » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 66). Cette aventure intellectuelle reste cependant pour les deux sociologues l'apanage des classes supérieures, qui n'ont pas à se préoccuper de leur insertion². Variable selon les disciplines, elle serait spécifique pour les étudiants en lettres, « *condamné[s] [...] à confondre l'exercice scolaire avec une aventure intellectuelle* » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 89).

Ces conclusions s'inscrivent toutefois dans un contexte où les étudiants étaient encore très majoritairement d'origine favorisée et où le marché du travail était, pour les diplômés du supérieur, un marché de plein emploi : la question de l'insertion professionnelle était à ce titre beaucoup moins prégnante. De fait, elles apparaissent aujourd'hui datées.

Plus tardivement, dans le contexte de la seconde massification, F. Dubet, à travers une lecture davantage rationnelle de l'orientation³, dessine une opposition entre aspirations utilitaires et aspirations intellectuelles dans l'entreprise des études : « *plus les étudiants sont dans des filières générales et aux finalités professionnelles imprécises, plus ils soulignent le poids de l'intérêt intellectuel de la vocation ; plus ils sont dans des Écoles et dans des formations professionnalisées, plus ils insistent sur l'absence d'intérêt intellectuel de leurs études.* » (Dubet, 1996, p. 62). Néanmoins, l'association de l'intérêt intellectuel à la vocation le conduit à toujours associer l'orientation à un but relativement défini. Il distingue plus précisément trois dimensions de l'expérience étudiante dans ce qu'il appelle « l'université de masse » : le projet professionnel, la vocation et l'intégration⁴. Dans cette perspective, la mise en avant de la dimension vocationnelle des études entamées serait une réponse à l'absence d'utilité trouvée de la formation, notamment chez les étudiants en lettres qui devront finalement « *bien se résoudre à devenir enseignant* » (Dubet, 1994, p. 528). F. Dubet qualifie alors cette vocation de « *laborieuse* » (Dubet, 1996, p. 62)⁵.

¹ En référence au récent ouvrage collectif codirigé par S. Beaud et M. Millet (2021.), *L'Université pourquoi faire ?*.

² « *Les étudiants des hautes classes peuvent se contenter de projet vagues puisqu'ils n'ont jamais eu à choisir vraiment de faire ce qu'ils font, chose banale en leur milieu et même en leur famille* » (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 95).

³ Par exemple, les études en CPGE iraient de pair avec une perception immédiate de l'utilité sociale et professionnelle des études. Cf. également la note suivante (4) et la définition du projet.

⁴ Les trois dimensions de l'expérience étudiante se définissent par rapport à trois principes essentiels des systèmes universitaires : une fonction d'adaptation au marché de qualifications, une fonction de création intellectuelle critique et une fonction de socialisation, renvoyant respectivement au projet professionnel, à la vocation et à la création. Le projet est « *la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des objectifs et leurs coûts* » (p.513). L'intégration renvoie d'une part à la connaissance des règles de l'institution universitaire (et celles de l'enseignement supérieur), d'autre part aux relations développées dans ce cadre. Enfin, la vocation « *renvoie à l'intérêt intellectuel accordé aux études* » (p.517)

⁵ La notion de « vocation » est polysémique en sociologie. Si F. Dubet l'associe surtout à l'intérêt intellectuel pour la discipline lorsqu'il observe les profils étudiants (1994), elle peut aussi être utilisée dans une logique professionnelle afin de justifier *a posteriori* son métier (médecin, artiste, enseignant, etc.), notamment dans le cadre d'entretien biographique. Or, plusieurs travaux ont montré que « *la vocation n'est en définitive qu'une contrainte objective puissamment intériorisée* » (Lahire, 2018,

Dans les années 1990, V. Erlich distingue de son côté deux groupes idéal-typiques d'étudiants, ceux mettant en avant le projet professionnel et ceux qui insistent sur le projet intellectuel. La vocation est mobilisée lorsque l'utilité sociale apparaît peu claire (Erlich, 1998). Cette opposition vient compléter celle observée par O. Galland et M. Oberti : plus la filière est professionnalisante, moins le choix des études repose sur l'intérêt pour celle-ci (Oberti & Galland, 1996).

Sous des formes diverses, on retrouve donc l'idée d'un antagonisme entre, d'une part, l'intérêt intellectuel et, d'autre part, l'utilité des études. Les licences en humanités qui nous intéressent ici ne font pas exception, et sont généralement renvoyées du côté de l'intérêt, aux dépens du projet et de l'insertion professionnelle.

À ce titre, les transformations successives de l'enseignement supérieur, dans un contexte de massification où il ne s'agit plus de choisir un diplôme mais « le » bon diplôme (Duru-Bellat, 2006), conduisent certains chercheurs à considérer que l'utilité tend désormais à l'emporter dans les processus d'orientation vers le supérieur. S'il s'intéresse plus spécifiquement aux filières scientifiques, B. Convert observe par exemple un utilitarisme croissant des néo-bacheliers dans le choix de leur formation et une fuite des étudiants des formations théoriques vers les formations professionnelles (Convert, 2005). On assisterait à l'avènement de « l'étudiant-client », plus attaché à la monétisation d'un diplôme sur le marché du travail qu'aux enjeux intellectuels et l'acquisition de connaissances. Cette lecture a pu donner lieu à une théorisation économique des choix d'orientation dans le supérieur, en termes de gains espérés à la sortie, notamment monétaires.

Néanmoins, cette lecture utilitariste de l'orientation se heurte à plusieurs limites, plus encore lorsqu'il s'agit d'analyser l'orientation en licence d'humanités.

Tout d'abord, cela suppose que les élèves seraient en mesure d'effectuer des choix rationnels, c'est-à-dire capables d'arbitrer en termes de coûts/avantages selon les options qui s'offrent à eux (Simon, 1957). Or, si la perception de l'utilité des études se diffuse aujourd'hui dans l'ensemble des classes sociales (Poullaouec, 2019), les débouchés des différentes filières sont loin d'être précisément discernés au début des études, comme le souligne F. Dubet: « *Les étudiants savent que les études sont utiles, mais ils ne perçoivent pas précisément ce vers quoi elles les conduisent* » (Dubet, 1996, p. 61). Les préoccupations des individus concernent

p. 146), le résultat des socialisations familiales ou encore scolaires qui permet alors de tenir un discours construit mais également de faire face à l'incertitude de la situation présente lorsqu'incertitude il y a, notamment dans le cas des artistes (Laillier, 2011).

Pour V. Dubois, la vocation ne peut toutefois pas être assimilée à la simple mise à distance des rétributions matérielles ou à la présentation idyllique d'un récit de vie. Dans son ouvrage, il la définit comme la combinaison de trois facteurs, à savoir le rapport réflexif des individus à leurs propres déterminations sociales, qui les conduit à réaliser des investissements dans le but de voir leur orientation comme « libre » ; un rapport particulier au travail, où ce dernier permet une réalisation de soi, non distribuée aléatoirement sur le plan social ; enfin, un horizon conduisant à une définition des métiers en référence à des valeurs universelles (justice ; entraide ; etc.) (Dubois, 2013).

davantage le niveau d'études que l'insertion professionnelle, avec en outre de fréquentes incohérences entre aspirations éducatives et professionnelles (Guyon & Huillery, 2016).

Ensuite, l'importance accordée à l'insertion professionnelle et au développement intellectuel ne sont pas incompatibles. Pour F. Olivier, le rôle attribué aux études évolue entre le début et la fin de parcours. Il distingue lui aussi trois logiques d'études, recoupant partiellement celles de F. Dubet : la logique utilitariste, dans laquelle les études servent avant tout à s'insérer sur le marché du travail ; la logique hédoniste, qui met en avant un intérêt pour la discipline et une volonté d'approfondir un sujet qui passionne⁶ ; la logique émancipatrice, où les études ont pour finalité principale de former des citoyens éduqués. Il ressort qu'en début de cursus, période d'émancipation familiale et scolaire, le rapport hédoniste aux études prévaut sur le rapport utilitariste. La dimension utilitariste s'avère davantage prononcée en fin de parcours, lorsque l'horizon temporel de l'entrée sur le marché du travail se rapproche. De fait, « *au sortir du lycée, les études supérieures sont plus souvent envisagées sous le cadre de l'intérêt pour que de l'intérêt à* » (Olivier, 2018, p. 257). C'est aussi que les étudiants de première année restent relativement confiants quant à leurs chances d'insertion à l'issue de leur formation, comparativement à ceux plus avancés dans leurs études : la confiance dans le diplôme s'érode plus tardivement (Ferry & Verley, 2016).

La figure de « l'étudiant-client » n'est donc que partielle, variable qui plus est selon le positionnement politique des étudiants, la discipline d'études et, dans une moindre mesure, selon le genre⁷ (Olivier, 2017).

L'objectif de ce chapitre est d'observer si, et le cas échéant comment, s'est manifestée cette tension entre intérêt et utilité lors de la construction par les étudiants de leur orientation en licence d'ALLSH au cours de l'année de terminale, ainsi qu'au cours de la première année d'études.

Dans le premier temps de ce chapitre, on tâchera de montrer que dans le cas des licences en humanités, l'inscription est davantage motivée par l'intérêt pour la discipline. Pour autant, les préoccupations en termes d'insertion professionnelle sont loin d'être absentes, mais se manifestent inégalement selon les filières en ALLSH. Dans un second temps, on s'intéressera plus spécifiquement aux projets de ces étudiants, pour souligner que bien souvent, c'est le métier d'enseignant qui est plébiscité parmi les nouveaux arrivants, même si d'autres projets existent et/ou sont amenés à se préciser au cours de la première année d'études. Enfin, dans le troisième et dernier temps de ce chapitre, on montrera que la première année prolonge le processus d'orientation entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, en permettant aux nouveaux étudiants de se familiariser avec

⁶ L'auteur ne parle cependant pas de vocation, dans la mesure où les étudiants concernés ne se projettent que rarement vers une profession spécifique. Il ajoute en outre que cette posture était de loin majoritaire dans les années 1960 puisque l'insertion des diplômés du supérieur était, en ce temps-là, quasi-assurée.

⁷ A l'aide d'une régression logistique, l'auteur souligne également que les filles ont davantage une vision plus professionnalisante que les garçons en début de cursus : la discipline et l'orientation politique restent cependant des facteurs plus discriminants.

l'espace de l'enseignement supérieur et ainsi de confirmer ou infirmer leurs aspirations d'orientation initiales.

I. Projet professionnel ou intérêt intellectuel : une fausse opposition pour caractériser l'orientation en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines ?

Comme le rappellent S. Beaud et M. Millet dans l'introduction de leur ouvrage, l'université et plus spécifiquement les licences en humanités sont régulièrement critiquées, bien souvent à tort, en raison de l'insertion professionnelle présumée de leur diplômés (Beaud & Millet, 2021). Malgré des taux d'emploi à la sortie relativement proches (Ménard, 2018), les étudiants inscrits en licence d'humanités se révèlent plus pessimistes que ceux des autres disciplines universitaires quant aux débouchés de leur formation (Lemaire, 2007) et à leurs chances d'insertion, tant en France qu'à l'étranger (Ferry & Verley, 2016)⁸. Les humanités restent de fait encore majoritairement considérées comme des filières où l'orientation se ferait en lien avec le seul intérêt intellectuel pour la ou les disciplines étudiées.

Dans une enquête par entretien conduite auprès de 115 étudiants de disciplines non scientifiques à l'université, S. Paivandi met en évidence une volonté non négligeable de professionnalisation des formations, sans pour autant que les attentes concernant la dimension intellectuelle ne s'effacent. Il distingue cinq logiques idéales-typiques dans la justification des décisions d'orientation : le projet professionnel ; le projet intellectuel ; le projet en construction ; le projet pragmatique ; le projet personnel et social⁹. Si les projets professionnel et intellectuel constituent deux de ces figures types, les attentes quant à l'insertion et au développement intellectuel ne s'opposent pas entièrement : les étudiants caractérisés par un projet professionnel, par ailleurs plus souvent issus des classes populaires, présentent également un intérêt intellectuel prononcé pour la formation (Paivandi, 2011). L'opposition apparaît ainsi plus nuancée, comme on souhaite ici le montrer à partir d'une approche plus quantitative.

⁸ Les auteures observent que ce pessimisme est également prononcé parmi les étudiants des établissements relevant du Ministère de la Culture, et donc par conséquent au sein des filières artistiques.

⁹ La logique de projet professionnel correspond à une orientation prioritairement afin de se former et trouver un emploi à la sortie des études, tout en présentant un intérêt pour les enseignements suivis. La logique de projet intellectuel réfère au choix d'une formation pour l'apprentissage en lui-même, souvent sous l'angle de la vocation. Les projets en construction sont ceux d'étudiants indécis qui ont besoin de se familiariser avec l'enseignement supérieur et de tester les possibilités d'études qui s'offrent à eux. Le projet pragmatique est celui de ceux qui entament des études dans un but précis, bien souvent celui de passer des concours. Contrairement à la logique de projet professionnel, l'enseignement suivi présente peu d'intérêt. Enfin, la logique de projet personnel et social est celle des étudiants pour qui faire l'expérience de l'université (i.e. rencontrer des gens, vivre en milieu intellectuel) constitue la principale motivation. Ces cinq logiques sont ici présentées par ordre décroissant de leur proportion dans le corpus d'enquêtés de S. Paivandi.

Dans la première partie de ce chapitre, on exploite l'enquête « Conditions de vie des étudiant·e·s » (CDV) conduite en 2016 par l'Observatoire national de la vie étudiante¹⁰, qui interroge notamment les étudiants sur les raisons du choix de leur première inscription et l'importance qu'ils accordent aux débouchés professionnels et au développement intellectuel. On montre alors que si les néo-étudiants en humanités privilégient la dimension intellectuelle au moment de leur orientation, les possibilités permises par leur filière de formation entrent également en ligne de compte. Des différences sont cependant perceptibles entre les différentes disciplines en ALLSH.

I.1. Un primat accordé au développement intellectuel permis par la formation, sans pour autant délaissier la question de l'insertion

Dans l'exploitation qui est faite de l'enquête CDV, on fait le choix de n'observer que les étudiants néo-bacheliers inscrits en première année dans le supérieur. La population d'étude est composée de 7 915 répondants néo-étudiants¹¹, dont 4 038 à l'université et 921 dans les disciplines d'ALLSH analysées jusqu'à présent : il est ainsi possible de comparer les secteurs disciplines entre eux, ce que l'on fait dans un premier temps.

A la question « Lors de cette première inscription, quelle(s) raison(s) vous ont amené(e) à vous inscrire dans cette formation ? »¹², 50% des inscrits en L1 d'ALLSH choisissent en premier leur intérêt pour la discipline, soit un peu plus que les étudiants inscrits en sciences (46%) et en santé (45%), et plus nettement que ceux inscrits en sciences sociales (43%), en droit, sciences politiques (41%) et surtout en économie, gestion (30%). Inversement, les considérations liées à l'insertion professionnelle, à savoir un projet professionnel précis ou les débouchés offerts par la formation¹³, sont évoquées comme première raison du choix de la formation par 26% des inscrits en L1 d'ALLSH, contre 45% de ceux en santé, 35% de ceux admis en droit, sciences politiques, 33% de ceux admis en sciences sociales, 29% de ceux admis en économie, gestion, et 28% de ceux admis en sciences¹⁴. Ces premiers résultats viennent

¹⁰ La méthodologie de cette enquête est présentée dans le préambule méthodologique.

¹¹ Pour la construction de la population, on renvoie à nouveau à la partie méthodologie. La variable de pondération ayant été utilisée, l'échantillon interrogé est représentatif de la population néo-bachelière inscrite à l'université en L1.

¹² Les modalités de réponse sont : « mon intérêt pour la discipline » ; « un projet professionnel précis » ; « les débouchés offerts » ; « la proximité de l'établissement » ; « je n'ai pas pu m'inscrire dans la/les formations de mon choix » ; « les aménagements de l'établissement (locaux, infrastructures, ...) adaptés à ma situation » ; « j'ai suivi le choix d'un ami » ; « on m'a parlé en bien de cette formation (famille, amis ...) » ; « je ne savais pas quoi faire d'autre » ; « autre(s) raison(s) » ; « aucune autre raison ».

¹³ Si projet professionnel précis et débouchés offerts ne se recoupent pas totalement, il nous semble toutefois qu'il existe une possible ambiguïté entre ces deux notions qui se réfèrent cependant toutes deux à l'après-études, d'où ce regroupement opéré. Cet avis est semble-t-il partagé par Olivier Rey, président du collège scientifique de l'OVE, lors d'un webinaire en octobre 2020 portant sur « Parcoursup du point de vue des étudiant·e·s » (OVE, 2020). On précisera que mis à part en économie, gestion, où les proportions sont similaires, le projet professionnel précis est davantage plébiscité comme première raison que les débouchés offerts par la formation dans chacune des disciplines.

¹⁴ Parmi les raisons qu'il est possible d'évoquer figure « Je n'ai pas pu m'inscrire dans la formation de mon choix » : elle est la première raison de 21% des admis en économie, gestion, contre seulement 7% en ALLSH, ce qui pourrait conduire à une sous-estimation des différences. En outre, si l'on a observé dans le chapitre 3 que l'orientation contrariée concernait environ

confirmer l'hypothèse d'une orientation en licence d'ALLSH faite plus souvent que dans les autres secteurs disciplinaires prioritairement pour des raisons d'affinité avec le contenu enseigné, tout en invitant à ne pas avoir une vision manichéenne ou uniforme des raisons ayant conduit à cette orientation.

Dans l'enquête, il est également demandé aux étudiants, lors du choix de leur formation actuelle, l'importance accordée aux possibilités de développement intellectuel et aux possibilités de débouchés professionnels, les réponses pouvant varier de « Pas du tout importantes » à « Très importantes ». Les résultats sont présentés dans les Tableau 34 et Tableau 35.

Le Tableau 34 permet de constater que pour les étudiants inscrits en première année de licence, les possibilités de développement intellectuel ont été un facteur décisif dans le choix de leur formation, et ce pour l'ensemble des secteurs disciplinaires : seuls 10% des répondants y accordent peu ou pas d'importance, et 8% parmi les inscrits en ALLSH. Ces derniers sont par ailleurs ceux qui, avec les inscrits en DSP, y accordent le plus d'importance après les étudiants en santé : 46% considèrent ces possibilités comme très importantes, contre 38% en économie, gestion ou en sciences sociales, et 32% en sciences. Ces valeurs relevées sur les néo-bacheliers ainsi que les écarts entre disciplines sont légèrement inférieurs à ceux observés dans une note de l'OVE et réalisée sur l'ensemble des étudiants, indistinctement de leur niveau de formation (Belghith et al., 2018).

Tableau 34. Importance accordée par les inscrits en première année de licence aux possibilités de développement intellectuel lors du choix de la formation actuelle selon le secteur d'études

	Pas du tout importantes	Peu importantes	Plutôt importantes	Très importantes	Total
ALLSH	0%	8%	47%	46%	100%
DSP	1%	9%	43%	47%	100%
EG	0%	12%	50%	38%	100%
Santé	1%	4%	35%	59%	100%
Sciences	1%	13%	54%	32%	100%
SS	0%	10%	51%	38%	100%
Ensemble	1%	9%	46%	44%	100%

Lecture : 46% des inscrits en L1 en ALLSH en 2015 ont accordé une très grande importance aux possibilités de développement intellectuel permis par leur formation lors du choix de cette dernière.

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence à l'université, soit 4 038 répondants pondérés (i.e. 3 178 observations auxquelles est appliquée une pondération).

deux tiers des admis en licence d'humanités, la faible proportion observée ici (7%) invite à ne pas systématiquement assimiler orientation contrariée et le fait de ne pas avoir d'attente en termes d'insertion professionnelle ou de développement intellectuel.

Tableau 35. Importance accordée par les inscrits en première année de licence aux possibilités de débouchés professionnels lors du choix de la formation actuelle selon le secteur d'études

	Pas du tout importantes	Peu importantes	Plutôt importantes	Très importantes	Total
ALLSH	5%	24%	38%	33%	100%
DSP	1%	5%	36%	59%	100%
EG	2%	9%	31%	58%	100%
Santé	3%	4%	28%	65%	100%
Sciences	3%	15%	42%	40%	100%
SS	5%	25%	38%	31%	100%
Ensemble	3%	13%	36%	48%	100%

Lecture : 5% des inscrits en L1 en ALLSH en 2015 n'ont pas du tout accordé d'importance aux possibilités de débouchés professionnels de leur formation lors du choix de cette dernière.

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence à l'université, soit 3 178 répondants pondérés.

Le Tableau 35 met quant à lui en évidence une moindre importance accordée aux débouchés professionnels par les étudiants inscrits en L1 d'ALLSH ainsi que par ceux inscrits en sciences sociales : 33% des premiers y ont accordé une très grande importance au moment du choix de leur formation, contre 48% en moyenne, 59% en droit, sciences politiques et 65% en santé¹⁵. Les inscrits en ALLSH sont inversement plus nombreux (24%, contre 13% en moyenne) à y avoir accordé peu d'importance.

Pour autant, les différences nettes entre les disciplines ne signifient pas que les préoccupations en termes de débouchés professionnels soient absentes chez les élèves en ALLSH puisque pour plus de deux tiers d'entre eux (71%), cette considération était importante voire très importante au moment du choix de leur formation. Les cas des étudiants inscrits en santé et dans une moindre mesure de ceux en DSP viennent également infirmer l'idée d'une opposition nécessaire entre ces deux préoccupations, puisque les néo-bacheliers admis dans ces licences sont ceux ayant accordé le plus d'importance à la fois aux débouchés professionnels et au développement intellectuel.

Afin de confirmer ces observations, on a établi une variable de profil combinant les réponses à chacune de ces deux questions, dont la construction est présentée dans le Tableau 110 en annexe. La répartition par discipline entre les quatre différents profils est quant à elle présentée dans le Tableau 36. À l'image des étudiants en sciences sociales, les néo-bacheliers inscrits en L1 d'ALLSH accordent moins fréquemment une importance conjointe au

¹⁵ Les proportions observées ici sont également un peu plus faibles que celles observées dans la note de l'OVE, ce qui vient confirmer la thèse de F. Olivier d'une plus grande importance accordée aux débouchés à mesure que l'on progresse dans le cursus de formation.

développement intellectuel et aux débouchés professionnels (64% contre 73% en moyenne), et plus fréquemment aux seules possibilités de développement intellectuel (27% contre 16%). Mais, une fois encore, l'avenir professionnel n'est pas absent des considérations des néo-étudiants en ALLSH.

Tableau 36. Discipline d'études et combinaisons des motifs relatifs au choix de la formation actuelle

	Intellectuel et professionnel	Intellectuel	Professionnel	Aucun	Total
ALLSH	64%	27%	6%	2%	100%
DSP	86%	4%	8%	3%	100%
EG	80%	7%	9%	3%	100%
Santé	89%	6%	4%	1%	100%
Sciences	71%	14%	11%	4%	100%
SS	62%	27%	7%	5%	100%
Ensemble	76%	14%	7%	3%	100%

Lecture : 64% des inscrits en L1 en ALLSH en 2015 ont accordé de l'importance tant aux possibilités de débouchés professionnels qu'à celles de développement intellectuel de leur formation lors du choix de cette dernière.

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence à l'université, soit 4 038 répondants pondérés.

Ces résultats viennent quelque peu nuancer ceux de R. Delès qui, dans un article de 2017 et également à travers l'exploitation d'une enquête CDV de l'OVE (celle de 2010), souligne que la distinction entre les étudiants des formations littéraires et ceux des autres formations à l'université¹⁶ « réaffirme la dichotomie des choix de « l'utile » et de « l'agréable » » (Delès, 2017a, p. 226). Les résultats entrevus ici laissent à croire que, bien que moins important au moment du choix de la formation, « l'utile » n'est pas pour autant nécessairement incompatible avec « l'agréable » pour les étudiants nouvellement admis en ALLSH¹⁷.

¹⁶ L'article ne tient par ailleurs pas compte du niveau d'études de chacun des étudiants, tant dans l'étude des différences d'encadrement institutionnel que dans celles des différences de finalisation professionnelle.

¹⁷ On souligne cependant ici, avant d'y revenir dans l'introduction de la deuxième partie du chapitre, que R. Delès, dans un autre article où il a recours aux entretiens plutôt qu'à l'enquête de l'OVE, ne nie pas l'existence de projets professionnels chez les étudiants des licences littéraires, par ailleurs plus fréquents à mesure que la fin des études approche. Ils viennent toutefois souvent répondre à une triple injonction : familiale, sociale et intellectuelle (Delès, 2017b, voir plus loin).

En outre, dans le premier article, il met par ailleurs en avant une corrélation négative entre les deux variables également utilisées ici : elles ne sont toutefois pas croisées comme deux variables qualitatives, ce qui explique nos conclusions quelque peu différentes

I.2. Une attention plus prononcée à la seule discipline dans le domaine des arts et dans les autres sciences humaines

Comme démontré dans les précédents chapitres, les ALLSH ne constituent pas un ensemble homogène, ce que confirment les résultats portant sur la première raison du choix de la formation actuelle. Si dans toutes les filières d'ALLSH est le plus fréquemment évoqué leur intérêt pour la discipline, ce n'est toutefois le cas que de 34% des étudiants en première année de licence en lettres, sciences du langage, de 42% de ceux en histoire, contre 52% de ceux inscrits en LEA, 53% de ceux inscrits en LLCER, 60% de ceux inscrits en arts et 64% de ceux inscrits en autres sciences humaines, composées principalement ici de la philosophie et l'histoire de l'art¹⁸ (Tableau 112 en annexe).

On constate par ailleurs que l'intérêt pour la discipline est également la seconde¹⁹ raison la plus évoquée en moyenne (26%, cf. Tableau 113 en annexe²⁰) : cela signifie que lorsque les projets professionnels (21%), les débouchés offerts (5%) ou l'orientation contrariée (7%) sont d'abord évoqués, les répondants précisent toutefois bien avoir un intérêt pour la filière rejointe.

C'est en LEA (24%) mais aussi en ASH (20%) que le projet professionnel précis est le moins souvent évoqué parmi les deux principales raisons du choix de la formation, alors qu'il est évoqué par 52% des inscrits en L1 d'histoire²¹. Toutefois, en LEA, les débouchés offerts par la formation sont évoqués par 22% des répondants comme l'une des deux principales raisons, contre 17% en moyenne en ALLSH, et seulement 12% en ASH.

Ces résultats sont renforcés par ceux du Tableau 37 où les différentes combinaisons des motifs relatifs au choix de la formation sont déclinés par discipline. C'est à nouveau en ASH, mais aussi en arts, que les préoccupations concernant l'entrée sur le marché du travail sont moins prégnantes, bien qu'elles concernent *a minima* la moitié des étudiants inscrits dans ces filières (57% en arts, 52% en autres sciences humaines). Parallèlement, ces filières sont celles où l'importance donnée aux seules possibilités de développement intellectuel concernent le plus d'inscrits en L1 (41% de ceux en arts, 44% de ceux en autres sciences humaines). À l'image d'un travail s'intéressant aux justifications des choix d'orientation des étudiants inscrits en formations d'arts en Suède (Fürst & Nylander, 2020), et qui souligne par

¹⁸ Parmi les répondants analysés, 107 sont inscrits en arts (sans tenir compte des pondérations), 167 en lettres, sciences du langage, 207 en LEA, 244 en LLCER, 135 en histoire et 61 en autres sciences humaines, ce qui rend par conséquent difficile les traitements à plus de deux variables sur ces derniers.

¹⁹ Plus de 35% des répondants n'évoquent pas de troisième raison, c'est pourquoi on se concentre ici sur les deux principales. Observer les deux premières raisons permet d'une part d'observer au-delà de l'orientation contrariée, qui peut être évoquée dans un premier temps mais qui permet d'identifier les contraintes davantage que les motivations ; d'autre part de voir si, parallèlement à un intérêt, est également évoqué l'existence d'un projet professionnel et/ou les débouchés perçus, ou au contraire si seul l'intérêt prime puisqu'il est possible de répondre « aucune autre raison ».

²⁰ L'art est la seule des filières en ALLSH où l'intérêt pour la discipline n'est pas la modalité la plus évoquée en seconde raison : c'est aussi qu'elle est la raison principale pour 60% des répondants.

²¹ 34% l'évoquent par ailleurs comme la principale raison : c'est alors bien souvent l'enseignement qui est envisagé, projet professionnel sur lequel on revient plus longuement dans la seconde partie de ce chapitre.

ailleurs la plus faible considération dont bénéficient ces parcours d'études du fait d'une moindre employabilité future²², le registre de justification du choix des études en licence d'arts ou d'histoire de l'art est moins nécessairement en lien avec une logique d'employabilité et d'insertion professionnelle.

Tableau 37. Discipline d'études et combinaisons des motifs relatifs au choix de la formation actuelle parmi les inscrits en arts, lettres, langues et sciences humaines

	Intellectuel et professionnel	Intellectuel	Professionnel	Aucun	Total
Arts	51%	41%	6%	1%	100%
Lettres, sc. lang.	61%	22%	16%	1%	100%
LEA	77%	14%	8%	2%	100%
LLCER	66%	28%	3%	4%	100%
Histoire	68%	28%	1%	3%	100%
ASH	52%	44%	0%	4%	100%
Ensemble	64%	27%	6%	2%	100%

Lecture : 51% des inscrits en L1 en arts en 2015 ont accordé de l'importance tant aux possibilités de débouchés professionnels qu'à celles de développement intellectuel de leur formation lors du choix de cette dernière.

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence en ALLSH à l'université, soit 921 répondants pondérés.

A contrario, c'est en LEA que l'on observe moins d'orientations uniquement guidées par des préoccupations de développement intellectuel (14%), rejoignant en cela l'utilitarisme plus prononcé dans cette filière observé par F. Olivier (2018). Néanmoins, en lien avec les résultats précédents et contrairement à d'autres disciplines, l'intérêt plus prononcé pour l'après-étude ne concerne pas un projet précis, mais plus les débouchés perçus permis par la filière LEA : davantage que dans les autres filières d'ALLSH, les étudiants s'y inscrivent car ils estiment que la filière offre des débouchés qui leur conviendront par la suite. Cette préoccupation plus importante pour l'insertion professionnelle en LEA est également

²² En France, la tentative d'amendement du sénateur J. Groperrin à la loi ORE en janvier 2018 va également dans ce sens : « *Ce ne sont pas les vœux des candidats qui doivent guider les choix d'ouvertures de places dans les filières de l'enseignement supérieur mais les débouchés professionnels réels qui s'offrent aux diplômés. Toute augmentation du nombre de places dans une filière devra être justifiée par de bons taux de réussite et d'insertion professionnelle. À l'inverse, une formation dont les taux de réussite et d'insertion professionnelle sont faibles ou en diminution devra connaître une réduction de ses capacités d'accueil.* ». Site du Sénat consulté le 21 janvier 2021 : http://www.senat.fr/amendements/commissions/2017-2018/193/Amdt_COM-37.html

perceptible à travers les enseignements à valider où, bien souvent, un stage obligatoire en fin de cursus participe à l'obtention du diplôme²³.

Enfin, on peut également noter qu'une proportion certes minoritaire mais non négligeable d'étudiants s'inscrit en licence de lettres, sciences du langage principalement pour les débouchés perçus (16%, contre 22% principalement pour les seules possibilités de développement intellectuel), tandis que 26% les évoquent parmi les deux principales raisons du choix de la formation, soit des proportions supérieures à celles observées dans les autres disciplines d'ALLSH²⁴.

*

Les résultats présentés dans les deux premières sous-parties montrent qu'en début de parcours d'études, l'opposition entre intérêts portés aux possibilités de développement intellectuel et aux débouchés professionnels ne concerne qu'une minorité d'étudiants néo-bacheliers. Cette opposition apparaît plus marquée dans certaines filières spécifiques, comme les arts et les ASH (notamment philosophie et histoire de l'art) en ALLSH. Mais, même dans ces disciplines où les intérêts sont plus souvent singuliers, ces considérations ne sont pas antagoniques dans la majorité des cas : plus de la moitié des étudiants portent attention aux deux dimensions.

Dans le dernier temps de cette partie, on regarde si les variations observées entre secteurs disciplinaires sont confirmées en tenant compte des caractéristiques socio-scolaires différenciées de leurs publics.

1.3. Des motivations uniquement intellectuelles plus fréquentes en ALLSH

1.3.a. Les différences sont les plus marquées selon la discipline et le type de formation

Si les effectifs ne permettent pas de décliner les régressions par filière en ALLSH, les différences observées en amont entre secteurs disciplinaires sont confirmées dans une analyse à caractéristiques constantes. Davantage qu'en droit, sciences politiques, ainsi qu'en économie, gestion, les néo-bacheliers inscrits en ALLSH évoquent leur intérêt pour la discipline comme première raison d'orientation plutôt qu'une autre (Tableau 38). Inversement, et de

²³ Dans les deux universités de l'académie de Toulouse observées dans le chapitre précédent, les stages obligatoires sont d'une durée de 8 et 12 semaines minimum, et permettent respectivement l'obtention de 4 et 9 crédits ECTS.

²⁴ Cela pourrait être en lien avec le regroupement disciplinaire opéré et la présence des étudiants inscrits en licence sciences du langage. Lors d'un entretien avec une responsable en licence sciences du langage, celle-ci confie que « *quand on sonde les étudiants en première année, on a 70% qui se destinent à être enseignants, tout type d'enseignement confondu, donc professorat des écoles, ou pourquoi pas passer un CAPES après, ou pourquoi pas passer, pas forcément un concours de l'éducation nationale mais être dans l'enseignement [...] Et les 30% restants, quasiment en intégralité, sont là pour passer les concours de l'orthophonie* ». Bien qu'il s'agisse d'une impression plutôt que d'un résultat issu d'une enquête interne, les débouchés offerts par la filière semblent donc importants. Du fait de la faiblesse des effectifs dans cette discipline dans l'enquête utilisée, il est cependant difficile de confirmer ici cette hypothèse.

manière très nette, les inscrits à l'université en droit, sciences politiques (1,94) et en économie, gestion (3,32) évoquent d'abord les débouchés offerts par leur formation pour justifier le choix de leur formation actuelle, tandis que ceux en santé mettent en avant un projet professionnel précis (2,49), cette filière d'études étant fortement assimilée à la profession de médecin dès le secondaire (Millet, 2000). Les différences avec les inscrits en sciences et en sciences sociales ne sont quant à elles pas significatives.

Les autres caractéristiques prises en compte permettent également de souligner que le parcours scolaire antérieur (la série d'inscription et le niveau scolaire approximé par la mention obtenue au baccalauréat) n'est pas neutre dans la manière dont est choisie la formation actuelle. En particulier, les bacheliers faisant preuve d'un meilleur niveau scolaire mettent un peu plus fréquemment en avant leur intérêt pour la discipline, ce qui peut traduire une moindre préoccupation de ces néo-étudiants quant à leur insertion professionnelle, en lien avec une plus grande confiance consécutive de leur niveau scolaire. Les bacheliers technologiques y accordent eux une moindre importance au moment de ce choix (0,44).

En outre, l'origine sociale²⁵ s'avère également discriminante, dans la mesure où ce sont les étudiants les plus favorisés socialement qui, au moment du choix de leur formation actuelle, évoquent en premier lieu leur intérêt pour la discipline étudiée : les ressources à leur disposition, tant temporelles que financières, leur permettent d'être moins préoccupés par leur avenir professionnel au moment de leur entrée dans le supérieur, et donc de davantage choisir une formation d'abord parce qu'elle leur plaît. On retrouve en cela les résultats de P. Bourdieu et J.C. Passeron évoqués en introduction quant au détachement plus important des classes supérieures vis à vis de l'insertion future (Bourdieu & Passeron, 1964), bien que tenir compte en premier lieu de l'intérêt pour la discipline n'empêche pas d'avoir un projet professionnel précis ou de considérer également les débouchés offerts.

Ces résultats sont confirmés à l'échelle de l'ensemble des néo-bacheliers inscrits dans le supérieur. On constate d'ailleurs que dans l'ensemble des autres formations hors université, l'existence d'un projet professionnel précis n'a pas significativement plus de chances d'être évoqué comme première raison ayant conduit à s'inscrire dans la formation actuelle. Les débouchés offerts sont quant à eux systématiquement plus évoqués par les étudiants en CPGE (6,18) et en écoles de commerce (6,92) comparativement à ceux en ALLSH à l'université²⁶. Enfin, les étudiants inscrits en écoles d'arts ou relevant du domaine culturel sont les seuls à

²⁵ La mesure de l'origine sociale diffère légèrement dans ce chapitre comparativement aux autres, pour deux raisons. Premièrement, l'enquête CDV renseigne sur le niveau de diplôme de chacun des parents, ce que ne fait pas la base APB et les bases SISE. Cependant, et cela constitue la seconde raison, les effectifs sont nettement moins importants que dans les autres bases, qui sont quant à elles exhaustives : il est, de fait, impossible de tenir compte ici à la fois du volume et de la structure des capitaux détenus. Une cote sociale utilisée exclusivement dans ce chapitre a donc été faite ici, cf. Tableau 111 en annexe.

²⁶ Les écoles de commerce mettent en avant la facilité d'insertion de leur futurs diplômés (Blanchard, 2012) tandis que les CPGE permettent de rejoindre les formations diplômantes parmi les plus recherchées sur le marché du travail : trouver un emploi après la sortie s'avère souvent moins problématique. Les étudiants entrants dans ces formations ont par conséquent souvent conscience des débouchés offerts, et de fait de cette insertion facilitée, peuvent s'octroyer le luxe de ne pas réfléchir à un projet professionnel précis.

avoir plus de chances d'évoquer l'intérêt intellectuel comme première raison du choix (2,07). À ce titre, la filière d'études apparaît comme la variable la plus discriminante.

Tableau 38. Régressions portant sur la première raison ayant amené à s'inscrire dans la formation actuelle parmi les néo-bacheliers inscrits dans le supérieur en 2015

	Première raison du choix parmi les inscrits en première année ...					
	à l'université			dans le supérieur		
	Intérêt pour la discipline	Projet professionnel précis	Débouchés offerts	Intérêt pour la discipline	Projet professionnel précis	Débouchés offerts
Femme	Référence			Référence		
Homme	1,15	0,94	1,00	1,18*	0,86	1,22
Très favorisée	Référence			Référence		
Favorisée	0,73*	1,14	1,17	0,79*	1,16	1,03
Intermédiaire	0,73*	1,41*	1,02	0,77**	1,36**	1,05
Populaire	0,67**	1,08	0,94	0,68***	1,18	1,03
Etrangère	Référence			Référence		
Française	0,94	1,31	0,52	0,98	1,26	0,64
Non boursier	Référence			Référence		
Boursier	1,04	0,73	1,04	1,17	0,98	0,83
ES	Référence			Référence		
L	1,14	0,86	1,31	1,34*	0,86	0,94
S	0,79	1,26	1,21	1,01	1,21	0,88
Technologique	0,44***	1,12	1,39	0,64***	1,18	1,25
Professionnel	0,65	0,81	0,40	0,60**	1,11	0,66
Admis sans mention	Référence			Référence		
Assez bien	1,13	1,15	0,82	1,10	1,19	0,88
Bien	1,21	1,35*	0,57**	1,26*	1,39**	0,67**
Très bien	1,46*	0,87	0,70	1,36**	1,18	0,70
A l'heure ou en avance	Référence			Référence		
En retard	1,16	1,03	0,67	1,11	1,09	0,72**
ALLSH	Référence			Référence		
DSP	0,68*	1,22	1,94*	0,71*	1,24	1,79*
EG	0,45***	0,63	3,32***	0,47***	0,63	2,79**
Santé	0,90	2,49***	0,63	0,81	2,60***	0,70
Sciences	0,99	0,89	1,04	0,90	0,96	1,02
SS	0,92	1,39	0,58	0,93	1,39	0,57
Arts et culture (écoles)				2,07**	1,03	0,38
Commerce (écoles)				0,39***	1,18	6,92***
CPGE				0,45***	1,02	6,18***
Ingénieurs (école)				0,60*	0,78	5,03***
IUT				0,78	0,74	3,15***
STS				0,64**	1,08	2,63***
Constante	1,27	0,17***	0,13***	1,04	0,16***	0,11***
N	4 038	4 038	4 038	7 915	7 915	7 915
AIC	5 480,51	4 562,91	1 958,32	10 524,40	8 699,37	5 095,77

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier inscrit à l'université en 2015 titulaire d'une mention très bien a 1,46 fois plus de chances qu'un admis sans mention d'avoir choisi sa formation actuelle d'abord par intérêt pour la discipline plutôt que pour une autre raison. Tous les modèles sont des modèles de régressions logistiques. Seuil de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence à l'université, soit 4 038 répondants pondérés, pour les trois premières régressions. Néo-bacheliers inscrits en première année dans le supérieur, soit 7 915 répondants pondérés, pour les trois dernières régressions.

Tableau 39. Régressions portant sur les motifs du choix de la formation actuelle parmi les néo-bacheliers inscrits dans le supérieur en 2015

	Motifs du choix de la formation actuelle ...					
	à l'université			dans le supérieur		
	Intellectuel	Intellectuel et professionnel	Intellectuel plutôt que intellectuel et professionnel°	Intellectuel	Intellectuel et professionnel	Intellectuel plutôt que intellectuel et professionnel°
Femme	Référence		Référence	Référence		Référence
Homme	1,50**	0,86	1,31*	1,41**	0,85	1,17
Très favorisée	Référence		Référence	Référence		Référence
Favorisée	0,68	1,03	0,74	0,69*	1,05	0,73**
Intermédiaire	0,90	0,85	0,76	0,82	0,88	0,73**
Populaire	0,70	0,97	0,70*	0,64*	0,95	0,66***
Etrangère	Référence		Référence	Référence		Référence
Française	0,88	1,12	1,21	0,90	1,00	1,24
Non boursier	Référence		Référence	Référence		Référence
Boursier	1,69	0,65	1,38	1,56	0,78	1,17
ES	Référence		Référence	Référence		Référence
L	1,34	0,97	1,34	1,56*	0,89	1,67***
S	0,97	0,95	1,22	1,05	0,89	1,17
Technologique	1,06	0,96	1,42	1,00	0,96	1,29
Professionnel	1,48	0,62	2,15**	1,36	0,74	1,62*
Admis sans mention	Référence		Référence	Référence		Référence
Assez bien	0,79	1,45**	0,89	0,87	1,36**	0,89
Bien	0,95	1,67***	0,93	0,88	1,57***	0,86
Très bien	0,69	2,13***	0,62*	0,81	1,97***	0,80
A l'heure ou en avance	Référence		Référence	Référence		Référence
En retard	1,14	1,06	1,10	1,17	1,04	1,12
ALLSH	Référence		Référence	Référence		Référence
DSP	0,10***	3,37***	0,12***	0,10***	3,31***	0,13***
EG	0,20***	2,42***	0,21***	0,22***	2,31***	0,25***
Santé	0,19***	4,12***	0,11***	0,19***	4,19***	0,13***
Sciences	0,42***	1,49*	0,41***	0,45***	1,49*	0,49***
SS	0,96	1,04	0,92	1,00	1,02	0,99
Arts et culture (écoles)				1,25	0,92	1,37
Commerce (écoles)				0,05***	5,24***	0,06***
CPGE				0,21***	3,56***	0,20***
Ingénieurs (école)				0,05***	3,46***	0,09***
IUT				0,18***	1,98***	0,17***
STS				0,15***	1,67**	0,17***
Constante	0,41	1,47	0,34***	0,39*	1,74	0,32***
N	4 038	4 038		7 915	7 915	
AIC	2 958,72	4 216,15	5 859,59	4 959,84	8 100,03	10 650,60

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier inscrit à l'université en 2015 en DSP a 3,37 fois plus de chances qu'un inscrit en ALLSH d'avoir accordé, lors du choix de la formation actuelle, un intérêt à la fois aux possibilités de développement intellectuel et de débouchés professionnels plutôt qu'à l'une ou aucune d'entre elles. Seuil de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

° : Régression multinomiale où le profil « Intellectuel et professionnel » est celui de référence. Du fait de la faiblesse des effectifs dans les profils « Professionnel » ou « Aucun », les coefficients ne sont pas indiqués.

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence à l'université, soit 4 038 répondants pondérés, pour les trois premières régressions. Néo-bacheliers inscrits en première année dans le supérieur, soit 7 915 répondants pondérés, pour les trois dernières régressions.

C'est également le cas en ce qui concerne l'éventuelle combinaison des motifs relatifs au choix de la formation actuelle (Tableau 39). Bien davantage qu'en DSP, en EG, en santé ou encore en sciences, les inscrits en ALLSH ont plus fréquemment porté leur attention sur les seules possibilités de développement intellectuel que permet cette formation. C'est aussi davantage le cas qu'en CPGE, en écoles de commerce et écoles d'ingénieurs post bac, ainsi qu'en IUT et en STS qui sont, certes, des formations d'enseignement supérieur à vocation professionnalisante. Les différences ne sont en revanche pas significatives avec les inscrits en sciences sociales, ainsi qu'avec ceux inscrits dans un établissement des arts et de la culture, ce qui vient confirmer les résultats entrevus précédemment sur une moindre préoccupation de l'après-étude parmi les étudiants inscrits en arts au moment de leur arrivée dans la formation.

Par ailleurs, on observe également que les hommes mais aussi les étudiants d'origine sociale très favorisée (à l'échelle de l'ensemble des inscrits dans le supérieur) ont significativement plus de chances de n'avoir porté attention qu'aux possibilités de développement intellectuel : « l'aventure intellectuelle » est ici celle de ceux qui sont les moins discriminés sur le marché du travail - les hommes²⁷ - et les plus capables de mobiliser des ressources le cas échéant (les étudiants des classes supérieures, à travers leur capital économique permettant de ne pas se soucier de leur futur dans un premier temps au moins, mais aussi leur capital social éventuellement mobilisable au moment de la recherche d'un emploi). Les étudiants disposant d'un meilleur niveau scolaire sont quant à eux ceux qui ont le plus de chances de prendre en compte tout autant les possibilités de développement intellectuel que les débouchés offerts. Ces résultats soulignent que « l'aventure intellectuelle » est davantage le résultat des caractéristiques sociales que scolaires.

1.3.b. En ALLSH, les étudiants avec un meilleur niveau scolaire sont d'abord là par intérêt pour la discipline

Les modèles sont enfin répliqués sur les seuls néo-bacheliers inscrits dans une licence d'ALLSH (Tableau 114 et Tableau 115 en annexe). Il apparaît que les étudiants ayant obtenu une mention très bien au baccalauréat ont significativement plus de chances d'évoquer l'intérêt pour la discipline comme première raison du choix de la formation que les admis sans mention (2,19, Tableau 114). C'est que ces étudiants pouvaient postuler où ils le souhaitaient, du fait de leur dossier scolaire, et notamment en CPGE, qui occupent le haut de la hiérarchie des formations post-bac. S'ils font le choix d'opter pour l'université, celui-ci est alors davantage guidé par des considérations d'ordre intellectuel : il s'agit d'entamer une

²⁷ Ils ont aussi été davantage conduits, par leur socialisation familiale mais aussi dans le cadre scolaire (jugements professoraux), à valoriser l'intellect pour l'intellect. Les filles sont pour leur part plus souvent décrites comme travailleuses, scolaires, moins souvent considérées comme détenant un savoir désintéressée, et elles sont par conséquent amenées à se considérer comme telles (Blanchard et al., 2016)

spécialisation dans un domaine qui plaît²⁸, et les considérations relatives au projet professionnel (0,34) ou aux débouchés perçus (0,10) sont plus secondaires²⁹.

L'existence d'un projet professionnel précis est en revanche significativement plus mentionné comme première raison pour les étudiants en histoire (2,77) et en lettres, sciences du langage (2,85) comparativement à ceux en arts. Il s'agit ici, contrairement aux autres disciplines, de deux filières où un métier possible est plus clairement identifiable : celui d'enseignant de matières enseignées dans le secondaire, sur lequel on reviendra dans la partie suivante, et qui peut donc expliquer ce résultat.

Quant aux combinaisons des motifs relatifs au choix de la formation actuelle, on observe à nouveau que pour le seul secteur disciplinaire des ALLSH, les garçons ont significativement plus de chances de n'avoir choisi la formation qu'à partir de considérations d'ordre intellectuelle (1,87³⁰), de même que les étudiants en arts et en autres sciences humaines qui sont également dans ce cas de figure, comparativement à ceux en LEA (0,29). Une fois encore, cela ne signifie pas pour autant que les étudiants en LEA ne prennent en compte que les débouchés perçus comme possibles au moment du choix de leur formation : les possibilités de développement intellectuel sont également importantes (2,90, tout comme pour les étudiants inscrits en histoire, 2,21) mais, davantage que les étudiants en arts, ils prêtent aussi attention à l'après-études au moment où ils entament celles-ci.

*

Davantage que chez les inscrits dans les autres licences, et plus encore que chez la majorité des néo-bacheliers nouvellement inscrits dans le supérieur, les étudiants en ALLSH accordent plus d'importance aux possibilités de développement intellectuel que permet leur formation au moment du choix de celle-ci. L'orientation est principalement guidée par un intérêt pour la discipline, notamment pour les étudiants des licences en arts et des ASH.

Pour autant, si l'orientation dans ces filières ne peut être qualifiée d'utilitariste, les résultats montrent que les considérations sur l'après-études sont loin d'être écartées par ces étudiants au moment du choix de leur formation : elles ne sont à ce titre pas absentes, mais plutôt secondaires. Elles oscillent par ailleurs entre projet professionnel précis (histoire, lettres), en particulier lorsque la discipline est déjà enseignée dans le secondaire, et

²⁸ Il aurait par ailleurs été intéressant de pouvoir croiser le niveau scolaire avec les variables de sexe et d'origine sociale pour les étudiants inscrits en licence d'ALLSH, ce qui n'est pas possible faute d'effectifs suffisants (par exemple, seuls 14 garçons ont obtenu la mention très bien parmi les répondants). On peut cependant mentionner qu'en partie du fait d'un niveau scolaire socialement différencié, les étudiants très favorisés sont proportionnellement plus nombreux à évoquer l'intérêt intellectuel comme première raison lors d'une inscription en licence d'ALLSH : 58%, contre 45% de ceux d'origine populaire. Ils sont également 33% à correspondre au profil « Intellectuel », contre 23% des étudiants d'origine populaire.

²⁹ Mais pas absentes, dans la mesure où les étudiants titulaires d'une mention très bien n'ont pas significativement plus de chances de correspondre au profil « Intellectuel » plutôt que « Intellectuel et professionnel », cf. Tableau 115.

³⁰ Cet effet est d'autant plus fort (comparativement au Tableau 39) que, dans des filières à majorité féminine, les hommes se distinguent de ceux des filières plus mixtes.

débouchés perçus comme plus larges, notamment dans une discipline (LEA) plus en lien avec le monde de l'entreprise.

II. Des projets inégalement précisés au moment de l'entrée en licence d'ALLSH

On vient de le montrer, la majorité des néo-bacheliers inscrits en ALLSH, parallèlement à l'intérêt disciplinaire, accordent également une importance considérable aux débouchés perçus comme possibles à l'issue de leur formation, couplé parfois à l'existence d'un projet professionnel.

Les données quantitatives utilisées dans l'enquête CDV 2016 ne permettent toutefois pas d'observer finement les formes que peuvent prendre ces considérations quant à l'insertion professionnelle. Les débouchés perçus peuvent différer selon les étudiants, tandis que les projets peuvent varier dans le degré de précision et de projection. Le recours aux entretiens s'avère par conséquent utile pour compléter ces premiers résultats.

Parmi ces projets professionnels, celui d'enseignant, que ce soit dans le primaire ou dans le secondaire, est le plus visible chez les étudiants de première année en ALLSH³¹ : c'est pourquoi il bénéficiera une attention plus spécifique dans un premier temps. Pour d'autres, un ou plusieurs projets existent, mais restent au moment de l'arrivée dans le supérieur plus ou moins précisés, et plus ou moins en lien avec un objectif d'insertion professionnelle : cela sera l'objet de la seconde sous-partie.

II.1. En route vers le professorat

Il a été souligné, en introduction, la perte d'attractivité du métier d'enseignant en France (Hillion, 2019; Périer et al., 2016). Pour C. Charles et ses co-auteurs, qui s'intéressent également à celle relative au métier de professeur des écoles depuis les années 2000, cette crise se manifeste par : une pénurie de candidats ; le départ des professeurs du fait des conditions de travail, de la rémunération et des perspectives d'évolution limitées ; une réduction du recrutement sur le temps long diminuant les chances d'intégrer la profession ; un recrutement sur le temps court caractérisé par des contrats précaires, et réalisé dans l'urgence dû à une surabondance de postes comparativement à la demande ; enfin, une élévation des droits d'entrée, ici le niveau de diplôme requis. Le métier d'enseignant cesse en outre de devenir central dans l'emploi des femmes diplômées du supérieur³²(Charles et al., 2020).

³¹ Le document interne à l'observatoire de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle de l'UT2J intitulé « Attentes et motivations des étudiants de L1 à la rentrée 2014 » fait apparaître le métier d'enseignant comme le plus convoité parmi les répondants de l'ensemble des disciplines de l'université, suivi par celui de psychologue.

³² Pour Charles et ses co-auteurs, le métier de professeur des écoles était -entre autres- investi par les femmes car perçu comme compatible avec la vie d'épouse. Toutefois, le développement de nouvelles formations pour les diplômées d'ALLSH (comme la médiation culturelle, l'édition ; etc.) et le fait que les femmes aillent de plus en plus dans des filières plus

Pour autant, ces facteurs révélateurs d'une crise concernent principalement le recrutement ainsi que les professeurs déjà en place, et non les aspirations aux métiers d'enseignant au moment de l'entrée dans le supérieur. Parmi les 31 enquêtés suivis, 11 déclarent dès le premier entretien vouloir enseigner dans le primaire ou, plus majoritairement, dans le secondaire. Cela nécessite par conséquent que l'on s'attarde plus en détails tant sur leurs motivations que sur leurs manières d'envisager la profession, qui diffèrent notamment selon le genre et l'origine sociale.

II.1.a. Le rôle de la figure professorale

La confrontation avec ce métier depuis le début de la scolarisation participe à la construction des aspirations : il s'agit d'une activité connue - tout du moins perçue comme l'étant - et la décision a par conséquent pu être prise de manière relativement précoce. Enquêtant auprès d'étudiants en troisième année de licence, P. Périer observe que la moitié de ceux qui se destinent au professorat s'est décidée avant le baccalauréat, et plus encore parmi ceux qui envisagent le premier degré (Périer, 2018).

Cette décision découle souvent d'une « identification positive » à une figure enseignante (Deauvieu, 2005). Ce constat est partagé par D.C. Lortie, qui souligne l'importance des souvenirs d'école dans ce choix, et notamment ce qu'il nomme un phénomène de « *continuation* », à savoir le prolongement de cette figure professorale en devenant soi-même enseignant (Lortie, 2002).

Pour Cindy³³, c'est cette professeure d'espagnole de 4^{ème}, qu'elle a « *tellement aimée* »³⁴, qui a joué ce rôle : elle l'a par ailleurs recontactée dès qu'elle a su qu'elle était admise en licence LLCE d'espagnol pour le lui dire. David, inscrit en licence d'histoire, s'intéressait quant à lui depuis quelque temps au métier de journaliste et par conséquent envisageait d'entreprendre les études nécessaires pour y parvenir. Toutefois, il confie : « *j'avais l'impression de passer à côté de quelque chose quand je voyais mon prof d'histoire enseigner, donc c'est là que j'ai eu envie d'essayer l'enseignement* ». Il envisage, lors du premier entretien, « *faire au second semestre une demande pour faire un stage dans [s]on ancien lycée avec ce prof avec qui [il est] resté en contact* ». Johanna a pour sa part énormément échangé tout au long de l'année avec sa professeure de lettres de seconde, qui lui donnait des « *petits travaux à faire en dehors des cours, qu'elle donnait pas aux autres* » afin qu'elle améliore son écriture. Enfin, Hugo avait quant à lui un « *prof qui était fantastique* »

masculinisées engendre une féminisation d'autres corps de métier, comme la magistrature (Bessière et al., 2016). Parallèlement, on assiste à une transformation des modèles familiaux, et le métier de professeur des écoles apparaît alors comme de moins en moins compatible avec ces changements, notamment en termes de temps laissé disponible (Charles et al., 2018).

³³ Les extraits d'entretiens qui suivent sont tous ceux d'enquêtés qui souhaitent plus tard enseigner, sauf mention contraire.

³⁴ « *J'ai eu la même prof pendant 2 ans que j'ai tellement aimé, que je me suis dit « je veux montrer aux gens qu'on peut aimer l'espagnol grâce au professeur », c'est vraiment cette professeure qui m'a donné envie* » (Cindy, L1 LLCE espagnol, INUC)

lors de l'année de terminale, au point qu'il avoue parfois regretter l'enseignement de l'histoire lors de ses années au lycée.

Par ailleurs, bien qu'enseigner dans le supérieur ne requiert pas les mêmes diplômes que dans le primaire ou le secondaire, et que la connaissance du métier d'enseignant-chercheur reste encore méconnue en première année d'études, certains enseignants rencontrés lors de la L1 peuvent venir renforcer cette volonté de s'engager dans la voie de l'enseignement. Le professeur, qui oriente les pratiques des étudiants et qui aide à penser, est alors érigé en modèle (Bourdieu & Passeron, 1964). Ce modèle enseignant, dans la promotion de David, s'incarne selon lui dans une seule figure unanimement partagée : *« Sur au moins un prof, on est tout d'accord que c'est notre dieu [...] un prof génial ! absolument génial, et dont je me souviendrais je pense jusqu'à ma mort, vraiment. Qui fait encore plus aimer la matière. C'est vraiment le prof qui rend la matière totalement ... je suis sûr que s'il était prof d'histoire antique, il aurait réussi à me faire adorer le truc le plus loin et le truc le plus détesté par tout le monde, il aurait été capable de nous le faire aimer [...] j'ai envie d'être ce genre de prof. Le prof dont tous les élèves vont se souvenir en fait. »*

II.1.b. Enseigner dans le secondaire pour prolonger la pratique d'une discipline

Même si elle transparait bien souvent en second plan, les étudiants rencontrés ne mentionnent pas tous en premier lieu l'importance d'une figure enseignante. S'intéressant aux motivations à devenir enseignant mise en évidence dans la littérature, J.-L. Berger et Y. d'Ascoli distinguent les motivations altruistes des motivations intrinsèques et extrinsèques (Berger & D'Ascoli, 2011)³⁵. Les motivations intrinsèques renvoient à l'intérêt pour l'activité, et notamment au fait de pouvoir continuer à évoluer dans son domaine d'intérêt. P. Périer écrit alors qu'une *« majorité des professeurs du secondaire manifeste une très forte identification à leur discipline et la venue à l'enseignement apparaît alors comme le seul moyen de prolonger ou de faire aboutir cet investissement à la fois personnel et intellectuel. Ils choisissent le métier en même temps qu'il s'impose à eux et c'est notamment la valeur accordée à la discipline qui justifie le projet professionnel et lui donne sens »* (Périer, 2004, p. 82).

Aussi loin qu'ils se souviennent, Margot et Thibault, inscrits dans la même licence d'histoire, déclarent avoir été passionnés par cette discipline, au point de vouloir en faire leur métier dès le collège. Ainsi, Margot déclare : *« j'ai commencé à m'intéresser à l'histoire depuis que je suis en primaire, avec les cours sur la préhistoire, le Moyen-Âge. [...] depuis que je suis en primaire, je veux être prof. Depuis que je connais l'histoire, je veux parler d'histoire, je*

³⁵ « Les motivations dites altruistes portent sur la recherche d'une activité bénéficiant à la collectivité » (Berger & D'Ascoli, 2011, p. 115). Comme le soulignent les auteurs dans leur article, les motivations altruistes peuvent être classées par certains chercheurs parmi les motivations intrinsèques. Les motivations extrinsèques sont quant à elles celles liées à l'obtention d'une récompense, monétaire ou non (durée des vacances, etc.).

saoulais les gens avec ça. ». Thibault a également envisagé très tôt le métier d'enseignant, « depuis au moins la 5^{ème} ».

Tous deux expriment une volonté de transmettre leur passion, en lien avec un devoir de mémoire comme le souligne Margot : « *Parce que je veux le transmettre, parce que je trouve que c'est important dans la société actuelle où on est très ... individualiste ... de comprendre qu'avant, y'a des gens qui se sont sacrifiés pour tout le monde*³⁶ ». C'est par ailleurs au lycée plutôt qu'au collège qu'ils préféreraient enseigner s'ils avaient le choix. Enseigner au lycée revient d'une part à se confronter à des élèves plus à l'écoute - « *il y a un peu plus de maturité au lycée qu'au collège, où il y a beaucoup de mépris vis-à-vis des enseignants* » (Margot) ; « *le collège c'est la jungle* » (Thibault) - d'autre part à pratiquer sa discipline de manière plus approfondie, « *avec des élèves qui ont choisi d'être là et qui sont intéressés par la matière, plus qu'au collège* » (Margot).

Ce désir de prolonger la pratique de la discipline une fois les études terminées n'est pas propre aux seuls étudiants inscrits en histoire.

Le souhait de devenir enseignant n'est pas aussi affirmé chez Aurore ou Pauline qu'il peut l'être chez Margot ou Thibault. Pauline raconte « *aime[r] trop enseigner* », et donne par ailleurs des cours particuliers de niveau collège, mais devenir enseignante reste encore une option parmi plusieurs autres lors de sa première année de licence. De même, Aurore envisage l'enseignement, mais c'est notamment parce qu'elle aimerait à terme devenir écrivaine, un métier considéré comme difficilement accessible au sortir des études et qui nécessite selon elle de trouver un métier temporairement.

Les deux étudiantes, inscrites en licence de lettres, préféreraient elles aussi enseigner au lycée plutôt qu'au collège, dans la mesure où ce qu'on y voit est jugé plus intéressant et plus poussé : « *Lycée, parce que collège ... 'Oh, y'a des rimes'. J'aimerais bien aller un peu plus loin quand même* » (Pauline) ; « *Lycée, car c'est vraiment les cours qui m'ont intéressé moi. Je pense que le français de lycée est beaucoup plus complet que ce qu'on fait au collège, vu qu'au collège c'est vraiment l'apprentissage des règles de français, alors qu'au lycée, on passe par la littérature tout en continuant quand même l'apprentissage des règles pour ceux qui les ont pas bien saisies au collège* » (Aurore).

L'aspiration au métier d'enseignant dans le second degré est, pour les néo-étudiants, indissociable de l'intérêt pour la pratique de la discipline - si possible au niveau de réflexion le plus élevé qu'il puisse - tandis que les motivations extrinsèques restent plutôt absentes des discours à ce stade du parcours d'études.

Dans notre corpus, seule une étudiante se destine en première année de licence au métier de professeur des écoles (PE). Il s'agit de Lucie, inscrite en L1 de sciences du langage :

³⁶ S. Ledoux, dans *Le devoir de mémoire : une formule et son histoire*, revient sur le devoir de mémoire et sa transformation progressive en valeur universelle, notamment dans le cadre des programmes scolaires (Ledoux, 2016)

« je savais depuis toute petite que je voulais faire professeure des écoles, et que pour faire professeure des écoles, tu peux faire n'importe quelle licence. Donc je me suis dit autant faire une licence qui me plaît et qui a l'air bien et intéressante pour moi ».

Pour Lucie, l'intérêt pour les enseignements n'est pas absent dans le choix de la formation, mais c'est davantage un niveau d'études qu'il faut atteindre - celui qui permet d'accéder au concours de PE. Dans la mesure où la discipline d'études n'est plus, ou bien que partiellement pratiquée une fois que l'on accède au métier de professeur des écoles, l'identification à la discipline, pour reprendre les termes de P. Périer, est bien moindre. Par conséquent, c'est plus probablement dans les licences qui ne sont pas directement assimilées à une discipline enseignée dans le secondaire, comme les sciences de l'éducation ou les sciences du langage, que l'on retrouve ceux qui se destinent au métier d'instituteur³⁷ (Périer, 2016).

II.1.c. Le métier d'enseignant comme maintien ou promotion d'un statut social

L'étude de l'origine sociale des enseignants permet d'une part de mesurer la segmentation à l'œuvre au sein « des mondes enseignants » (Farges, 2017), d'autre part son degré d'accessibilité sociale (Delhomme, 2020). Dans cet article, B. Delhomme démontre que l'accès à la profession d'enseignant s'est socialement plus ouvert pour les jeunes générations, en lien avec une poursuite d'études de plus en plus massive³⁸.

En outre, B. Delhomme souligne que les enfants d'enseignants deviennent de moins en moins enseignant à leur tour : les retours d'expérience des parents en dissuadent un certain nombre de s'engager dans cette voie. Lorsque Manon, dont la mère est professeure d'anglais en lycée professionnel, est questionnée sur l'intérêt pour le métier exercé par sa mère, elle répond : *« ça m'a tenté, mais comme ma mère est prof, elle m'a dit « Ne fais pas ça ! » (rires). Elle a pas envie que je me prenne la tête on va dire, comme elle s'est pris la tête pour certains élèves, certains cours ... donc elle me le déconseille »*. Maud est quant à elle fille d'une professeure de français et d'un professeur d'histoire dont les parents étaient également professeurs. Pour autant, ses parents ainsi que ses grands-parents lui déconseillent de faire ce métier, qui ne l'attire par ailleurs pas (contrairement à son frère en L2 d'histoire) : *« Disons que c'est pas super bien payé, c'est pas ultra bien considéré, je vois que mes parents sont les premiers à pas aimer leur métier. Au début, ils aimaient bien ça, et maintenant, ça les déprime complètement de faire ça, et ça me donne pas envie. Et même, je trouve que c'est pas forcément un métier épanouissant, sur tous les sens du terme. Que ce soit financièrement, ou*

³⁷ Les sites des universités conseillent par ailleurs parfois à celles et ceux qui souhaitent devenir enseignant dans le primaire de se tourner vers la licence sciences de l'éducation, tout en indiquant que cela n'est pas obligatoire. Voir par exemple le site de l'université de Reims : <https://www.univ-reims.fr/quelle-licence-choisir-pour-devenir-enseignant/quelle-licence-choisir-pour-devenir-enseignant,19392,32895.html> Consulté le 26 janvier 2020.

³⁸ Les jeunes professeurs ont de moins en moins un parent appartenant à la PCS des cadres et professions intellectuelles supérieures (CPIS), un phénomène toutefois relativement récent. En effet, au milieu des années 2000, J. Deauvieau et P. Périer observaient plutôt que le recrutement du corps professoral augmentait socialement (Deauvieau, 2005; Périer, 2004).

même culturellement, ce sont pas des élèves qui sont intéressés par ce qu'ils racontent, et je trouve ça déprimant en fait. »

Comparant l'origine sociale des enseignants avec celles de l'ensemble des autres cadres, B. Delhomme observe que les premiers sont socialement moins favorisés. À ce titre, le métier d'enseignant apparaît alors comme celui relevant des CPIS le plus accessible pour les jeunes des milieux populaires et des classes moyennes³⁹, notamment les premiers d'entre eux qui perçoivent l'enseignement comme une promotion sociale (Gollac, 2005). L'enseignement, et plus globalement la fonction publique, permettent en effet d'échapper à l'insécurité économique vécue dans le milieu familial et aux discriminations salariales observées dans le privé pour les femmes, tout en accédant à un emploi non décorrélé du niveau de diplôme obtenu : ainsi, le capital scolaire obtenu n'est pas dévalorisé. Ce constat d'une fonction publique et du métier d'enseignant comme sortie stable et honorable d'un point de vue de la mobilité scolaire est partagé par C. Huguée lorsqu'il s'intéresse aux parcours dans l'enseignement supérieur des « enfants de la démocratisation scolaire » (Huguée, 2010a, 2010b)⁴⁰⁴¹.

Les travaux de G. Farges et de P. Périer mettent cependant en évidence une insertion socialement différencié dans le corps enseignant, les étudiants d'origine sociale plus modeste s'orientant plus fréquemment vers le premier degré, confirmant ainsi une hiérarchie en termes d'origine sociale entre enseignants du premier et du second degré (Farges, 2017; Périer, 2018). De plus, P. Périer constate également une hiérarchie en termes de niveau, dans la mesure où ceux avec un meilleur niveau scolaire se destinent principalement à l'enseignement dans le second degré⁴² : malgré un niveau de recrutement désormais identique (depuis 2011, il faut être titulaire d'un master 2), le niveau moyen des candidats au concours n'est pas le même.

³⁹ « 34 % des enseignant-e-s de 26 à 32 ans en 2015 ont un parent de référence employé-e ou ouvrier-ère alors que cette proportion descend à 25 % chez les jeunes cadres » (Delhomme, 2020, p. 34).

⁴⁰ Sont notamment exploitées les enquêtes Générations du CEREQ entre 1992 et 2004. C. Huguée observe entre autres que « 20 % des diplômés d'origine populaire sortis en 1992 sont devenus « professeurs ou exercent une profession scientifique » en 1997 et 28 % sont devenus « professeurs des écoles et assimilés » » (Huguée, 2010b, p. 362).

⁴¹ L'attrait pour la profession d'enseignant est en outre socialement différencié : tandis qu'il s'agit de la première profession souhaitée pour leurs enfants par les parents ouvriers (Huguée, 2010a), elle ne l'est inversement presque jamais par les parents chefs d'entreprise (Delhomme, 2020), illustrant en cela un rapport plus distant à l'institution scolaire au sein des fractions économiques des classes supérieures, notamment celles où le niveau de diplôme est parmi les moins élevés (Huguée, 2017).

⁴² L'auteur utilise l'indicateur de la série du baccalauréat ainsi que celui de la mention obtenue : « En allant du bac technologique/professionnel au bac général avec mention Bien ou Très bien, la part de ceux qui se destinent à l'enseignement dans le secondaire s'élève progressivement de 21 % à 36 %. Inversement, les titulaires d'un bac général passable ou d'un bac technologique ou professionnel, sont près de deux fois plus nombreux à viser le concours de professeur des écoles. En ne sélectionnant que les bacheliers de la série S ayant obtenu une mention Bien ou Très bien, l'écart se creuse encore avec 2,1 % seulement de candidats visant le professorat dans le premier degré et 14,3 % se destinant au concours du second degré » (Périer, 2018, p. 56)

Ces résultats sont confirmés par les entretiens. À l'exception de David, dont le père est médecin, tous les aspirants enseignants sont d'origine sociale relativement modeste, et leurs parents sont rarement diplômés du supérieur⁴³⁴⁴ : si la mère d'Hugo et les pères de Chloé et de Thibault sont titulaires d'un BTS, et si la mère de Léa semble titulaire d'un master (elle n'en est « *pas sûre du tout* »), les autres parents ne sont pas diplômés du supérieur. Celles et ceux qui se destinent au métier d'enseignant sont ainsi majoritairement les premiers de leur famille à entreprendre des études à l'université. Les personnes auprès de qui se renseigner se trouvent alors en dehors du cadre familial - « *mes parents ont jamais fait vraiment d'études, à part mon père qui a commencé et qui a arrêté, donc ils en savaient pas trop, enfin, ils étaient pas trop au courant et renseignés, donc ils m'ont laissé faire ou quoi. Après, ma sœur était pas trop renseignée aussi parce qu'elle connaissait pas trop l'université, du coup voilà, je me suis un peu débrouillée, avec mes profs ou avec mes amis* » (Lucie) ; « *une amie du centre équestre d'au moins 45 ans, 50 ans* » (Pauline, mère titulaire du baccalauréat, beau-père d'un CAP) - ou se révèlent être des personnes de la famille avec qui l'on entretient des liens faibles, comme dans le cas de Margot qui en discute avec la sœur de sa belle-sœur par alliance, ou de Hugo qui en parle avec une cousine éloignée.

Le cas de Léa est illustratif des étudiants pour qui l'enseignement constitue la seule alternative possible. Léa a une mère diplômée du supérieur qui occupe un emploi d'éducatrice spécialisée pour les enfants en situation de handicap. Elle a également trois frères et sœurs dont un plus âgé en licence 3 de maths-informatique inscrit dans le même établissement qu'elle. Léa n'a toutefois presque plus de contact avec son père, au chômage, qui n'a « *pas fait d'études, ni rien* » et avec qui elle entretient une relation « *compliquée* ». Dyslexique et souffrant de troubles de l'attention avec hyperactivité⁴⁵, Léa a pourtant réussi à obtenir son baccalauréat littéraire avec la mention très bien, non sans l'aide de deux options de danse (« arts danse » et « EPS danse »). La danse, qu'elle a commencé à l'âge de 9 ans, est pour Léa une activité à plein temps : de 10 à 13h par semaine lors de son année de terminale, puis 6h lors de la L1. Elle confie par ailleurs avoir songé un temps partir dans un lycée professionnel à Toulouse pour faire de la danse son métier. Toutefois, un peu effrayée à l'idée de partir seule de Castres, et ayant eu une « *super prof en seconde* », elle choisit de faire un bac L pour pouvoir faire une licence d'anglais et ainsi devenir professeure d'anglais.

Les premières semaines de Léa à l'université sont compliquées : le rythme ne lui convient pas, elle ne parvient pas à se faire d'ami, ni à comprendre les attendus des professeurs. Elle parvient à valider sa L1, mais sa situation vis-à-vis de l'université n'a guère

⁴³ La faible représentation dans notre corpus d'entretiens d'élèves d'origine sociale favorisée souhaitant devenir professeur tient en partie aux parcours socialement différenciés d'accès aux concours de l'enseignement (Deauvieau, 2005) : les élèves d'origine sociale plus favorisée entament plus fréquemment des études en classes préparatoires aux grandes écoles dans un premier temps, avant de s'inscrire à l'université en troisième année de licence (ou de passer le concours une fois admis en école).

⁴⁴ On renvoie au tableau relatif aux caractéristiques sociales et scolaires des enquêtés disponible en annexe.

⁴⁵ La profession de la mère de Léa n'est probablement pas étrangère au diagnostic de ce trouble chez trois des quatre enfants de l'adelphie (sur le travail des mères à ce sujet, voir notamment Delmas & Garcia, 2018)

évolué lors du second entretien : ne sachant pas comment travailler, regrettant le manque d'encadrement, elle se réfugie dans les jeux vidéo et la danse en dehors des heures de cours.

Aussi, lors de la première année, elle décide de passer un examen de danse : *« C'est pour avoir un diplôme chorégraphique. Je sais plus exactement le nom, mais c'est pour éventuellement intégrer des écoles de danse, si jamais je veux devenir prof. Ça me permettrait de rentrer plus facilement en école »*. Lorsqu'est évoqué le cas des concours de l'enseignement, après avoir déclaré qu'elle souhaitait devenir professeure d'anglais, je lui demande si elle a éventuellement pensé à quelque chose d'autre en cas d'échec : *« La danse. Voilà. C'est vraiment tout ce que je pourrais faire, qui me plaît en plus. Mais si j'échoue aussi dans la danse, là, là par contre, je sais pas du tout. Il n'y a que ça d'autre que je sais faire. »*.

On le voit, la perspective de ne pas réussir conduit Léa à se prémunir et à envisager dès le début de son parcours une porte de secours non scolaire, la danse. À nouveau, en début de troisième année, elle envoie par mail : *« Dans tous les cas, si j'échoue, j'ai une autre voie : celle de la danse ! [...] Si ce stage ne me plaît pas, cela remettra entièrement mon orientation en question. Je suis en anglais pour être professeure, je ne veux pas devenir autre chose. Je me suis déjà penchée sur d'autres métiers vers lesquels ma filière pouvait me diriger mais aucun ne me plaît ou alors je ne pourrai pas le faire car c'est encore plus difficile. »*

Ses troubles dys, fréquemment mentionnés lors des deux entretiens pour justifier notamment le travail supplémentaire qu'elle doit fournir, participent probablement à ce manque de confiance, pourtant peu justifié dans la mesure où elle valide ses examens sans passer par les rattrapages. La mention très bien obtenue au baccalauréat ne participe pas plus à l'aider à envisager plus sereinement ses études.

Alors qu'il existe pourtant de nombreux débouchés après une licence ou un master en anglais, et que des réorientations sont également possibles, seul l'enseignement apparaît envisageable à Léa pour faire fructifier le capital scolaire acquis (Hugrée, 2010a; Périer, 2004). En outre, la solution de secours envisagée reste l'enseignement, mais dans une activité non scolaire. D'autres projets, plus ou moins corrélés à l'apprentissage de la langue anglaise, ne sont ainsi pas formulés.

II.1.d. Transmettre ... mais autrement. Effet de genre et conception du métier d'enseignant

Tous les étudiants rencontrés lors de la première année qui souhaitent devenir enseignant sont animés par un désir de transmission du savoir et de formation intellectuelle des jeunes. On l'a vu, bien souvent, une figure professorale a joué un rôle déterminant dans cette décision, en apparaissant comme un modèle à suivre : par conséquent, on peut émettre l'hypothèse selon laquelle les expériences scolaires passées, positives comme négatives, sont corrélées à la manière dont le futur métier est envisagé par les étudiants.

Parallèlement, si les aspirations professionnelles dans le secondaire diffèrent entre filles et garçons (Stevanovic & Mosconi, 2007), et que les lycéennes sont deux fois plus nombreuses que les lycéens à envisager le métier d'enseignant (Bosse & Guégnard, 2007), des effets de genre sont également à l'œuvre dans la manière dont est envisagé l'exercice de la

profession. M. Huberman montre ainsi que les femmes privilégient davantage des motivations altruistes lorsqu'elles décident de devenir enseignantes, une décision par ailleurs plus ancienne que celle des hommes qui privilégieraient quant à eux les motivations extrinsèques, à savoir une plus grande utilité personnelle (Huberman, 1989)⁴⁶.

En France, les femmes sont majoritaires parmi les enseignants du secondaire et du primaire, et c'est dans ce dernier niveau qu'elles sont proportionnellement plus nombreuses, un constat que l'on retrouve à l'échelle de la majorité des pays de l'OCDE (OCDE, 2006).

Lucie souhaite ainsi devenir PE pour travailler avec les enfants, car elle « *adore s'occuper d'eux* ». Elle avait par ailleurs hésité à faire un bac professionnel ST2S, mais la formation non généraliste lui semblait fermer trop de portes de manière précoce. Bien qu'encore incertaine sur ses projets d'avenir, Manon envisage parmi d'autres options être PE, davantage pour travailler avec des enfants que pour enseigner : « *avec les petits, j'arrive, enfin, je vais pas dire que j'ai un don, mais je sais pas, y'a quelque chose qui me permet qu'ils soient à l'écoute, ou qu'ils soient heureux avec moi. [...] Après, y'a aussi la mère de mon copain qui est nounou, donc quand j'allais chez elle et qu'il y avait les petits, pareil, je l'aidais, je lui donnais un coup de main quoi, pour les faire manger, pour les changer, ce genre de choses. Je voyais là aussi que ça me plaisait de faire ça tout simplement, et que les enfants, ils étaient heureux de me voir quand j'arrivais. Donc c'est là aussi que je me suis rendue compte que j'aimais beaucoup travailler avec les enfants* ». On le voit à travers l'exemple de Manon, mais c'est aussi le cas pour Lucie qui a un petit frère dont elle s'occupe régulièrement, les pratiques liées à une socialisation genrée au soin aux enfants peuvent participer à rendre le métier d'enseignante dans le primaire envisageable, faisant de la capacité à s'occuper d'enfants quelque chose perçu comme inné. C'est d'ailleurs d'autant plus vrai que les filles sont les aînées de leur fratrie (Bertrand et al., 2013), Manon et Lucie mobilisant à ce titre le registre du « care » pour justifier ce projet professionnel⁴⁷.

Léa, on vient de le voir, se destine pour sa part au secondaire. Mais la manière dont elle aspire à exercer sa profession est également guidée par des motivations altruistes : « *il me tarde déjà d'être prof, dans les collèges lycées, pour déjà retrouver les jeunes, être en contact avec eux, les aider, être derrière eux justement, ce dont moi j'ai besoin actuellement [...] C'est vrai que je ressens énormément le besoin d'être là pour les élèves. Parce qu'au collège, c'est très difficile, parce que c'est là qu'on apprend les bases de l'anglais, donc j'ai envie d'être là pour eux* ». Son parcours, marqué par des difficultés liées à ses troubles dys et à l'incompréhension de nombre de ses professeurs qui les considèrent peu importants, lui

⁴⁶ Cette « expression d'un rôle social sexué » n'est pas propre au métier d'enseignant, et module l'ensemble des aspirations d'orientation. Dans un travail de recherche, M.-H. Jacques montre que lorsque des élèves de terminale sont interrogés sur les modalités de réponse prioritaires concernant leur vie future, les réponses les plus importantes pour les filles sont « avoir des relations sociales », « avoir une profession intéressante », « fonder une famille », tandis que pour les garçons, il s'agit avant tout d'« avoir des loisirs » et de « bien gagner sa vie » (Jacques, 2003).

⁴⁷ Toutes les filles ne mobilisent cependant pas ce registre pour justifier leurs aspirations au métier d'enseignante (Devineau, 2013). C'est toutefois le cas ici en ce qui concerne celles qui envisagent le premier degré.

font dire qu'elle souhaite ne pas être une professeure comme l'ont été la majorité de ceux qu'elle a croisés. Au contraire, elle souhaiterait être comme sa professeure de 4^{ème}, qui lui « *a fait adorer l'anglais* » tout en étant attentive à ses difficultés.

Les motivations altruistes ne sont toutefois pas absentes des aspirations au métier d'enseignant parmi les garçons enquêtés qui s'y destinent. Pour autant, des discours des garçons enquêtés semblent se dégager également des motivations extrinsèques, ainsi qu'une plus grande confiance en leur capacité à réussir.

David, Hugo et Thibault envisagent ainsi de passer l'agrégation, tandis que Margot, Aurore ou encore Chloé ne se projettent quant à elles qu'au CAPES pour le moment : « *Pourquoi pas CAPES et après agrégation* » (David) ; « *Déjà, j'aimerais passer l'agrég et pas le CAPES [...] après, oui, si je dois le faire, je passerai aussi le CAPES, mais ça sera pas une finalité quoi. [...] En travaillant, je les aurais* » (Hugo) ; « *faire le CAPES, c'est sûr. L'agrégation, c'est sûr aussi [...] Après, oui, l'objectif final pour moi, c'est l'agrégation* » (Thibault) ; « *Pour l'instant je sais pas, je pensais le CAPES* » (Aurore) ; « *d'abord, le CAPES, et après, on verra. Parce que l'agrég, il paraît que c'est quand même assez difficile, donc* » (Chloé) ; « *Juste le CAPES [...] je verrai en fonction de mes capacités à ce moment-là, si je me sens de passer plus que le CAPES ou pas. Mais là le but c'est de m'arrêter au CAPES parce que déjà apparemment le CAPES c'est compliqué à avoir, et l'agrég c'est encore plus sélectif, faudrait avoir des nerfs d'acier je pense* » (Margot).

Par ailleurs, lorsqu'ils évoquent le métier d'enseignant, les garçons se réfèrent d'une part à ce professeur - par ailleurs bien souvent un homme pour les garçons, une femme pour les filles - qui leur a transmis cette passion, d'autre part à une pratique de l'enseignement dans le secondaire qu'ils jugent inadaptée et peu intéressante. Il s'agit alors pour eux d'être un aussi bon enseignant que celui qui constitue leur modèle, mais aussi et surtout d'être un modèle reconnu par les autres qui se démarque dans la manière d'enseigner, qui rompt avec les pratiques pédagogiques auxquelles ils ont fait face : ils seront alors ceux qui parviendront à faire aimer leur discipline à leurs futurs élèves.

David déclare ainsi : « *j'ai envie d'être ce genre de prof. Le prof dont tous les élèves vont se souvenir en fait. C'est un peu mégalomanie, mais ... je sais que ... dans la scolarité d'un élève, il y aura toujours un ou deux profs qui vont les marquer, mais à vie. Et ils s'en souviendront, et ils en parleront à leurs enfants. [...] mes parents me parlent encore de leurs profs comme si c'étaient des dieux. Et j'ai envie d'être ... cette personne-là [...] L'histoire au lycée, pour moi, est quelque chose de ... très mal ... enseignée. Très mal ... abordée. C'est vraiment, c'est un petit peu l'histoire pour les nuls, ou l'histoire pour les tous petits en fait. Et c'est très malheureux* ». Plus tard, au cours du second entretien, David raconte avoir mis en place dans son ancien lycée une séance mêlant histoire et littérature combinant « *humour, échanges, débats* » ce qui représente pour lui la manière dont devrait être enseignée l'histoire dans le

secondaire, et correspond à la valorisation des capacités oratoires que l'on retrouve dans le cadre de la socialisation masculine (Duru-Bellat, 2017)⁴⁸.

*

Les expériences passées avec une diversité importante de modèles enseignants conduisent les étudiants à distinguer quel type de professeur ils ont envie d'être de ceux desquels ils souhaitent s'éloigner. À cette pluralité de modèles s'ajoutent des effets de genre non négligeables qui modulent la manière dont les étudiants envisagent leur future profession (niveau d'enseignement ; manière de pratiquer la profession), tout du moins en début de parcours.

Surtout, pour la quasi-totalité d'entre eux, envisager le métier d'enseignant permet de combiner un projet professionnel à la possibilité de poursuivre la pratique de la discipline, combinant ainsi, sous des formes diverses, intérêt intellectuel et « utilité » des études.

II.2. Une injonction au projet ? Entre projet professionnel et projet d'ailleurs

Tous les inscrits en licence d'humanités n'ont cependant pas pour projet d'être enseignant dans le primaire ou le secondaire au moment où ils entament des études supérieures. Les autres arrivent avec des projets déjà plus ou moins formés, et ce malgré une injonction de plus en plus forte au projet professionnel.

II.2.a. Une injonction au projet ... d'autant plus importante en filières d'études littéraires

En dépit d'une relative constance des taux d'échecs aux examens depuis plusieurs décennies, le projet professionnel est présenté comme un facteur contribuant à la réussite étudiante (Bireaud, 1990; De Ketele, 1990) : plus motivés, les étudiants auraient ainsi un objectif à atteindre qui les conduirait à davantage s'investir dans les études et donc à valider leurs examens successifs. Suivant ce constat, des modules de projets professionnels ont été mis en place à l'université⁴⁹ (Romainville, 2000), tout comme des dispositifs plus globaux de professionnalisation afin notamment d'améliorer l'orientation et donc l'insertion professionnelle des étudiants à l'université (Lemistre & Ménard, 2018)⁵⁰.

Plus récemment, l'obligation pour les élèves de terminale de justifier leurs différents vœux d'orientation à travers une lettre de motivation sur Parcoursup abonde dans ce sens :

⁴⁸ Comme le montre de plus M. Duru-Bellat, les garçons sont, davantage que les filles, sollicités par les enseignants dans le cadre des interactions en classe.

⁴⁹ Hors IUT qui sont des formations à l'université à vocation professionnelle.

⁵⁰ La professionnalisation peut à ce titre concerner tant les parcours que les contenus (Crespy & Lemistre, 2017)

les élèves doivent désormais être capables d'expliquer pourquoi ils aspirent à rejoindre telle formation, et ce dès leur année de terminale⁵¹.

Bien que paradoxale et parfois infondée (Biémar et al., 2003), cette idéologie du projet impose aux étudiants d'en formuler un, notamment suite à la seconde massification scolaire et l'arrivée de nouvelles populations dans l'enseignement supérieur et plus précisément à l'université⁵². La capacité à répondre à ces injonctions est alors inégale selon l'origine sociale, le sexe ou encore la discipline d'études (Felouzis & Sembel, 1997).

R. Delès analyse le « *paradoxe du projet professionnel* » : les étudiants inscrits dans les filières où l'on observe les meilleurs taux d'insertion sont ceux où le taux de projet professionnel déclaré est le plus faible⁵³. Les étudiants en STS n'auraient ainsi pas besoin de rendre explicite leur projet professionnel dans la mesure où, en lien avec le modèle de formation-emploi, ce projet serait inhérent à leur formation. Inversement, dans les licences littéraires où le lien entre formations et emploi serait plus distendu (Coupié et al., 2005), et les probabilités de déclassement plus importantes (Delès, 2013), le projet professionnel serait perçu comme utile pour les étudiants, en donnant une unité et finalité professionnelle aux savoirs acquis tout au long de leur formation, les aidant ainsi à se projeter (Delès, 2017b).

Comme R. Delès le souligne également, la déclaration de ce projet professionnel chez les étudiants des filières littéraires à l'université résulte cependant d'une triple injonction. Injonction familiale tout d'abord, en vertu d'un contrat moral implicite avec les parents qui financent les études. Sociale ensuite, afin de simuler sa normalité dans une société où les études sont perçues comme devant être en lien avec la formation⁵⁴. Institutionnelle enfin, avec le développement de modules consacrés dans les formations de licence.

A ce titre, il n'est pas impossible que parmi les enquêtés rencontrés, certains aient répondu avoir souhaité devenir enseignant pour répondre à cette injonction sociale. Si Léa, Thibault, Margot ou encore Cindy datent leur volonté de devenir enseignant de plusieurs années en arrière, d'autres, comme Manon ou Aurore, déclarent envisager ce débouché comme un possible parmi plusieurs, et ne font pas coïncider cette éventualité à un moment passé de leur scolarité.

⁵¹ Un travail en cours de M.P. Couto et M. Valarcher analysant les lettres de motivation des candidats en licence de sociologie montre par ailleurs que ce sont les bacheliers technologiques et professionnels qui mobilisent le plus le projet professionnel dans ces lettres de motivation, en lien avec leur socialisation scolaire dans le secondaire (Couto & Valarcher, 2021).

⁵² Les travaux académiques s'intéressant aux projets professionnels des étudiants semblent ainsi se développer au cours des années 1990.

⁵³ Les résultats obtenus à travers l'exploitation de l'enquête CDV de l'OVE sont contrôlés à caractéristiques constantes, et notamment du niveau de formation.

⁵⁴ Et ce malgré un important désajustement (Giret et al., 2005; Lemistre, 2008).

II.2.b. Des projets en construction

En interrogeant les étudiants en licence d'humanités dès le début de leur première année de licence, puis une seconde fois au début de leur seconde année d'études, on s'offre la possibilité de voir l'existence d'éventuels projets en amont de la socialisation disciplinaire à l'œuvre (Jellab, 2011; Millet, 2000). Cela permet également d'observer d'éventuels changements dans ces projets entre la première et la seconde année (Boudrenghien & Frenay, 2011) tout en palliant au mieux les risques de défaut de mémoire et d'« *entretiens qualitatifs réalisés en fin de parcours scolaires invitant les étudiants à donner un regard rétrospectif qui tend soit à être enchanté, soit dramatisé, ce qui masque la rapidité des changements dans les projets envisagés* » (Truong, 2013, p. 47).

A mesure que les étudiants progressent dans leurs études, ils deviennent effectivement plus familiers des possibles débouchés. Les établissements, par les rencontres organisées, participent à la modulation de ces aspirations : « *en histoire de l'art et archéologie, on a des conférences de personnes qui sont ... qui ont quand même une expérience à apporter. On a une ancienne conservatrice du musée de l'Orangerie à Paris qui est venue, et elle nous a parlé de son expérience, des concours qu'elle a dû passer* » (Maud, licence HAA). Rencontrer des professionnels passés par des études proches participe de la projection des étudiants dans ces futurs métiers. De même, les journées des anciens parfois organisées permettent aux étudiants de voir quels sont les (principaux) débouchés possibles qui participent de la modulation de leurs aspirations professionnelles.

Deux des responsables de licence rencontrés, situés dans un établissement dit de proximité, ont fait part d'un rendez-vous individuel organisé annuellement, en plus des temps forts institutionnels en lien avec l'orientation et l'insertion⁵⁵. Ces entretiens sont présentés comme une occasion de faire le point sur la suite des études et les souhaits d'orientation des étudiants, tout en abordant d'autres sujets comme leur satisfaction quant à la formation proposée. Si ces entretiens se veulent bienveillants, ils participent également de cette injonction au projet professionnel - rares sont ceux qui arrivent « *sans avoir aucune idée, même si on voit ensuite qu'ils ont pris peu d'infos à ce sujet* », confie une responsable -, puis de la modulation du projet - « *Par exemple, des étudiants qui sont en grande difficulté, qui sont multi-dys, etc. et qui sont persuadés qu'ils vont faire prof [...]* Dans ces cas-là, bon je cours pas après sur le campus, car ça me paraît un peu contre-productif. Par contre, le rendez-vous pédagogique d'après, je vais quand même pas mal l'articuler autour de ça : *est-ce que vous en avez profité [de la journée des anciens] ? Avez-vous vu autre chose ? Et on voit rapidement que non. Donc on leur dit qu'il aurait intérêt à regarder d'autres choses.* »

⁵⁵ La comparaison des universités de notre terrain d'enquête suggère que cela est moins rare dans les universités plus restreintes en effectifs, où les enseignants sont plus proches de leurs étudiants et où il est possible de s'entretenir individuellement avec chacun d'entre eux. Ce constat nécessiterait toutefois une enquête spécifique pour valider cette hypothèse.

A leur arrivée en licence, les projet professionnels et d'études des étudiants, lorsqu'ils existent, sont de fait inégalement définis, et ce n'est que progressivement qu'ils se construisent ou s'affinent.

Certains n'ont à leur arrivée qu'un projet en termes de nombre d'années d'études. D'après l'exploitation de la base OVE, 59% des étudiants nouvellement inscrits en licence d'ALLSH envisagent d'atteindre le niveau master, et seulement 12% le niveau licence⁵⁶. Le niveau master est à ce titre perçu comme le niveau de diplôme le plus favorable à l'insertion (Ferry & Verley, 2016), tandis que le niveau licence apparaît désormais comme insuffisant pour une partie de ces étudiants inscrits dans des filières généralistes⁵⁷.

D'autres évoquent des projets encore un peu vagues, tels Dorian qui espère après sa deuxième année d'histoire aller en licence professionnelle pour ensuite pouvoir travailler dans le tourisme ou le patrimoine⁵⁸, ou Manon qui, si elle envisage l'enseignement dans le primaire en seconde option, préférerait « *faire un métier en rapport avec le livre et l'édition* ».

Enfin, certains ont des projets déjà extrêmement précis. C'est le cas de Mélanie qui, lors de son année de troisième, s'est rendue au SIO à Muret pour regarder quels étaient les débouchés possibles dans le domaine des langues, ce qui l'a conduit vers la filière littéraire. Mélanie explique également s'être initiée à la traduction dès la 4^{ème}, à travers un collectif en ligne où elle et ses amis réalisaient des sous-titres pour des séries, un loisir qu'elle poursuit au cours de ses études. Souhaitant se spécialiser rapidement, elle explique se destiner à un master de traduction afin de devenir interprète : elle choisit alors ses options en conséquence. À ce stade, elle dispose d'ores et déjà d'une connaissance importante des parcours de formation possibles : les conditions d'entrée en master, et les différences entre les formations de second cycle des différents établissements sont abordés lors de l'entretien par Mélanie elle-même, qui s'est renseignée sur le sujet afin de ne pas être recalée lors de la sélection à l'entrée en master. Enfin, dans l'optique de valoriser davantage son dossier, Mélanie a débuté le sous-titrage pour des conférences « TED Talk », ce qu'elle considère « *à la limite de l'expérience professionnelle* » dans la mesure où ils sont supervisés par des professionnels et où cela aboutit à un grade de traducteur reconnu en interne. L'engagement de Mélanie illustre ici la manière dont les activités extra-scolaires peuvent être utilisées dans le cadre des parcours scolaires et professionnels (Couronné et al., 2020)⁵⁹.

⁵⁶ Une note de l'OVE souligne que 49% des primo-inscrits en niveau bac +1 envisage d'atteindre le niveau M1 ou M2, et que 61% des admis en lettres, SHS tous niveaux confondus aspirent à atteindre ce même niveau de formation (Belghith et al., 2018). Les chiffres ici présentés sont ceux obtenus sur la population présentée dans la première partie du chapitre.

⁵⁷ Si le niveau scolaire est le facteur le plus discriminant quant au niveau d'études espéré, l'origine sociale des étudiants jouerait un rôle de seuil plancher : il s'agit avant tout d'éviter le déclassement, et, par conséquent, d'atteindre un niveau d'études au moins équivalent à celui des parents (Rocher & Donné, 2012). Enfin, les filles (Jacques, 2003) et les enfants d'immigrés (Vallot, 2012) auraient des aspirations plus élevées en termes de niveau d'études espéré.

⁵⁸ Dorian est étudiant à l'INUC, où est proposée une licence professionnelle « Gestion de projets et structures artistiques et culturels » : on retrouve ici l'effet en lien avec l'offre locale de formation, présentée dans le chapitre précédent.

⁵⁹ Bien que Mélanie ne corresponde pas au profil typique de ces étudiants dégagés par J. Couronné et ses co-auteurs.

Comme le souligne A. Jellab, ce sont plus fréquemment les étudiants d'origine sociale favorisée qui construisent leur projet professionnel le plus tardivement, car étant le moins dans une situation d'urgence économique, et pouvant par conséquent se permettre de s'engager dans des formations pour ensuite en changer (Jellab, 2011). Ses résultats recourent ainsi ceux observés dans le premier temps de ce chapitre : le rapport au temps n'est pas le même selon l'origine sociale des étudiants, et les plus favorisés peuvent plus facilement se permettre de d'abord privilégier la dimension intellectuelle au moment du choix de leur formation.

Inversement, les plus modestes, davantage soumis à une contrainte économique⁶⁰, ne peuvent se permettre de redoubler ou de se réorienter à plusieurs reprises. Ils ont alors, comme mentionné précédemment, pu faire face à une injonction au projet dans le cercle familial. C'est le cas de Dorian, dont la sœur aînée, seule diplômée de sa famille et en charge de suivre les études de son frère, a souhaité qu'il s'oriente plutôt en STS. Il a alors dû la convaincre de la pertinence de son choix de la licence d'histoire, en lui présentant les débouchés professionnels possibles et ce qu'il comptait faire après sa licence, tout en lui concédant d'aller passer un entretien d'admission dans une formation de STS locale :

« Dorian : c'est surtout ma sœur qui voulait que je fasse le BTS tourisme, celle qui gère l'hôtel. Car elle voulait absolument pas que je fasse la licence d'histoire. »

M : Pourquoi ?

Dorian : je vais aller dans des termes un peu vulgaires, mais pour eux, la fac, c'est des branleurs. »

On retrouve dans l'extrait d'entretien avec Dorian l'idée encore répandue selon laquelle l'université ne conduirait à rien, ce qui amène alors ceux qui aspirent à y étudier à justifier ce choix d'études à travers un projet professionnel⁶¹, devenir guide touristique à Albi (après une licence professionnelle) dans le cas de Dorian.

II.2.c. Étudier pour voyager ?

Pour d'autres enfin, l'existence d'un projet est mentionnée, mais celui-ci n'est pas directement orienté vers l'insertion professionnelle et un métier - ou un secteur d'activité - en particulier.

L'apprentissage des langues et le choix d'une filière LEA - où des enseignements non littéraires sont également dispensés - peut être justifié par les néo-étudiants par les possibilités en termes d'insertion que permettent la maîtrise d'une ou plusieurs langues

⁶⁰ Cette contrainte économique ne cesse d'être présente dans la suite de leur parcours, même lorsque les étudiants rejoignent des filières permettant d'avoir par la suite accès à des métiers avec une haute rémunération. A. Pierrel montre notamment comment les étudiants boursiers en école de commerce sont conduits à choisir les spécialités menant aux métiers les plus rémunérateurs afin de rembourser leurs prêts étudiants : l'origine sociale agit alors comme une force de rappel (Pierrel, 2015).

⁶¹ Comme présenté en amont à travers les travaux de R. Delès.

étrangères combinée à des savoirs sur l'entreprise⁶², rejoignant en cela les résultats de F. Olivier (2018) sur l'utilitarisme plus prononcé en filière LEA :

« M : Pourquoi tu voulais faire deux langues ? »

Lola : Parce que c'est mieux. Pour le diplôme. Plus t'as de langues et plus t'as de chances d'être engagée.

M : Oui, mais moins t'es spécialisée dans une langue du coup ?

Lola : C'est vrai. Mais LLCE c'est plus littéraire aussi, ils ont pas d'économie, de droit, de marketing [...] c'est dans l'optique que ça peut me servir quoi. Parce que si j'arrive dans une entreprise et que je leur dis : « Bonjour je sais faire plein de trucs littéraires », bon, voilà quoi. Alors que si j'arrive en leur disant « Bonjour, je parle plein de langues et en plus, je sais comment fonctionne le commerce, je connais les lois relatives aux entreprises, et notamment celles dans le commerce international », je pense que t'as plus de chances de te faire embaucher ».

Pour Lola, titulaire d'un baccalauréat ES mention assez bien et d'origine sociale plutôt intermédiaire⁶³, la formation LLCE apparaît en décalage avec les compétences valorisées sur le monde du travail. Bien qu'elle n'ait pas d'idée d'emploi ou de secteur de métier qui l'intéresse au moment de son entrée en LEA, cette filière lui permet de maximiser - pour reprendre un terme cher à l'économie néo-classique - ses chances d'insertion professionnelle à l'issue de ses études.

Pour d'autres en revanche, les langues - et les études - peuvent apparaître comme un outil facilitant le voyage à l'issue ou au cours de la formation. Cette thématique des « études pour voyager » s'est dégagée à la retranscription des premiers entretiens : il n'était en effet pas prévu d'aborder ce sujet avec les étudiants. Or, pour un certain nombre d'enquêtés rencontrés, les études sont une étape vers une mobilité future, professionnelle mais également dans le cadre privé, qui constitue un projet lors de leur arrivée en licence d'ALLSH.

La mise en place en 1987 du programme Erasmus pour permettre les échanges entre établissements du supérieur du monde entier a sans nul doute contribué à la légitimation des séjours internationaux durant la jeunesse : en 2018, environ 100 000 étudiants français sont en mobilité dans le cadre de leurs études (Campus France, 2020), une mobilité toutefois loin de constituer la norme et par ailleurs inégale selon le type d'études ou encore l'origine sociale des étudiants (Endrizzi, 2010).

A ce titre, les liens entre pratiques de mobilité lors de la jeunesse, origine sociale et objectifs de cette mobilité ont été documentés. Par la confrontation avec une nouvelle culture, la familiarisation avec la mobilité - facilitant une éventuelle mobilité professionnelle future - ou encore l'apprentissage d'une nouvelle langue, ces séjours comportent une dimension initiatique (Colin, 2014; Mathé, 2017). Ainsi, parallèlement à l'acquisition de compétences valorisables lors de l'insertion et permettant la constitution d'un bagage culturel

⁶² Ce qui rejoint les travaux de M.-P. Pouly présentés dans le premier chapitre sur la dimension professionnalisante des études en langues, davantage perçues comme un savoir utile.

⁶³ Sa mère est éducatrice, son père agent technique.

distinctif, parfois même assimilé à une nouvelle forme de capital (Ballatore, 2010; Murphy-Lejeune, 2000), le voyage à l'étranger participe de la « construction de soi » (Pleyers & Guillaume, 2008).

Constance, dont la mère est cadre de la fonction publique et le père ingénieur diplômé de Centrale Paris, voit dans ses études un moyen de s'ouvrir à de nouvelles cultures et de voyager. Souhaitant initialement faire une année de service civique à l'étranger avant d'entamer des études supérieures, ce qui lui aurait notamment permis d'apprendre une nouvelle langue, elle s'inscrit finalement en anthropologie suite à l'insistance de ses parents pour qu'elle ne quitte pas le système scolaire. On y reviendra dans la partie suivante, l'inscription en licence d'anthropologie est, pour Constance, un moyen d'acquérir de la culture générale : elle ne souhaite pas poursuivre dans cette filière jusqu'au niveau master⁶⁴. N'ayant pas d'idée de métier lors du premier entretien, Constance aimerait toutefois « *voyager dans [s]on métier plus tard* », et trouve par conséquent que l'apprentissage des langues est très important pour pouvoir y parvenir. Ce désir de voyager s'explique en partie par une socialisation à la pratique du voyage - lointain - dans le cadre familial (Sri Lanka, Vietnam, Madagascar). En outre, Constance a eu la possibilité de pouvoir faire, lors de son année de seconde, un échange de trois mois dans un établissement au Canada : « *Déjà j'aimais voyager, tout ça, et là ça m'a vraiment donné envie de ... de partir quoi, et de faire mes études ailleurs quoi* ». La licence en anthropologie n'est ainsi pour Constance qu'une étape, lui permettant si possible d'étudier à l'étranger avec Erasmus avant, par la suite, de voyager dans un cadre professionnel.

On retrouve cette socialisation à la mobilité dans le cas de Gaëtan, dont les parents sont cadres de la fonction publique, à travers la participation annuelle à des colonies d'une quinzaine de jours en Islande, en Angleterre ou encore en Norvège depuis l'âge de 12 ans. Envisageant de s'établir plus tard dans un pays scandinave, il s'inscrit en histoire bilingue plutôt qu'en licence d'histoire : « *comme je te l'ai dit, licence histoire bilingue, je l'ai prise parce que 3^{ème} année à l'étranger* ». Très au fait des différentes destinations possibles - « *il y en a 2 au Danemark, il doit y en avoir 3 à Oslo ... euh, en Norvège, et 3 en Suède* » -, Gaëtan développe dès la L1 un rapport stratégique aux études. Il choisit l'option suédois car « *ça peut servir dans la licence où on doit partir en troisième année à l'étranger, donc pourquoi pas* », et se déclare prêt à choisir ses futurs thèmes de recherche en fonction des opportunités lui permettant de s'installer plus tard à l'étranger. Permise par une bonne connaissance du système d'enseignement supérieur conjuguée à une capacité à se projeter dans l'avenir, la licence d'histoire bilingue répond ainsi au désir de mobilité de Gaëtan.

Ce projet de voyage par ou grâce aux études ne se limite cependant pas aux seuls étudiants issus des classes supérieures. Si les projets d'Erasmus n'aboutiront pas pour la

⁶⁴ Lors du second entretien, Constance s'est réorientée en CPGE littéraire.

plupart⁶⁵, Agathe, Carla, Floriane, François ou encore Justine, pourtant d'origine sociale plus modeste que Constance ou Gaëtan, me parlent dès la première année de licence de la possibilité d'effectuer un programme de mobilité, illustrant en cela la manière dont Erasmus a rendu l'idée d'une mobilité comme un horizon possible, tout du moins envisageable⁶⁶.

François parle ainsi des études comme d'un « *passport pour le voyage* », à la fois géographique et culturel, et fait référence avec admiration lors de l'entretien au modèle suédois, qui permet de faire « *une année de césure, où entre amis ils partent en voyage, découvrir le monde, puis [de] revenir faire des études* ». Les idées de métiers qu'il a restent floues, peu en lien les unes avec les autres et constituent des débouchés rares pour un étudiant inscrit en licence de philosophie : il évoque tour à tour travailler pour Médecins sans Frontières, être pilote d'hélicoptère ou encore une réorientation dans la charpenterie marine, pour être en mesure de construire son propre bateau. Toutes ont cependant en commun l'idée de voyage, permettant à François de « *découvrir le monde d'une autre manière que la philosophie* ».

Yanis, lui, inscrit en première année de LLCE anglais, évoque la possibilité de devenir traducteur interprète, un débouché qui lui plaît « *depuis la rentrée et la présentation des débouchés possibles* ». Il confie : « *je n'ai pas envie de travailler directement après la licence, ou le master. Plutôt faire des petits boulots car j'ai un pote qui est resté dans le Nord, et qui veut voyager au Tibet [...] Donc je veux faire ça. Par exemple me faire une année où je fais 6 mois au Japon et 6 mois en Chine, dont le Tibet avec mon pote* ». En outre, il dispose d'un modèle en la personne d'une amie de sa mère, traductrice pour des chaînes de télévision : « *elle gagne suffisamment d'argent pour voyager où elle veut, dans son cadre personnel. On lui donne un temps défini pour traduire, par exemple, deux mois pour telle émission, et elle peut voyager où elle veut personnellement. Et ça du coup, j'aimerais bien : on me donne un laps de temps, et en attendant je peux faire ce que je veux à côté, je m'organise, et je voyage quand même. Mais je veux pas rester dans un pays défini* ». Passionné par les langues - il a notamment entamé l'apprentissage du chinois lors de sa scolarité dans le secondaire, bien qu'ayant arrêté par la suite, et commence à se former au japonais de manière autodidacte lors du premier entretien—, le choix de la licence d'anglais répond alors à une volonté d'acquérir des compétences lui permettant par la suite de « *réaliser [s]on mini tour du monde avec [s]on ami* »⁶⁷.

*

⁶⁵ La pandémie de Covid-19 débutée en 2020 n'y est pas étrangère, dans la mesure où l'année universitaire 2020-2021 représente pour nombre des enquêtés l'année de leur L3, à savoir celle où ils envisageaient de partir. Seul Gaëtan partira, en Angleterre et non dans un pays scandinave toutefois.

⁶⁶ Pour les étudiants des pays « du Nord », participer au programme Erasmus peut être une fin en soi : il s'agit, comme l'écrit E. Terrier, de « vivre l'expérience Erasmus » (Terrier, 2009).

⁶⁷ Lors du second entretien, Yanis n'est plus étudiant à l'université, et s'appête à passer les tests pour entrer à l'armée. Questionné sur ce qui l'a attiré vers celle-ci, il répond : « *l'armée, déjà, ça serait un métier qui me plairait. En plus, le salaire est pas mal. Et puis, on voyage beaucoup avec l'armée quand même* », soulignant ainsi que ses projets de voyage n'ont pas disparu pour autant.

Pour les néo-étudiants en ALLSH, et plus spécifiquement ceux qui étudient de près ou de loin les langues, les études peuvent ainsi servir de passerelle au voyage, dans un but d'émancipation et, éventuellement, de formation de soi.

La licence en humanités est alors la combinaison d'un intérêt pour la discipline mais aussi pour ce qui est rendu possible par la formation, notamment les échanges à l'étranger. L'opposition entre une orientation « utile » et une orientation « intellectuelle » au sortir du secondaire apparaît par conséquent une fois encore obsolète dès lors que l'on considère qu'une formation peut être utile autrement que dans un seul souci d'insertion professionnelle. Les inscrits en humanités de l'enquête CDV 2016 sont d'ailleurs ceux qui, à l'université, aspirent le plus à poursuivre leurs études dans un autre pays : 12% pensent le faire avec certitude, et 26% probablement, contre respectivement 7% et 21% de l'ensemble des inscrits en L1 à l'université⁶⁸.

Ce projet de voyage est toutefois envisagé de manière socialement différenciée. Prolongation d'une socialisation aux voyages pour les étudiants les plus favorisés, la mobilité est davantage planifiée, et vue comme une ressource pouvant relever du capital culturel sous sa forme incorporée dans un contexte de globalisation des échanges (Coulangeon, 2017; Wagner, 2007). En outre, et comme vu au cours des précédents chapitres, le choix de la filière d'études est moins centré autour des langues étrangères, dont l'apprentissage se fait en amont de la scolarité et en dehors du cadre scolaire (Gombert, 2008). Inversement, le projet de voyage des étudiants d'origine sociale plus modeste se veut plus vague, tandis que la licence de langues apparaît comme une étape permettant d'acquérir des compétences utiles pour potentiellement permettre sa réalisation.

Plus globalement, les langues restent perçues comme utiles dans le cas d'une incertitude quant au futur, comme le faisait remarquer précédemment Lola à travers l'exemple d'un entretien d'embauche fictif : elles ne ferment pas, ou peu, de portes. Or, ces situations d'incertitude relatives, qui conduisent à rester dans une formation la moins enfermante possible, sont fréquentes chez les néo-bacheliers admis en licence d'ALLSH : c'est ce que l'on va montrer dans la dernière partie de ce chapitre.

*

La première partie de ce chapitre a permis de souligner un souci d'insertion et l'existence de projets chez les néo-étudiants en licence d'humanités. La seconde a quant à elle mis en évidence une inégale maturation de ces projets. Celui de devenir enseignant est le plus

⁶⁸ En LEA et en LLCER, ces valeurs sont plus élevées encore : 13% et 21% envisagent avec certitude de poursuivre leurs études dans un autre pays, et respectivement 37% et 26% le faire probablement. Ces résultats sont aussi à mettre en lien avec l'enseignement dispensé : comme le confient certains enquêtés, les responsables de formation incitent parfois fortement à faire une année d'études à l'étranger lors du cursus de formation pour parfaire l'apprentissage de la langue. En histoire et en autres sciences humaines, les étudiants envisageant de faire des études à l'étranger restent aussi surreprésentés (31% et 37% envisagent le faire certainement ou probablement) : ce n'est donc pas spécifique aux étudiants en langues, même s'ils sont les premiers concernés.

fréquent et souvent le plus abouti, du fait, entre autres, d'une proximité continue avec cette activité. D'autres projets existent cependant, souvent moins définis, et l'inscription en licence d'ALLSH apparaît alors comme un moyen d'étudier ce que l'on apprécie, tout en se laissant le temps de réfléchir à la suite de ses études.

III. Se repérer parmi une offre de formation toujours plus importante : une orientation pour se laisser du temps avant la spécialisation

En 2016, l'année de suivi de la cohorte APB, la proportion de bacheliers d'une génération s'élève à 78%, une progression de près de 45 points par rapport à l'année 1986 et la création du baccalauréat professionnel (DEPP, 2016, p. 229). Depuis 2012, l'objectif fixé au milieu des années 1980 de 80% d'une classe d'âge au niveau baccalauréat est ainsi atteint⁶⁹, participant à inciter une partie des élèves à considérer la poursuite d'études comme allant de soi et à ne voir le baccalauréat que comme une étape intermédiaire (Beaud, 2002; Canals & Diebolt, 2001). Pour autant, comment se repérer et faire le « bon choix » parmi une offre de formation toujours plus diversifiée ? Dans cette troisième partie, on souhaite montrer que la première année d'études est souvent envisagée comme un moyen de prolonger l'orientation du secondaire vers le supérieur, qui permettrait de construire un avis mieux informé sur l'enseignement proposé dans une filière qui, de prime abord, intéresse la grande majorité d'entre eux.

En particulier, la peur du « mauvais choix » d'études peut conduire les néo-bacheliers à opter pour une licence en humanités : cela sera l'objet de la première sous-partie. On revient ensuite dans un second temps sur l'importance accordée au développement intellectuel et à l'apprentissage d'un savoir (presque) désintéressé dans le choix de la formation parmi les admis en licence d'ALLSH, pour dans un dernier temps observer comment la réussite aux examens de première année peut paradoxalement se révéler enfermante.

III.1. La peur du mauvais choix

III.1.a. Un premier vœu en attente de confirmation

À leur arrivée dans l'enseignement supérieur, rares sont les étudiants qui en maîtrisent tous les rouages - cela reste d'ailleurs vrai lors des dernières années de formation. Le nombre important de filières ainsi que le développement exponentiel des formations d'enseignement supérieur privées⁷⁰ participent à la diversification des parcours possibles, mais ils contribuent aussi à brouiller les représentations qu'en ont certains néo-bacheliers.

⁶⁹ Site du journal Le Monde, consulté le 13 juillet 2021 :

https://www.lemonde.fr/orientation-scolaire/article/2012/07/13/plus-de-80-d-une-generation-au-niveau-du-bac_1733491_1473696.html

⁷⁰ Tandis que sur la période 1998-2015, les inscriptions dans l'enseignement public ont augmenté de près de 12%, celles dans l'enseignement supérieur privé ont augmenté de 78% environ (DEPP, 2016, p. 155).

La capacité à se repérer dans l'espace de l'enseignement supérieur est variable selon plusieurs facteurs (par exemple, l'origine territoriale des étudiants). L'origine sociale, associée au niveau de diplôme des parents, restent toutefois les critères les plus discriminants : avoir des parents - ou dans une moindre mesure un grand frère ou une grande sœur - permet de disposer de connaissances qui aident à se repérer. À cela s'ajoutent des dispositions socialement différenciées à appréhender le temps long (Palheta, 2012), qui rendent les étudiants inégaux dans leurs capacités à prévoir un parcours d'études au moment de leur inscription.

Le choix fait sur APB - ou dorénavant Parcoursup - peut alors correspondre à un choix pour temporiser : il s'agit pour l'étudiant de rejoindre une formation qui lui convient, tout en se laissant la possibilité de changer ultérieurement. Cela n'est pas spécifique aux étudiants en humanités : à travers l'étude de la filière AES, symbole de la massification scolaire, A. Filhon montre que 36% des néo-étudiants souhaitaient être dans une formation suffisamment générale pour préparer un concours, et que pour 25% d'entre eux, cette première année constitue une année de réflexion (Filion, 2010).

Parler de « *bricolage au jour le jour des carrières scolaires* » comme le fait S. Beaud (2002) pour les enfants de la démocratisation scolaire est probablement excessif, comme on a pu le montrer dans la partie précédente. La première année est en revanche l'année de la confirmation, ou non, de la décision validée sur la plateforme quelques mois auparavant. Elle est aussi celle où les étudiants découvrent ce qu'est l'enseignement dans le supérieur, ainsi que les éventuelles disciplines qui n'étaient pas connues auparavant. À ce titre, elle s'inscrit pleinement dans le prolongement du processus d'orientation du secondaire vers l'enseignement supérieur. En effet, c'est au cours de cette première année que les études envisagées deviennent concrètes : même si une majorité d'entre eux sont admis sur leur premier vœu, celui-ci, et contrairement à son statut validé sur la plateforme d'admission, reste bien souvent en attente de confirmation.

Valentine choisit la filière LEA car elle n'avait « *pas envie de [s]'enfermer dans quelque chose, donc là c'est pluridisciplinaire, c'est pas que de l'anglais, de l'espagnol* ». Constance, inscrite en anthropologie, explique : « *je me rends compte qu'à l'université, j'ai vachement du temps pour moi, et vachement de temps pour réfléchir à mon projet futur, donc c'est cool [...] je me dis que je suis en première année et que j'ai encore le temps pour regarder ce que je voudrais faire dans 3 ans* ».

Aurore, en première année de licence de lettres et titulaire d'un bac S mention très bien, voit également en cette première année d'études l'opportunité de se laisser du temps pour valider son choix d'études - « *partir en lettres* » tout en ayant une formation scientifique ne va pas de soi pour elle - mais aussi construire son projet professionnel : « *je voulais aller à la fac pour essayer d'avoir une idée de ce que je voulais faire, parce que la prépa, on sait ce qu'on veut faire, et on va droit vers notre projet, alors que la fac, on a vraiment le temps de construire un projet professionnel et moi j'en avais besoin* ».

Il est à ce titre intéressant de noter qu'il n'existe pas de consensus parmi les élèves sur les formations qui laissent le temps de réfléchir à son projet et celles qui sont faites pour ceux qui savent ce qu'ils veulent faire. Si pour Aurore, ce sont les étudiants de CPGE qui ont déjà un projet précis, les étudiants préparatoires rencontrés lors de mon travail de recherche de master indiquaient s'être justement orientés en CPGE littéraire BL pour ne pas se spécialiser et se laisser ainsi le temps de la réflexion (Rossignol-Brunet, 2016). Ce constat est partagé par M. Blanchard qui souligne que l'orientation en CPGE relève parfois d'un « non-choix », celui de continuer à étudier plusieurs disciplines, d'autant plus lorsque l'éventail de celles-ci reste large : la CPGE constitue alors un temps de « moratoire » (Blanchard, 2012)⁷¹. Inversement, pour les étudiants de STS rencontrés par S. Orange, « *L'Université, c'est pour ceux qui savent ce qu'ils veulent faire plus tard* » (Bodin & Orange, 2013, p. 68).

L'orientation s'est alors aussi faite en fonction de la perception que les étudiants ont des autres formations, une perception loin d'être unanimement partagée.

III.1.b. Ne pas se spécialiser précocement

Tout en étant une formation souhaitée, l'inscription en licence d'ALLSH peut ainsi être un moyen d'éviter une spécialisation trop précoce, qui aurait pour conséquence de restreindre les possibilités à la fois d'études et d'insertion par la suite.

Alexiane, admis en licence LLCER anglais, a un temps hésité avec la licence de cinéma : « *je me disais : « et si jamais je me trompe ? ». Du coup, je me suis dit « je fais la licence d'anglais, et comme il y a des disciplines associées, y'a la discipline associée cinéma qui s'ouvre en L2 », donc je me suis dit que j'allais faire ça. Comme ça je peux toujours changer si ça me plait pas, faire un parcours centré si à un moment je veux faire que de l'anglais. Donc je me suis dit « je fais un mélange des deux, c'est parfait » ». Bien qu'Alexiane se réoriente l'année suivante en licence de sociologie, on perçoit dans son discours que « perdre » une année, se laisser le droit à l'erreur, n'est pas envisageable, et ce alors même qu'en tant qu'élève de terminale, avec des parents qui n'ont par ailleurs pas fréquenté l'université, il lui est difficilement possible de savoir exactement en quoi vont constituer chacune des formations. Ici, la licence de cinéma est perçue comme trop spécialisée : il est alors possible d'étudier cette discipline tout en conservant un domaine d'études - ici l'anglais - jugé suffisamment large. Un constat partagé par Dorian, dont on a vu que la grande sœur souhaitait qu'il fasse une STS plutôt qu'une licence en histoire : « *le BTS, c'est une professionnalisation dès la première année, on rentre trop dans le monde professionnel je trouve avec un BTS, et je voulais pas rentrer dans ça* ».*

L'hésitation a parfois porté sur deux filières en humanités. Floriane, qui hésitait entre l'histoire et la philosophie, opte pour l'histoire : « *déjà, je voyais plus de débouchés, clairement. Et que ça me plait depuis très longtemps, et que je voyais pas beaucoup de*

⁷¹ C'est également ce qu'observe M. Midena quant aux étudiants inscrits en classes préparatoires aux écoles de commerce (Midena, 2021).

désavantages à faire histoire ». Manon avait pour sa part hésité entre deux filières de lettres : « *je ne savais pas quoi choisir entre faire lettres classiques, c'est à dire latin et grec, ou lettres modernes. Et ma prof de grec m'a dit qu'elle me conseillait vraiment pas, car il y a de moins en moins d'élèves qui s'intéressent au latin ou au grec [...] elle m'a dit « fais lettres modernes, t'auras plus de débouchés* ». Tout comme la première année de licence en humanités laisse davantage de temps pour choisir ce que l'on veut faire ensuite, elle est aussi celle qui ferme le moins de portes, tant en termes d'études à venir que de débouchés anticipés par rapport à des filières perçues par certains comme trop restrictives. Il y a ainsi presque toujours moins bien en termes de débouchés perçus, et par conséquent, les possibilités cataloguées comme restreintes dans les discours publics ne sont globalement pas perçues comme un problème par les néo inscrits en licence d'ALLSH.

Enfin, Justine est depuis longtemps intéressée par la mode. Elle a toutefois décidé de faire un bac général plutôt que professionnel (déjà dans la mode) afin de ne pas se fermer des portes, sur les recommandations de ses parents. Concernant les études supérieures, le même cas de figure se produit : intéressée par une formation de mode dans l'enseignement privé, elle privilégie pourtant des études en licence LEA. S'inscrire à l'université lui permet de faire mûrir sa décision d'entamer une spécialisation dans le domaine de la mode, d'autant plus que la formation qui l'intéresse est privée et coûte 8 500€ par an, une somme non négligeable pour ses parents (maçon et secrétaire médicale). Cela lui permet également de se former en langues, dans la mesure où il s'agit d'« *une condition nécessaire pour pouvoir être accepté, il faut être 100% bilingue* ». Si cette dernière condition est probablement à nuancer, elle permet cependant à Justine de pouvoir justifier du choix de la filière LEA : l'apprentissage des langues est perçu comme utile pour la suite de ses études. Dans le cas de Justine, la peur de prendre la mauvaise décision, avec des conséquences par ailleurs relativement importantes pour sa famille, la conduit à repousser cette décision, et à faire le choix d'une licence LEA, gratuite et plus généraliste.

III.1.c. Le développement d'une première année pluridisciplinaire pour répondre à ces attentes

Cette peur du mauvais choix s'accompagne depuis quelques années d'une évolution du contenu des diplômes, afin de rendre moins abrupte la transition entre le secondaire et le supérieur et plus réel le continuum de formation « bac -3, bac +3 »⁷².

De fait, depuis le milieu des années 2000, on assiste au développement de formations pluridisciplinaires de premier cycle, également dénommées « portails ». Souvent limitées à la première année de licence, il s'agit pour le néo-étudiant de bénéficier de ce qui se rapproche d'une année de familiarisation avec différentes disciplines complémentaires (par exemple,

⁷² A ce titre, les étudiants ne sont en effet pas simplement des « agents passifs » de la transformation de l'offre de formation universitaire, pour reprendre un terme de S. Paivendi (Paivendi, 2011). Les changements sont l'œuvre des équipes pédagogiques, mais celles-ci tiennent compte des aspirations -d'orientation et professionnelles- exprimées par les étudiants (ainsi que des transformations des publics).

l'histoire et la sociologie) afin de lui permettre de confirmer son choix de formation, ou au contraire d'en changer tout en ne repartant pas de zéro (Erlich & Verley, 2010). La première année de licence se « dé-spécialise », et se rapproche davantage d'une année de propédeutique, comme dans le cas du cycle de licence de Sorbonne Université (Dizambourg, 2018), ou de l'instauration de disciplines « majeures » et « mineures » lors de la première année de licence comme on peut l'observer à l'Université Toulouse Jean Jaurès (mais aussi dans d'autres établissements). Constance est ainsi inscrite en anthropologie, mais en mineure sociologie ; Thibault et Margot sont inscrits en L1 d'histoire, mais suivent la mineure géographie ; Maud en histoire de l'art et archéologie, mineure lettres et arts.

Cela s'observe également d'un point de vue quantitatif : dans les bases de données SISE d'inscription dans le supérieur, la part d'étudiants néo-bacheliers inscrits en première année dans une formation « pluridisciplinaires » en humanités ne cesse d'augmenter. De 0,6% des étudiants néo-bacheliers inscrits dans une formation en « pluri lettres – langues – sciences humaines » en 2006 parmi l'ensemble des étudiants inscrits en humanités, on est passé successivement à 1,2% en 2010, 3,1% en 2015 et 4,3% en 2019⁷³, une évolution qui masque en outre l'évolution des contenus d'enseignements.

*

Spécialisation trop précoce, débouchés restreints ou encore coût trop important des études s'avèrent être autant de points potentiellement perçus comme problématiques au moment du choix d'orientation et qu'une inscription en licence d'humanités permet de résoudre. S'inscrire en ALLSH permet en effet pour ces étudiants de prolonger l'intérêt qu'ils portent à une - ou plusieurs - disciplines, tout en ayant, d'une part, l'impression qu'un changement de formation est envisageable dans l'hypothèse où la licence ne leur conviendrait finalement plus et, d'autre part, le sentiment que les débouchés perçus, même s'ils ne sont pas encore précis, sont satisfaisants. Les primo-entrants restent par ailleurs ceux ayant le plus confiance dans la valeur de leur diplôme (Ferry & Verley, 2016).

Comme le décrit A. Coulon, le temps de l'étrangeté et de l'incertitude constitue bien souvent la norme au moment de l'arrivée à l'université, à la fois en ce qui concerne les règles de fonctionnement de l'institution mais aussi les programmes et enseignements (Coulon, 2005). De fait, et même s'ils sont amenés à se renseigner, les lycéens postulant sur APB sont souvent peu familiers de l'université et des formations auxquelles ils candidatent tant la rupture entre secondaire et supérieure est marquée, et ce alors même que le choix d'études conditionne en partie leur futur parcours professionnel.

La première année est alors pour nombre de néo-étudiants celle de la confirmation - ou non - du vœux accepté sur APB, à travers la familiarisation - plus ou moins prononcée - avec un enseignement académique de la discipline d'études. Elle peut aussi être l'occasion

⁷³ Exploitation des bases SISE université associées aux années correspondantes.

d'avoir un avis plus renseigné, notamment lorsque plusieurs formations ont été envisagées au lycée. En rendant moins incomplète et plus concrète la quantité d'informations détenues sur la formation, cette année participe de fait à remodeler les aspirations d'orientation. Dès lors, on peut considérer que l'orientation entre secondaire et supérieur ne se termine pas une fois la procédure APB clôturée, mais se poursuit de manière plus éclairée dans un second temps au sein de l'enseignement supérieur.

Ce constat n'est sans doute pas propre aux licences en humanités, d'autant que comme l'a montré M. Valarcher, la mise en place de Parcoursup a renforcé cette volonté de ne pas se fermer de portes. Du fait des discours médiatiques mais aussi enseignants, toutes les formations du supérieur sont désormais perçues comme sélectives par la majorité des lycéens (Valarcher, 2020), et les choix faits sur la plateforme apparaissent désormais comme d'autant plus engageants.

III.2. L'université et les humanités pour le savoir en tant que tel

III.2.a. Un intérêt intellectuel pour une ... ou plusieurs disciplines

L'orientation en licence d'humanités n'est toutefois pas simplement une orientation en réponse à des débouchés trop restrictifs ou à une spécialisation trop précoce dans les autres formations : elle est aussi une orientation qui plaît pour les enseignements. On l'a souligné dans la première partie de ce chapitre, les étudiants nouvellement admis en licence d'humanités sont ceux qui accordent le plus d'importance au développement intellectuel lors du choix de leur formation : seuls 8% d'entre eux n'y accordaient que peu ou pas d'importance. Pour 50% d'entre eux, l'intérêt pour la discipline constituait par ailleurs le premier critère au moment de ce choix.

Dans son ouvrage portant sur les aspirations aux métiers de l'administration culturelle, intitulé *La Culture comme vocation*, V. Dubois (2013) montre comment la culture peut apparaître comme une porte de salut pour les candidats des formations de master en humanités, dans un environnement professionnel où les conditions d'insertion des jeunes apparaissent dégradées pour la plupart d'entre eux. Les jeunes concernés sont ainsi prêts à faire le deuil d'un niveau de rémunération élevé pour pouvoir continuer à faire quelque chose qui leur plaît et où ils pensent pouvoir s'épanouir sur le plan intellectuel.

Ces résultats sont relatifs aux étudiants *a minima* titulaires d'un diplôme de niveau bac +3, pour lesquels l'entrée sur le marché du travail constitue un horizon plus proche. Pour autant, même pour ces étudiants qui postulent en master, la dimension intellectuelle est priorisée.

L'exploitation de l'enquête OVE comme les entretiens montrent que les néo-étudiants en première année de licence en ALLSH sont loin de totalement laisser de côté l'après-étude, mais que ces préoccupations restent encore majoritairement imprécises, sauf pour celles et

ceux envisageant le métier de professeur, ou dans de rares cas comme celui de Mélanie. Les rétributions matérielles futures sont ainsi relativement absentes des discours des étudiants rencontrés. Il s'agit principalement pour eux de faire ce qui leur a plu jusqu'à présent, d'approfondir leur connaissance dans une discipline où ils estiment pouvoir s'épanouir, comme dans le cas de Floriane :

« Floriane : Au final, l'histoire ça me plaisait plus que le droit. Je pense que le droit, ça aurait été plus la facilité du choix pour l'avenir, alors que là, l'histoire ça me plaît vraiment. J'ai préféré choisir ... ce que je préférais, plutôt que ce qui était le plus utile peut-être.

M : T'as l'impression que droit ça te permet ...

Floriane : Plus d'ouvertures oui. ».

La posture des étudiants de première année en licence d'humanités est alors, pour reprendre le terme de F. Olivier (2018), principalement « hédoniste », à savoir que « *les études doivent prioritairement servir à découvrir plus en profondeur un domaine qui [les] passionne* » (p. 243).

François, admis en première année de licence de philosophie après un baccalauréat scientifique obtenu sans mention, voit l'université et la période de la jeunesse comme une période réflexive, de développement de l'esprit critique et d'expérimentation, où l'apprentissage prend le pas sur l'insertion et même l'obtention du diplôme : « *c'est pas le diplôme que je veux absolument, c'est vraiment plus ... c'est vraiment plus prendre du plaisir à apprendre, et grandir en fait. Et avoir beaucoup de connaissances, gagner en connaissances et en ... sagesse, enfin je sais pas si c'est le bon terme, et être plus réfléchi, plutôt qu'avoir mon diplôme, ma licence. Parce que de toute façon, avec une licence de philosophie ... en fait, même avec une licence, ce qu'on a vu en philosophie, même de nos jours, il faut plusieurs licences pour avoir des emplois, et une licence te donne pas forcément un emploi. Et du coup je me dis « autant prendre du plaisir que subir des contraintes » ».*

Pour François, le savoir prend une valeur pour soi. La culture est plus importante que le diplôme, ce qui se vérifie au cours des examens du premier semestre dans la mesure où François ne se rend pas à tous, mais continue à aller en cours tout au long du second semestre, recommence la première année de licence de philosophie l'année suivante en parallèle d'un travail étudiant, sans à nouveau se présenter aux examens du premier semestre. Il s'éloigne en cela des étudiants « pragmatiques » évoqués plus en amont (Paivandi, 2011), et bien que se rapprochant de l'idéal-typique du projet « intellectuel »⁷⁴, correspond davantage à la logique du projet « personnel et social » où l'université est vécu sur le mode de l'aventure intellectuelle.

Si le cas de François illustre parfaitement l'importance qui peut être accordée au savoir en tant que tel, il ne représente probablement qu'une partie, minoritaire, des étudiants

⁷⁴ Dans le projet intellectuel, l'intérêt intellectuel est plus centré autour d'une discipline, de l'exploration d'un savoir précis. Il s'agit en outre d'avancer dans les études et d'obtenir un diplôme élevé (Paivandi, 2011), ce qui n'est pas le cas de François.

inscrits en première année de licence en ALLSH⁷⁵. Ce dernier peut en effet adopter cette posture dans la mesure où, résidant chez sa mère (cadre de la fonction publique), il n'a pas de loyer à payer, et pèse par conséquent moins sur le budget familial. Pour celles et ceux devant payer un loyer, la contrainte financière est plus importante, et la déconnexion avec les examens est par conséquent bien moindre.

Pour autant, la primauté accordée au savoir en tant que tel n'est pas absente des discours lorsque, lors du premier entretien, les étudiants sont interrogés sur ce qu'ils recherchent dans leur formation (et non sur le fait que les premiers jours ou premières semaines leur plaisent et correspondent à leurs attentes).

Constance justifie ainsi son choix de l'anthropologie, qui apparaît par ailleurs comme une manière de ne pas choisir parmi plusieurs disciplines appréciées : « *ça regroupait toutes les matières que j'aimais bien. Genre c'est un peu d'histoire, un peu de littérature, de philosophie. Puis je me suis dit que ça ouvre sur le monde quoi [...] ça t'apprend beaucoup de choses intéressantes [...] l'anthropo, ça regroupe vraiment tout ça en fait, du coup c'est parfait* ». Pauline, en licence de lettres, revendique le développement d'un « *regard critique, analyser et décomposer les éléments quoi [...] J'adore ça, me dire « y'a ça, y'a ça ». Faire les liens et me dire « ah, ça me fait penser à tel film* ». Manon, passée d'une première S à une première L en cours d'année malgré un très bon niveau scolaire (mention très bien en série L), s'était déjà démarquée dans le secondaire par la primauté accordée au savoir par rapport aux possibilités offertes en fin de formation : « *Tout ce qui touche à la S, je trouvais que c'était trop du par cœur, et ça m'a pas plu, je préfère quand on est libre de penser quoi, de formuler comme on veut* ». À l'issue de la terminale, elle choisit d'entamer des études de lettres à Albi notamment « *pour pouvoir [s]e cultiver et pour lire* », refusant d'aller en classe préparatoire malgré l'insistance de ses professeurs et, à un degré moindre, de ses parents.

On retrouve notamment dans les deux derniers discours des éléments de langage mis en évidence par K. Thomas dans son ouvrage portant sur les différences d'orientation genrées en humanités et en sciences dans un contexte britannique (Thomas, 1990), un ouvrage reprenant la distinction entre « deux cultures » opposées (Snow & Collini, 1956, *The Two cultures*). Les humanités permettent alors à ceux qui les étudient d'avoir accès à une variété de manières de percevoir le monde, et cette multiplicité des perspectives, qui permet le développement d'un esprit critique, apparaît préférable à une unique vérité, celles des « sciences » (au sens de « sciences dures »). Les étudiants n'ont alors pas soif de connaissances précises, mais de se familiariser avec une variété d'idées : ils se veulent alors pluralistes, d'où, par exemple, l'intérêt de Constance pour l'histoire, la sociologie, ou encore l'histoire de l'art parallèlement à l'anthropologie.

⁷⁵ Ce que montre aussi S. Paivandi (2011) : 8% des enquêtés de sa recherche sont identifiés comme tels, par ailleurs principalement des étudiants étrangers ou en reprise d'études.

À ces étudiants présentés s'ajoutent également celles et ceux qui se destinent lors du premier entretien au métier d'enseignant, sur lesquels on ne s'attarde pas ici mais qui, comme observé plus tôt dans ce chapitre, souhaitent enseigner également pour prolonger sur le long terme la pratique d'une discipline qu'ils affectionnent.

Ce discours de l'apprentissage pour lui-même est toutefois davantage présent parmi les étudiants admis en lettres, en histoire ou dans les autres disciplines de sciences humaines (philosophie, anthropologie, histoire de l'art notamment) que chez les étudiants en langues, où le choix de la filière est, à l'exception de ceux se destinant explicitement au métier d'enseignant, systématiquement ramené, de près ou de loin, au possible redéploiement des compétences en langues sur le marché du travail. On a déjà évoqué le cas de Lola plus en amont. Valentine, qui envisage faire une formation « *management des structures musicales* » dispensée au Mans et qui « *recrute à un niveau bac +2, après n'importe quelle licence* ⁷⁶ », souhaite quant à elle travailler dans la culture, ayant d'après ses propres termes « *baignée dans le milieu musical depuis toute petite* ». Ayant un temps envisagé Sciences Po « *parce que c'est pluridisciplinaire, ça permet de faire de l'histoire, des langues, de la politique* », ainsi qu'une CPGE littéraire « *parce que pareil, c'est pluridisciplinaire, il y a beaucoup de culture générale, du français, des langues* », ses mauvais résultats en terminale la découragent de postuler à ces deux formations. Elle opte alors pour la filière LEA : « *j'y suis allée car la formation est pluridisciplinaire, et qu'il y a pleins de choses qui m'intéresse* ». Chez Valentine, le mélange des disciplines est ainsi valorisé, mais la présence de l'économie et des langues permet selon elle « *d'envisager une porte de sortie vers les entreprises si travailler dans la culture ne [l]'intéresse plus* ». Comme le souligne F. Olivier (2018), le rapport hédoniste aux études est moins présent chez les étudiants de première année en langues, notamment en LEA.

L'inscription en licence d'humanités répond donc d'abord à un intérêt intellectuel pour la formation : pour les étudiants, il s'agit tour à tour de quelque chose qui « *plaît* », plus encore d'une matière pour laquelle on est « *passionné depuis toujours* », ou encore qui permet de « *réfléchir sur le monde* ».

Comme le suggèrent néanmoins les extraits d'entretiens, cette appétence ne se limite que rarement à la filière d'admission. Plus généralement, c'est un ensemble de manières de concevoir celle-ci qui est aussi valorisé, tout comme le fait qu'elle est combinée, même indirectement, avec d'autres disciplines. Dans les discours des étudiants nouvellement admis, les filières en humanités plaisent en partie parce qu'elles sont pluridisciplinaires : les langues sont enseignées avec l'économie, l'anthropologie avec l'histoire ou la sociologie, etc. Elles permettent ainsi de ne pas renoncer, tout du moins dans un premier temps, à des enseignements appréciés.

⁷⁶ Il s'agit après recherches personnelles d'une licence professionnelle, ce qu'elle ne mentionne pas lors de l'entretien.

III.2.b. Faire l'expérience de l'université comme lieu de savoir

Le cas de François, évoqué un peu plus haut et spécifique à bien des égards, a permis de montrer que l'inscription en licence d'humanités peut parfois être appréciée sur le mode de l'aventure intellectuelle. Les cas de Yanis, admis en licence d'anglais, et de Jeanne, admise en licence d'occitan, font également ressortir, sans tomber dans le misérabilisme, la manière dont plus généralement « *l'expérience universitaire des bacheliers technologiques et professionnels* » peut être « *vécue comme une opportunité incroyable et merveilleuse* » d'accéder au savoir et de « *construction d'un esprit critique* » (pour reprendre les termes de Bodin & Orange, 2021; voir également Rochex, 2001). Les bacheliers professionnels notamment, pour qui les savoirs dispensés sont davantage pratiques que théoriques, sont également sensibles à l'apprentissage des humanités, qu'ils n'ont pu poursuivre comme ils l'entendaient dans le secondaire faute d'un niveau considéré comme suffisant (Jellab, 2020) : l'année à venir est ainsi l'occasion de renouer avec cette forme de savoir.

Jeanne, bachelière professionnelle, sait qu'elle ne poursuivra pas après la première année en licence d'occitan, puisqu'elle envisage ensuite de postuler à nouveau en STS⁷⁷. Pouvoir étudier ne serait-ce qu'une année l'occitan, « *quelque chose qui [lui] plait plutôt que quelque chose qui [lui] sert* », est pour elle l'occasion de « *gagner la reconnaissance* » de sa famille, où tout le monde parle cette langue et dont elle se sent éloignée. Interrogée sur le choix de l'université plutôt qu'un service civique ou une césure, Jeanne rétorque : « *c'est une expérience que je voulais connaître ... l'Université, c'est quand même ... les amphes, les profs, le savoir, tout ça* ».

Yanis, quant à lui titulaire d'un baccalauréat technologique, souhaitait pour sa part étudier à l'université : « *vraiment, c'était pour découvrir un nouveau système d'études. J'en avais marre qu'on me flique pour un devoir à rendre, d'avoir toujours quelqu'un sur mon dos. Ici, à la fac, on apprend pleins de choses tout en étant libre : c'est plus de la langue à part entière, on apprend d'autres trucs, et ça, ça me plait. J'ai toujours été dans les langues, l'histoire, donc oui, panorama civilisation⁷⁸, c'est beaucoup d'histoire, donc c'est le mélange parfait* ».

Venir étudier à l'université, c'est alors approcher les lieux du savoir et étudier ce qui passionne, pour les bacheliers généraux mais aussi non généraux que l'institution scolaire destine à d'autres formations (Bodin & Orange, 2019).

III.3. Poursuivre malgré les doutes

On le verra dans le chapitre suivant, les étudiants nouvellement inscrits en licence d'ALLSH ne restent pas tous dans la filière à l'issue de la première année : les sorties de l'université mais aussi les changements de formations sont fréquents. Les aspirations des

⁷⁷ On renvoie au chapitre 3 pour plus d'informations sur le parcours d'orientation de Jeanne.

⁷⁸ L'intitulé d'un enseignement dispensé en L1 de LLCE anglais à l'INUC.

étudiants sont en effet amenées à évoluer dans la mesure où le travail d'orientation se poursuit dans le supérieur, notamment durant la première année où les étudiants se familiarisent avec l'enseignement supérieur.

Comme le rappellent T. Chevaillier, S. Landrier et N. Nakhili (2009), les étudiants ne font pas que s'adapter au jeu de l'institution scolaire : les aspirations tant en termes de discipline que de niveau d'études continuent à se former progressivement, en fonction des situations vécues et des matrices de socialisation disciplinaires (Millet, 2003), soulignant ainsi la nécessité d'observer le processus d'orientation sur un temps long. Ainsi, la découverte d'une matière, l'échec dans une discipline, l'ouverture d'une filière, participent à réajuster les aspirations des étudiants. Pour autant, malgré ce réajustement, tous les étudiants ne changent pas de formation.

Avant d'observer dans le prochain chapitre les parcours d'études des admis en licence d'ALLSH, on souhaite s'attarder sur le cas de trois étudiants rencontrés lors de la seconde vague d'entretiens⁷⁹, pour qui la réussite aux examens de première année implique une poursuite d'études dans la discipline malgré des doutes et, pour certains, des aspirations à d'autres études. Ces étudiants sont Pauline, Floriane et Enzo, tous trois inscrits à l'INUC.

Pauline a été admise en licence de lettres et, cela a été mentionné, envisage en première année le professorat, bien que son choix ne soit pas arrêté. En terminale, Pauline avait toutefois hésité entre des études en lettres, en philosophie et en anglais. Ses aspirations sont ainsi plurielles. Considérant que le seul débouché possible de la philosophie est le métier d'enseignant, elle privilégie les lettres, tout en suivant des UE tels que « Panorama et civilisation anglaise et américaine » ou encore « Littérature anglophone »⁸⁰. Son parcours d'études n'est donc pas, en première année, centré en lettres : Pauline souhaite continuer l'apprentissage de l'anglais, où elle considère avoir un bon niveau puisqu'elle a obtenu la note de 17 à l'examen du baccalauréat. Lors du second entretien, où est de nouveau abordé le choix de son établissement, Pauline confie :

« Pauline : j'aime les lettres comme l'anglais pareillement, voire l'anglais peut être un petit peu plus ... parce qu'en fait, la licence d'anglais est plus variée que la licence de lettres ... la licence de lettres, ça va être littérature tel siècle, tel siècle, enfin voilà, quoi. Alors qu'anglais, y'a civilisation, droits fondamentaux, enfin voilà quoi, c'est ... quand même assez varié quoi.

M : et t'as pas des regrets d'avoir pris lettres plutôt qu'anglais ?

Pauline : Ba, par moment, si, mais je me dis que j'ai pas envie de me retaper, enfin, de refaire une L1, donc je me suis dit ... c'est pas très grave ... et puis au pire, je peux toujours la refaire après la licence de lettres, donc voilà. »

Par ailleurs, bien qu'elle envisage toujours devenir professeure de littérature lors du second entretien, elle hésite au moment du choix des options entre un parcours centré lettres,

⁷⁹ Ces entretiens se sont déroulés au début de leur seconde année d'études. On renvoie au préambule méthodologique de la thèse pour plus d'informations.

⁸⁰ Le nom des UE mentionnées est celui donné par Pauline lors des entretiens.

« *qu'il vaut mieux que je fasse si je veux être professeur* », et le parcours anglais, qu'elle aimerait « *bien conserver pour pouvoir entretenir mes acquis et m'améliorer* », et pour lequel elle opte finalement quelques jours plus tard. On perçoit ici le tiraillement entre la spécialisation a priori nécessaire et la volonté de ne pas renoncer à un enseignement qui plaît beaucoup.

Floriane, admise en licence d'histoire, est inscrite en L2 lors du second entretien. Ayant facilement validé son année, la licence d'histoire en première année ne l'a toutefois pas pleinement convaincue, ce qui l'a amené à se questionner : « *je me suis dit « Est-ce que c'est pas plutôt un plaisir qu'une vocation » ? Avec les expériences que j'ai pu avoir dans le monde du travail [dans le bâtiment, la restauration et l'agriculture], je me suis dit « Est-ce que c'est vraiment ça qu'il me faut ? Est-ce que c'est pas quelque chose de plus manuel ? Est-ce que c'est pas quelque chose de plus ... de plus concret ou quoi que ce soit ? »*. Ainsi, depuis le milieu de sa première année d'études, Floriane s'intéresse à des disciplines un peu plus scientifiques, et notamment au domaine de l'aéronautique : elle raconte ainsi lire des ouvrages de vulgarisation comme des articles de recherche scientifiques à ce sujet, et ne pas « *vivre et penser histoire* » comme certains de ses professeurs le souhaiteraient selon elle. La licence en histoire constituait pourtant son premier choix au moment des candidatures, celui de l'intérêt plutôt que de l'utile (le droit) comme écrit en amont, mais la découverte progressive de ce qu'étudier en histoire signifie vient progressivement modifier ses aspirations.

Pour autant, bien que peu attirée par le métier d'enseignant vers lequel elle considère que la licence la dirige malgré elle, la question de sa réorientation avant l'obtention de sa licence ne se pose pas : « *Comme ça, j'aurai déjà un bagage et je verrai ce que je peux faire avec ça* ». En outre, Floriane n'envisage pas travailler dans un métier en lien avec l'histoire toute sa vie, mais elle ne cherche pas une éventuelle autre formation : « *Parce que je me suis lancée dans l'histoire ; que c'était un choix... un choix conscient. Pourquoi j'abandonnerais maintenant alors que j'ai eu droit à avoir accès à cette formation, et voilà ! Après je me dis oui, je pourrais le faire maintenant aussi, les autres formations, mais c'est... je ne sais pas ... En gros, maintenant, j'ai eu accès à une formation que... où je suis dedans, et ... ça me ferait un peu chier, entre guillemets, de... de la gâcher. J'ai pas envie de gâcher le travail que j'ai fourni et la formation à laquelle j'ai eu droit* ».

Enfin, Enzo est lui aussi inscrit en licence d'histoire et, comme Floriane, la première année n'a pas répondu à l'ensemble de ses interrogations quant à l'après licence : il souhaite ainsi obtenir sa licence pour ensuite « *quitter l'histoire* », et partir soit dans le tourisme, soit se diriger vers le métier d'instituteur, soit, éventuellement, tenter le concours des écoles de journalisme. À la différence de Floriane, l'inscription en licence d'histoire paraissait cependant moins être un choix dicté par une passion pour la discipline, Enzo ayant souhaité postuler en licence de musicologie avant d'en être dissuadé par son professeur au conservatoire.

Enzo valide sa première année de licence, non sans mal dans la mesure où il est allé aux rattrapages et qu'un de ses enseignants lui a fortement suggéré une réorientation⁸¹. Poursuivre en master le tente peu (« *faire des études jusqu'à 25-28 ans ne m'intéresse pas* »), mais il pense pour autant qu'avec « *une licence, on ne peut plus rien faire* ». Enzo est alors tiraillé entre la nécessité de poursuivre des études qu'il juge trop théoriques et sa volonté de travailler rapidement, également perceptible dans son attrait pour une formation de STS : « *parfois je me demande pourquoi j'ai pas fait un BTS en fait. Parce qu'il y a les stages, tout ça, donc on peut quand même, si on sait pas trop ce qu'on va faire, découvrir pleins de métiers différents à travers les stages [...] je me suis dit que si j'ai pas ma première année d'histoire, je pars en BTS, parce que ça sera ... plus simple entre guillemets. Mais là, comme j'ai déjà passé un an à la fac, ça sert à rien que ... là, si je change de filière, j'aurai perdu un an* ».

Pour chacun de ces trois étudiants, il s'agit alors d'obtenir la licence débutée avant d'envisager une réorientation : ce qui a été entamé doit être terminé dans un premier temps. La peur d'une réorientation incertaine, puisque la discipline d'études plaît encore un peu, couplée à la validation de la première année de licence, qui fait craindre la « *perte de cette première année* » acquise, tout comme la perte d'une seconde en cas de non validation, contraint Pauline, Floriane, et Enzo à poursuivre leurs études malgré leurs doutes. Cela n'aurait probablement pas été le cas en cas d'échec aux examens, comme le laisse supposer le dernier extrait d'entretien avec Enzo. La validation agit ici comme une force de rappel contraignante dans le processus d'orientation, malgré des aspirations qui évoluent suite à la découverte d'un enseignement disciplinaire différent de celui imaginé en terminale, ou un intérêt renforcé pour d'autres disciplines.

Or, ces trois étudiants ont tout d'abord en commun d'avoir hésité entre plusieurs formations au moment de leur entrée dans le supérieur : Pauline entre les lettres, l'anglais et la philosophie ; Floriane entre l'histoire et la philosophie ; Enzo entre l'histoire et la musicologie. Si l'hésitation perceptible en début de seconde année ne concerne plus nécessairement les mêmes formations, tous n'étaient donc pas certains de leur choix fait lors de l'année de terminale, et la première année a servi à répondre à certains de leurs questionnements, tant sur l'intérêt pour la filière que sur leurs préférences disciplinaires.

Ensuite, ils étudient dans une université non pas d'une grande métropole, mais implantée dans une ville moyenne. Or, comme le soulignent plusieurs responsables de licence de cet établissement, une majorité des étudiants poursuit jusqu'au premier « échec », qui se traduit alors par un arrêt des études⁸². En d'autres termes, les réorientations sont peu fréquentes, proportionnellement moins nombreuses qu'elles ne le sont dans l'université de la

⁸¹ « *Je me souviens pendant les rattrapages, je m'étais chié pendant l'épreuve de moderne, et il m'a dit « pourquoi tu restes en histoire alors que t'as de bonnes notes en anglais ? tu pourrais aller en LEA ? » Enfin, il a essayé de voir si y'avait pas d'autres chemins possibles. »*

⁸² On renvoie à la deuxième partie du chapitre 4, « Des admissions peu hétérogènes entre les établissements, mais des aspirations différenciées ».

métropole régionale, d'une part parce que les alternatives à la formation en cours sont moins nombreuses (l'offre de formation locale est moins riche), d'autre part parce que les modèles de réorientations sont moins ordinaires et ne constituent par conséquent que rarement un parcours envisageable et envisagé.

À cela vient s'ajouter une origine sociale plutôt intermédiaire qui participe de cette décision de poursuivre dans la discipline. Ajouter une année d'études supplémentaire au nombre envisagé initialement reste possible - ce qui n'est pas toujours le cas, notamment pour les étudiants des classes populaires qui n'ont pas les moyens suffisants -, mais les trois étudiants sont conscients du coût que cela engendre pour leurs parents (qu'ils évoquent lors de l'entretien), un coût d'autant plus difficilement justifiable que l'année a été validée.

Enfin, en lien avec les deux facteurs précédemment énoncés, ces étudiants ne semblent pas non plus avoir de modèle de réorientation durant les études dans leur sphère familiale proche : les parents d'Enzo ne sont pas titulaires du baccalauréat, la mère de Pauline s'est arrêtée après l'obtention de celui-ci et les parents de Floriane sont titulaires d'un CAP pour son père, d'un master en droit pour sa mère. La sœur d'Enzo a quant à elle obtenu un BTS, tandis qu'aucun des frères ou demi-frères de Pauline n'a fait d'études supérieures. La réorientation ne constitue donc pas un horizon envisagé. En revanche, la reconversion en cours de carrière professionnelle l'est : la mère de Floriane est désormais webmaster, un métier éloigné de sa formation initiale en droit, tandis que la mère de Pauline travaille désormais en tant que responsable d'agence immobilière après avoir exercé plusieurs autres professions alors qu'elle avait commencé sa carrière professionnelle en tant que monitrice d'équitation. À ce titre, Pauline déclare également ne pas « *envisager de faire le même métier toute [s]a vie* » : le diplôme obtenu lors de la formation initiale n'est pour elle pas perçu comme enfermant, contrairement à ce qu'on observe en moyenne chez les jeunes français (Van de Velde, 2008).

Par conséquent, si les aspirations d'orientation sont en partie encore socialement et scolairement déterminées, comme on l'a vu dans les chapitres précédents, les conditions d'études tout comme l'environnement familial continuent de moduler ces mêmes aspirations une fois les études entamées, et ce même lorsque la première année avait pu être envisagée comme une période de réflexion pour confirmer ou non sa décision d'orientation.

*

La troisième partie de ce chapitre a donc permis de souligner le rôle décisif de la première année d'études dans le processus d'orientation du secondaire vers le supérieur. Pour une part importante des bacheliers, et notamment ceux qui aspirent à étudier en licence d'humanités qui sont d'origine sociale plus modeste, l'enseignement supérieur reste encore un espace de formation duquel ils sont étrangers lorsqu'ils postulent lors de l'année de terminale. L'appétence pour la discipline étudiée est relativement forte chez les néo inscrits en licence d'ALLSH, mais elle ne garantit pas pour autant une pleine satisfaction quant à la formation.

La première année d'études en licence d'ALLSH permet alors à ces étudiants de se familiariser, même imparfaitement, avec l'enseignement supérieur et ses formations. Elle leur permet également d'étudier une discipline qu'ils apprécient tout en constituant un choix de formation qui semble ne pas fermer trop de portes dans l'optique où la formation ne conviendrait pas. Elle est alors pour nombre d'entre eux une année permettant de confirmer ou d'infirmier leurs premières aspirations avec des informations plus complètes. Cependant, les nouvelles aspirations ne se concrétisent pas nécessairement, comme on vient de le voir dans un dernier temps.

IV. Conclusion du chapitre

Avec la mise en place sur Parcoursup d'une lettre de motivation obligatoire dans le dossier de candidature pour les formations de licence⁸³, les lycéens aspirant à étudier à l'université sont de plus en plus sommés de justifier leurs choix d'orientation en termes de projets alors même que leur connaissance de l'enseignement supérieur et de son offre de formation est imparfaite, que les débouchés permis par chacune des formations ne leur sont pas nécessairement tous connus et que l'adéquation entre le diplôme obtenu et le premier emploi occupé n'est plus, à l'exception de quelques formations, la norme sur le marché du travail (Giret, 2015). À ceci s'ajoute un contexte anxigène où le diplôme acquis à l'issue de la formation initiale reste perçu comme le principal déterminant du statut social (Van de Velde, 2008) et où la sélection à l'entrée de l'enseignement supérieur apparaît toujours plus étendue et importante (Valarcher, 2020). Ceci est d'autant plus vrai pour les licences d'ALLSH (et de sciences sociales) qui « connaissent des difficultés d'insertion⁸⁴ » et sont par conséquent mises sous pression⁸⁵.

L'exploitation de l'enquête CDV de l'OVE a permis de souligner que les motivations exprimées pour expliquer le choix de la formation présentent des variations selon les formations et les disciplines d'études. Il s'agit d'ailleurs du facteur le plus discriminant au sein de la population nouvellement inscrite à l'université. L'orientation en licence d'ALLSH se fait ainsi plus fréquemment que dans les autres licences (à l'exception de celles en sciences sociales) sur des seules considérations d'ordre intellectuelles, notamment en arts et autres sciences humaines, où les débouchés possibles apparaissent plus flous en début de parcours, et plus encore pour les étudiants avec un bon niveau scolaire.

Pour autant, l'orientation dénuée de toute considération quant aux possibilités offertes à l'issue de la formation ne constitue pas la norme parmi les inscrits en licence d'humanités : les préoccupations quant à l'après-formation, ou tout du moins l'après-licence,

⁸³ Joindre une lettre de motivation était presque systématiquement obligatoire sur APB pour les formations dites sélectives (CPGE, IUT, etc.), mais ne l'était pas pour la majorité des formations de licence.

⁸⁴ Déclaration de la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche G. Fioraso au journal Le Figaro, mars 2013. Site consulté le 2 février 2021 : <https://etudiant.lefigaro.fr/les-news/actu/detail/article/fioraso-l-enseignement-superieur-doit-bouger-1464/>

⁸⁵ On renvoie à la note 22 relative à la tentative d'amendement du sénateur J. Groperrin dans la partie 1.2 du chapitre.

sont rarement absentes. C'est d'autant plus vrai en LEA, où la dimension plus professionnalisante de la formation distingue cette discipline des autres filières en humanités. Certes, tous les étudiants admis en ALLSH n'ont pas un projet précis et abouti lorsqu'ils arrivent dans le supérieur : ceux pour qui c'est le cas sont bien souvent ceux qui se destinent à devenir enseignant du premier ou second degré, dans la mesure où ils ont notamment été confrontés à ce métier depuis plusieurs années. Toutefois, projet - même flou - et développement intellectuel s'emboîtent bien souvent.

La pratique d'une discipline appréciée reste toutefois la principale composante des discours des néo-étudiants : pour la première fois, les étudiants sont invités à se spécialiser⁸⁶ dans une discipline qui leur plaît et qu'ils ont choisis, tout en découvrant dans le même temps, certes inégalement, les possibilités offertes par leur formation. Mais il s'agit aussi pour une frange considérable des étudiants, à travers ce choix d'une formation en ALLSH, de rester dans une formation considérée comme suffisamment générale pour pouvoir changer si le besoin s'en fait sentir. Dès lors, la première année constitue une année propédeutique pour une part non négligeable d'entre eux : ce n'est qu'après s'être familiarisés avec ce qu'étudier dans le supérieur (et plus spécifiquement étudier à l'université) signifie que les étudiants peuvent alors confirmer ou non leurs aspirations d'orientation initiales de manière plus éclairée.

⁸⁶ Ou tout du moins à acquérir certaines connaissances et/ou compétences perçues comme utiles dans le cas des orientations contrariées abordées dans le chapitre 3.

Chapitre 6. Orientation contrariée, orientation retardée. Les parcours d'études à travers le prisme des aspirations formulées à l'entrée dans le supérieur

Malgré une invitation à prendre en considération de manière plus importante la diversité des parcours d'études dans le supérieur (Cordazzo, 2019), la norme de linéarité des parcours d'études à l'université en France reste très prégnante : les reprises d'études, mais aussi les réorientations sont moins valorisées qu'elles ne le sont dans d'autres pays européens¹, notamment les pays scandinaves (Charles, 2015; Charles & Delès, 2018). Pour les jeunes étudiants français, le choix de la filière d'étude à l'entrée dans l'enseignement supérieur apparaît scellé par l'absence de droit à l'erreur (Van de Velde, 2008).

La norme de linéarité va de pair avec un itinéraire type, prescrit à travers la structuration en ordres et cycles d'enseignements (Picard et al., 2011) : l'étudiant doit obtenir sa licence en trois ans, éventuellement quatre. Les chiffres issus des services statistiques ministériels montrent pourtant que moins de la moitié des étudiants obtiennent leur licence en trois (29%) ou quatre ans (40%) (Razafindratsima & Bonneville, 2020). Or, ces étudiants qui ne valident pas la première année de licence sont considérés comme étant en situation d'échec, un taux qui atteindrait 60% des inscrits en L1 à l'université et qui a récemment été mis en avant afin de justifier les différentes réformes d'accès à l'enseignement supérieur².

Selon F. Picard, C. Trottier et P. Doray, chercheurs canadiens, l'analyse des parcours³ étudiants nécessite pourtant d'être resituée dans une temporalité longue tenant à la fois compte du passé, du présent et du futur. Pour ces auteurs, la temporalité passée consiste à tenir compte « *des dimensions sociales, économiques, culturelles et cognitives qui ont construit les individus avant leur entrée à l'enseignement supérieur* », dont les deux principales dimensions sont alors l'origine sociale et les expériences scolaires antérieures. La temporalité

¹ Cette moindre valorisation ne concerne toutefois pas les étudiants qui, titulaires d'un diplôme bac +2 de type DUT ou BTS, parviennent à rejoindre l'université en licence 3. De même, les parcours des étudiants à l'université qui parviennent en cours de formation à rejoindre une école d'ingénieurs ou de commerce restent aussi valorisés. En d'autres termes, ce sont surtout les parcours de formation de l'université vers l'université ou vers une formation sélective « courte » qui sont les plus déconsidérés.

² Un des objectifs affichés de la loi ORE (2018) est de « *mettre fin à ce taux -insupportable- de 60% d'échec à l'issue de la première année universitaire* », qui, par sa dramatisation, a servi de justification politique au changement de plateforme (Frouillou, Pin et Van Zanten, 2019).

La citation est de la ministre de l'enseignement supérieur F. Vidal, recueillie dans le journal *Le Monde* datant du 22 août 2017, article disponible à l'adresse suivante et consulté le 8 septembre 2021 : https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/08/22/frederique-vidal-il-est-urgent-de-mettre-fin-a-ce-taux-de-60-d-echec-en-premiere-annee-a-l-universite_5175078_4401467.html.

³ On privilégie, comme les auteurs, le terme de parcours à celui de trajectoires, dans la mesure où « *le concept de «parcours» est plus neutre sociologiquement et moins déterministe que celui de «trajectoire», même si certains parcours prennent la forme de trajectoire* » (Picard et al., 2011). Dans l'analyse des trajectoires, le poids de l'origine sociale s'avère particulièrement déterminant, notamment en ce qui concerne le point d'arrivée de ces trajectoires (Doray et al., 2009). Or, d'autres facteurs sont tout aussi importants, parmi lesquels le fait d'avoir connu ou non une orientation contrariée.

présente est celle des désillusions ou confirmations concernant les études menées, pouvant conduire à d'éventuelles réorientations. Enfin, la temporalité future est définie par les projets scolaires et professionnels des étudiants, qui les conduisent à envisager telle ou telle filière (Picard et al., 2011) - c'est ce qui a notamment été abordé dans le chapitre précédent.

Toujours selon ces auteurs, on peut alors dégager cinq grands types de facteurs pouvant expliquer la variabilité des parcours d'études. Le premier est l'effet des systèmes d'éducation : en particulier, l'existence de passerelles entre les programmes facilite les réorientations, comme cela a pu être montré au Québec (Charbonneau, 2006). En France, le développement récent des portails pluridisciplinaires de formation au niveau L1, l'organisation des premières années de licence en discipline majeure / discipline mineure⁴ ou encore l'apparition de formation universitaire combinant plusieurs disciplines comme le diplôme PaRéO de l'université Paris Descartes en 2015 y contribuent en facilitant les réorientations et en laissant davantage de temps aux néo-étudiants pour réfléchir à leur orientation. Un second est l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 2005), c'est à dire des règles formelles mais aussi informelles de l'université. Cette adaptation, qui englobe le rapport aux savoirs, à l'enseignement, aux pairs ou encore aux enseignants n'est alors pas sans conséquence sur la confirmation ou l'infirmité des projets scolaires et professionnels, et donc sur les parcours d'études. Un troisième type de facteur est la conciliation du travail rémunéré et des études, les résultats convergeant vers un risque d'interruption des études plus importants lorsque celui-ci occupe une part trop importante de l'emploi du temps (Béduwé et al., 2018; Body et al., 2014). Un quatrième est celui des événements contingents, tels les décès familiaux⁵ ou encore les naissances. Enfin, un cinquième type de facteurs est celui de l'indécision scolaire et professionnelle.

C'est sur ce cinquième type de facteurs que l'on souhaite mettre plus particulièrement l'accent au cours de ce chapitre. Sans délaisser de l'analyse le poids des caractéristiques sociales et scolaires des étudiants⁶, on souhaite également tenir compte de variables relatives au processus d'orientation passé et actuel (satisfaction ou non du premier vœu d'orientation, type du premier vœu le cas échéant, filière d'admission). Dans la mesure où l'analyse des aspirations d'orientation doit être rapportée à leur condition sociale de production (Orange, 2011), tenir également compte de la manière dont la transition entre le secondaire et le supérieure s'est déroulée pour les néo-bacheliers s'avère nécessaire afin de comprendre les aspirations au cours des trois premières années post-bac (cf. Encadré 7). Ces aspirations s'ajustent alors continuellement, en fonction du profil des étudiants, de leurs expériences

⁴ C'est par exemple le cas à l'Université Toulouse Jean Jaurès, qui n'est pas un cas isolé.

⁵ Parmi les étudiants enquêtés, trois d'entre eux ont fait part d'un décès familial (le père d'une étudiante, l'un des grands-parents pour les deux restants) ayant pour chacun eu des conséquences importantes sur leurs études et leur motivation : ils ont arrêté temporairement de se rendre en cours, tandis que l'étudiante ayant perdu son père et qui était en phase de réflexion quant à la poursuite d'études à ce moment-là a finalement choisi de ne pas poursuivre.

⁶ Des travaux récents ayant par ailleurs souligné un usage différencié d'une même ressource scolaire selon les caractéristiques sociales (Lemistre & Ménard, 2017; Ménard, 2017), il apparaît en outre nécessaire de ne pas se contenter dans les analyses de parcours des effets de juxtaposition des variables, mais de prendre également en compte les effets d'interaction entre celles-ci.

scolaires passées (entendues au sens large) et de la situation présente : tandis que certains étudiants vont finalement rejoindre la discipline / filière au sein de laquelle ils aspiraient à étudier, d'autres vont faire évoluer leurs aspirations d'orientation, soit en restant dans la filière d'admission, soit en souhaitant rejoindre une autre filière qui n'avait pas été envisagée. On se demandera alors comment les étudiants (ré)agissent (ou non) à une éventuelle orientation contrariée en fonction de leur profil socio-scolaire, et comment leurs aspirations d'orientation évoluent en conséquence.

Trois hypothèses principales guident par conséquent ce chapitre. Premièrement, les parcours « non linéaires » résultent en partie d'une orientation contrariée, mesurée à travers le rang du vœu obtenu sur APB. En tenant compte à un niveau de détails fin des aspirations initiales d'orientation formulées, une partie des parcours impliquant un changement de formation s'apparente ainsi à une orientation que l'on qualifiera de retardée, et que seule l'université permet dans l'espace de l'enseignement supérieur (Bodin & Orange, 2013).

Deuxième hypothèse : les étudiants d'origine sociale favorisée sont les plus susceptibles de connaître des parcours d'études sans redoublement mais aussi de changer de formation suite à une orientation contrariée, en lien avec les différents capitaux (économiques et culturels) dont ils disposent.

Enfin, on fait l'hypothèse que les étudiants présentant un meilleur profil académique (bacheliers généraux et ceux titulaires d'une meilleure mention) sont aussi ceux ayant le plus de chances de connaître des parcours sans redoublement, ou ayant le plus de chances de finalement rejoindre une formation qu'ils aspiraient à rejoindre en cas d'orientation contrariée. Ils sont, inversement, les moins enclins à sortir de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années d'études.

Ce chapitre est divisé en trois temps. Dans un premier temps, on s'intéresse aux deux parcours d'études idéaux-typiques mobilisés dans les discours et souvent opposés, à savoir ceux de sorties de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années⁷ et ceux de parcours sans redoublement à l'université. On montre alors le poids des caractéristiques sociales mais aussi et surtout scolaires dans le fait de connaître l'un ou l'autre de ces parcours.

Toutefois, bien que modaux, ces parcours ne sont pas exhaustifs et ne concernent pas la totalité des étudiants : c'est pourquoi les parcours d'études impliquant un changement de formation doivent également être analysés afin de mieux saisir le sens qui peut leur être donné. Le second temps de ce chapitre est par conséquent consacré à l'étude des parcours de réorientation chez les admis en licence en humanités, afin de notamment mettre en évidence le poids de l'orientation contrariée et d'un relatif effet discipline dans ces parcours.

Enfin, le dernier temps de ce chapitre s'intéresse également aux admis en ALLSH qui changent de formation, en mettant la focale sur les différences d'aspirations initialement

⁷ Il faut lire « sorties » ici et tout au long de ce chapitre comme les « sorties de l'enseignement supérieur des établissements recensés par les services statistiques ministériels » au cours des trois années observées (cf. également Encadré 8).

formulées par les néo-bacheliers admis en licence d'humanités. On identifie alors qui sont ceux qui font évoluer leurs aspirations et changent de formation malgré une admission dans la filière souhaitée, mais aussi les étudiants les plus susceptibles de se réorienter en cas d'orientation contrariée, connaissant ainsi ce que l'on nomme une orientation retardée.

Encadré 7. Méthodologie d'une analyse des parcours étudiants

Une des originalités de ce travail consiste en l'appariement de la base APB 2016 avec les différentes bases de données administratives d'inscription des étudiants dans le supérieur entre 2016 et 2019, présentées en préambule de cette recherche. Grâce à cet appariement, il est alors possible d'observer les parcours d'études au regard des aspirations d'orientation objectivement formulées en fin de secondaire, et d'éviter ainsi les problèmes liés aux enquêtes rétrospectives s'intéressant à la concrétisation ou non des aspirations d'orientation une fois les étudiants inscrits dans les différentes filières.

A travers la notion d'*illusion biographique*, P. Bourdieu a mis en évidence la manière dont les individus pouvaient reconstruire leur parcours afin que leur présent fasse sens (Bourdieu, 1986) : il n'est ainsi pas rare que l'étudiant déclare que la formation était celle qu'il aspirait à rejoindre, sans pour autant que celle-ci ne corresponde à son premier vœu d'orientation, dans la mesure où cette orientation finale peut, par exemple, être liée à un échec à un concours. La formation d'inscription devient alors celle qui finalement « correspondait le mieux » à l'enquêté, et ce d'autant plus si la formation dans laquelle il est finalement inscrit lui plaît.

S. Orange revient quant à elle dans un article sur ce qu'elle appelle « les leçons d'un 'raté' d'enquête » (Orange, 2012). S'intéressant dans son travail de thèse aux aspirations d'orientation des étudiants en STS, elle avait fait passer un questionnaire en cours de première année d'études où étaient notamment abordés les vœux d'orientation formulés sur la plateforme APB. Assistant également au remplissage des questionnaires par ces étudiants, S. Orange observe alors un taux de non réponse loin d'être négligeable en lien d'une part avec la « mémoire des vœux », d'autre part avec des comportements « d'omission cachée ». Pour une part importante d'interrogés⁸, le choix des vœux sur la plateforme n'était en effet pas un acte individuel mais collectif, et l'absence de vecteurs de cristallisation comme peuvent l'être les lettres de motivation, les visites d'établissement d'enseignement supérieur peut faire que cette formulation des vœux n'a été vécu que comme un moment ordinaire de la scolarité. Or, comme l'écrit l'auteure, « *on se rappelle toujours moins l'itinéraire vers un lieu où l'on a été conduit que lorsqu'on a soi-même élaboré le parcours* » (Orange, 2012, p. 123). Quelques mois seulement après la formulation de vœux sur APB, nombre de bacheliers ne se rappellent pas précisément de ces mêmes vœux, soulignant par la même occasion que ces derniers ne reflètent qu'imparfaitement les aspirations d'études.

Ces résultats sont confirmés par un travail en cours exploitant l'enquête du panel des bacheliers 2014, où l'on observe que les aspirations d'orientations déclarées lors de la première année d'études ne correspondent pas systématiquement à celles formulées sur APB, le temps écoulé et les premiers mois d'études ayant participé à moduler les aspirations des candidats, comme cela a également été montré dans le chapitre précédent. Dès lors, l'appariement de la base APB et la comparaison avec les différentes inscriptions des étudiants paraît être la solution la plus adaptée pour mesurer au mieux les aspirations d'orientation initiales.

Au moyen d'un identifiant étudiant, et en partant de la population d'études qui a été la nôtre jusque-là, à savoir les 52 702 néo-bacheliers admis dans une licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines sur APB en 2016, en procédure normale comme complémentaire, la base APB ainsi que les bases SISE et Postbac sur trois années universitaires, de 2016-2017 à 2018-2019, ont pu être appariées.

Une fois l'appariement effectué, il a dans un premier temps été nécessaire de définir l'inscription principale du candidat dans le cas de multiples inscriptions. En lien avec le guide d'utilisation des bases de

⁸ S. Orange étudie une population en grande partie composée de bacheliers professionnels dont les parents sont peu diplômés, et donc moins à même d'aider leurs enfants à se repérer dans l'espace de l'enseignement supérieur. Par ailleurs, on observe dans les lycées proposant un diplôme de BTS des taux de recrutement important parmi les élèves déjà scolarisés en terminale dans l'établissement : la poursuite d'études en STS dans le même établissement s'inscrit alors dans la « continuité logique » de la scolarité.

données SISE du SIES, les inscriptions dans les formations en lycée, à savoir les CPGE et les STS, ont constitué les inscriptions principales des étudiants le cas échéant. Puis les inscriptions dans les formations d'ingénieurs, dans les écoles de management, dans les établissements culturels et artistiques, en IUT et autres formations post-bac (écoles d'arts, etc.) ont été privilégiées. Ont ensuite été retenues les inscriptions dans les universités privées puis, dans un dernier temps, celles à l'université. L'ensemble des inscriptions a toutefois été conservé. Par ailleurs, les étudiants que l'on ne retrouvait pas une année ont été caractérisés comme étant « sortis » du système d'enseignement supérieur, bien qu'il soit possible que ces étudiants aient été retrouvés l'année suivante.

Lorsque l'étudiant était inscrit dans deux formations ou plus à l'université, la filière qui était celle d'admission sur APB a été privilégiée. Toutefois, dans la mesure où les codes diplômes des bases APB et des bases SISE ne respectaient pas les mêmes nomenclatures, on a procédé à une vérification de l'ensemble des codes diplômes au moyen de la BCN (base centrale des nomenclatures). Les degrés de précision quant aux formations rejointes diffèrent en effet selon les formations, et ce de manière inégale. Par exemple, dans la base APB, la langue étudiée n'est pas toujours renseignée dans l'intitulé du diplôme pour les étudiants admis en licence LLCER, tandis que l'appariement avec SISE permet d'obtenir cette information. Inversement, dans les bases SISE, certaines formations renseignées sous APB comme des licences en anthropologie, en arts ou encore en lettres, sont catégorisées comme des « portails » de formation plus larges⁹. Si la discipline et l'établissement correspondaient mais que le degré de précision quant à la formation différait, on a alors considéré qu'il s'agissait de la même formation.

Pour les étudiants qui n'étaient pas inscrits dans la filière où ils étaient initialement admis mais dans une autre formation, on a souhaité indiquer, pour chacune des années observées, s'il s'agissait d'une formation qui avait été demandée sur APB et, le cas échéant, s'il s'agissait d'une formation qui avait été mieux ou moins bien classée que la filière d'admission. On a alors comparé l'ensemble des vœux formulés en 2016, en procédure normale comme complémentaire, avec les inscriptions successives des étudiants. Il n'a pas été tenu compte ici des établissements mais seulement des filières : par exemple, un élève admis en licence de lettres, qui avait postulé sur APB en licence AES à l'université Paris 1 uniquement mais qui se retrouve finalement inscrit l'année suivante en licence AES à l'université Toulouse 1 a été catégorisé comme rejoignant une filière qu'il avait demandée. En revanche, une attention toute particulière a été apportée aux filières d'inscription : un étudiant inscrit en sciences de la vie mais ayant seulement postulé sur APB en sciences de la terre et en SVT ne sera pas considéré comme ayant rejoint une formation qu'il aspirait initialement à rejoindre. De même, une licence en sociologie n'est pas la même filière qu'une licence en sciences sociales, tout comme une STS « Design d'espace » n'est pas une STS « Design Communication - Espace - Volume ».

I. « Échecs » et parcours sans redoublement à l'université. Retour sur des idéaux-types de parcours d'études

Durant la première partie de ce chapitre, on souhaite revenir sur les parcours d'études souvent mobilisés dans les discours, à savoir d'une part ceux de sorties de l'enseignement supérieur, assimilés à des parcours « d'échecs », d'autre part ceux qualifiés de parcours de « réussite » et correspondant à une validation successive des années universitaires.

Dans un article de 2011, R. Bodin et M. Millet soulignent que l'abandon au cours du premier cycle universitaire est un « fait social » au sens où l'entend E. Durkheim (Durkheim, 2010 [1895]), c'est à dire « *un fait constant et régulier qui ne trouve pas son origine dans les aléas universitaires ou les seules consciences individuelles* » (Bodin & Millet, 2011, p. 226). Le taux d'étudiants en L1 n'ayant pas validé leur première année, de l'ordre de 60%, est ainsi relativement stable dans le temps et n'est pas propre à la période récente.

⁹ Il existe par exemple des portails en « Humanités », en « Lettres, langues, sciences du langage », etc.

Pour autant, ce qui est fréquemment assimilé à de « l'échec » recouvre des réalités diverses : sorties du système d'enseignement supérieur certes (via l'emploi ou non), mais aussi réinscriptions en première année ou encore réorientations dans une autre filière (Bodin & Orange, 2013; Millet, 2012; Zaffran & Aigle, 2020). Inversement, le terme de « réussite étudiante » reste difficilement objectivable, et se résume bien souvent à une opposition entre diplomation ou non, puisque tout retard est considéré comme étant la conséquence de difficultés scolaires rencontrées durant le parcours de formation (Paivandi, 2018).

À travers l'analyse de ces deux parcours d'études modaux (Tableau 40), on souhaite observer qui sont les étudiants les plus susceptibles d'y être confrontés. On va alors montrer que le passé scolaire constitue le facteur le plus discriminant, ce qui se traduit par des parcours également différenciés socialement. En outre, aux poids des variables traditionnellement utilisées dans l'analyse des parcours d'études s'ajoute celui relatif à la satisfaction ou non des aspirations d'orientation initialement formulées.

Tableau 40. Situation d'études sur trois ans des néo-bacheliers admis en L1 d'humanités sur APB en 2016

	2016-2017	2017-2018	2018-2019
L1 de la discipline d'admission	80,4%	13,4%	2,2%
L2 de la discipline d'admission	-	33,4%	8,6%
L3 de la discipline d'admission	-	-	27,6%
Autre L1	4,5%	12,0%	4,6%
Autre L2	-	3,0%	6,1%
Autre L3	-	-	3,2%
STS	0,7%	3,7%	4,3%
IUT	0,2%	1,0%	1,1%
CPGE	0,2%	0,2%	0,2%
Culture	-	2,3%	2,2%
Management	0,2%	0,5%	0,7%
Autre formation	0,2%	0,4%	0,2%
Sortie	13,6%	30,1%	39,0%
Total	100%	100%	100%

Lecture : En 2016-2017, 13,6% des néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 ne sont inscrits dans aucune formation du supérieur (au 15 janvier 2017). On garde ici l'arrondi au dixième pour mieux caractériser la probabilité de certains parcours peu fréquents.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016.

I.1. Deux étudiants sur cinq sont sortis de l'enseignement supérieur lors de la troisième année post-baccalauréat

Pour les admis en licence d'ALLSH, les sorties de l'enseignement supérieur représentent 14% des admis dès la première année, 30% en deuxième année et 39% des admis lors de la troisième année (Tableau 40). C'est donc principalement entre la première et la seconde année d'études que l'augmentation du nombre de sortants est la plus importante (+ 16 points), confirmant en cela l'enjeu que constitue l'année d'arrivée dans l'enseignement supérieur.

Il convient de préciser que ces « sorties » recouvrent des situations hétérogènes, puisque certains peuvent encore être étudiants (cf. Encadré 8) : sans plus de matériel à disposition, les conclusions énoncées doivent donc être interprétées avec prudence. Néanmoins, dans la mesure où 39% des admis ne sont pas retrouvés dans le supérieur 3 ans après l'obtention du baccalauréat, il est probable qu'une part importante d'entre eux aient effectivement décroché de l'enseignement supérieur¹⁰.

Encadré 8. Admission n'est pas inscription

On a jusqu'à présent parlé d'admission en licence d'ALLSH : le recours aux bases SISE permet d'observer ce qu'il en est des inscriptions. Or, admissions et inscriptions dans une filière constituent deux états différents, comme le montre la répartition des néo-bacheliers admis sur APB en ALLSH pour l'année universitaire 2016-2017 : parmi les 52 702 admis, 80% sont inscrits dans la filière d'admission, tandis que 7 173 (14%) ne sont inscrits dans aucune des formations recensées par les services statistiques ministériels¹¹. Dès la première année d'inscription dans l'enseignement supérieur, le taux d'évaporation des étudiants suivis est donc non négligeable.

Cela tient majoritairement aux remontées administratives des bases SISE, qui recense l'ensemble des inscriptions au 15 janvier, soit quatre mois environ après le début de l'année universitaire. Il est alors possible, pendant ce laps de temps, que des candidats admis aient entamé leur année universitaire puis se soient retrouvés en situation de décrochage¹² : n'étant plus inscrits à la date du 15 janvier, ils ne sont alors pas comptabilisés administrativement, bien qu'ils aient étudié un temps dans la formation. En outre, ces étudiants peuvent très bien avoir rejoint une autre formation présente sur APB plus ou moins tardivement au cours du premier semestre, ce qui peut expliquer les inscrits (6%) en licence ou en STS. Ainsi, parmi les enquêtés par entretiens, Aurélia avait dans un premier temps accepté une licence en sciences de l'éducation avant de repasser dès la rentrée en licence de japonais (où des places restaient disponibles), une formation qu'elle souhaitait initialement rejoindre mais de laquelle ses parents l'avaient dissuadé lors de la procédure APB.

¹⁰ Un phénomène qui reste une fois encore bien difficile à mesurer avec précision, et ce même pour les universités qui peuvent théoriquement suivre leurs étudiants plus facilement (Gautier, 2015). Par ailleurs, comme le souligne B. Ménard dans son travail de thèse, tous les étudiants qui quittent l'université ne peuvent être qualifiés de décrocheurs, une part non négligeable n'ayant par exemple « pas accroché » (Ménard, 2017).

Le décrochage n'est en outre pas sans conséquence sur l'insertion professionnelle de ces étudiants, relativement à ceux diplômés du supérieur (Ménard, 2014). Les « décrocheurs » connaissent toutefois une meilleure insertion que ceux n'ayant pas entamé d'études supérieures (ce que montre par exemple Merlin, 2020).

¹¹ On compte par ailleurs 83 inscrits en CPGE, 89 en IUT, 82 dans une école de management, 59 dans une formation post bac en arts de type mise à niveau en arts appliquées (MANAA) en 2016-2017.

¹² Avant de finaliser leur inscription administrative. Il se peut aussi que les étudiants se soient désinscrits afin de se faire rembourser les frais universitaires engagés.

Par ailleurs, cette évaporation s'explique par une possible ré-immatriculation des candidats/étudiants qui, sans être fréquente, n'est pas extrêmement marginale pour autant, d'autant plus pour les établissements ayant fait remonter pour la première fois des inscriptions sur la période (cf. ci-dessous). Sans autre identifiant commun entre les deux bases, il est alors difficile de retrouver les admis de la base APB qui sont alors considérés comme des sortants¹³.

L'existence de formations dont le recrutement ne passe pas par APB explique également cette différence de population, bien que les candidats ayant finalement démissionné de la procédure APB n'aient pas été pris en compte¹⁴. À titre d'exemple, 49 étudiants admis en licence d'ALLSH sont finalement inscrits dès l'année universitaire 2016-2017 dans un IEP, et 43 le sont dans une prépa aux écoles paramédicales.

À cela s'ajoute enfin l'absence de recensements des étudiants dans certaines formations du supérieur. Les services statistiques ministériels travaillent pourtant depuis plusieurs années à élargir le champ des formations recensées : ainsi, depuis 2019, les étudiants des IFSI¹⁵ sont intégrés aux remontées administratives. Surtout, depuis 2017, soit un an après le début de suivi de notre cohorte, il existe une base « SISE Culture » concernant les inscriptions des étudiants des établissements d'enseignement supérieur artistique et culturel, comme peuvent l'être les écoles d'arts dramatiques. En 2017, le SIES estime ainsi à 93% le nombre des inscriptions du supérieur recensées. Si les formations recrutant par APB sont presque-exclusivement toutes dans les bases SISE et Postbac, celles qui à l'inverse ne recrutent pas par APB ne font pas toutes remonter leurs étudiants¹⁶ : c'est le cas de nombre d'établissements privés et notamment dans le domaine des arts.

Ainsi, un étudiant ayant passé et réussi le concours d'entrée à l'école des Beaux-Arts en parallèle d'une admission sur APB en licence l'arts et qui opte pour la formation non universitaire ne sera a priori pas retrouvé dans notre suivi la première année¹⁷. Il sera alors comptabilisé comme « sortants » en 2016-2017, invitant ainsi à nouveau à la plus grande prudence sur ce que masquent les sorties - rapidement assimilées à des échecs - de l'enseignement supérieur (Bodin & Millet, 2011), puisque l'étudiant aspirait alors davantage à rejoindre l'école hors champ.

1.1.a. Un effet important de la scolarité antérieure

On cherche ici à montrer les facteurs sociaux et scolaires exposant davantage à ces sorties de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années parmi les admis en licence d'ALLSH, et ce en tenant compte également des aspirations d'orientation initialement formulées par les néo-bacheliers. Pour cela, on a recours à des modèles de régressions emboîtées (Tableau 41), permettant de mettre en évidence d'éventuels effets indirects : sont introduites les variables sociales, puis celles relatives à la scolarité antérieure et enfin celles à l'orientation dans l'enseignement supérieur (filière d'admission et premier vœu formulé).

¹³ Depuis novembre 2020, le ministère a développé l'application INES permettant à tout établissement de l'enseignement supérieur d'interroger une base centrale des identifiants étudiants pour obtenir ou vérifier l'INE d'un étudiant.

¹⁴ Les candidats peuvent accepter et valider définitivement une proposition d'admission, et ensuite se désister en démissionnant de la procédure. Ces cas de figure ne font pas partie de la population des 52 702 néo-bacheliers étudiés jusqu'à présent.

¹⁵ Instituts de formation en soins infirmiers

¹⁶ Ou le font parfois de manière agrégée. Par exemple, lorsque j'ai travaillé au rectorat en 2016-2017, de nombreuses formations appartenant à l'enquête dite « 26bis » sur les établissements du supérieur non rattachés aux universités faisaient remonter leurs effectifs par formation et non de manière individuelle, ne permettant pas un suivi des étudiants.

¹⁷ Rappelons que s'il a démissionné de la procédure APB, il n'est alors pas comptabilisé. Cf. note de bas de page 14.

Tableau 41. Sortir de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années d'études plutôt qu'y rester parmi les admis en licence d'humanités sur APB en 2016

	1	2	3	4
Femme	Référence			
Homme	1,52***	1,35***	1,19***	1,18***
Deux parents classes supérieures	1,54***	1,57***	1,47***	1,45***
Un des parents classes supérieures	1,60***	1,43***	1,26***	1,25***
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence			
Un des parents classes moyennes supérieures	1,28***	1,22***	1,13*	1,13
Moyenne	1,77***	1,40***	1,14*	1,14*
Défavorisée	2,44***	1,55***	1,18**	1,14*
Etrangère	Référence			
Française	0,93	1,16**	1,21***	1,32***
Métropole régionale	Référence			
Grande ville	0,79***	0,85***	0,90***	0,93**
Ville moyenne	0,76***	0,86***	0,91**	0,94
Petite ville ou commune rurale	0,70***	0,84***	0,90***	0,93*
Etranger ou non connu	3,50***	4,74***	4,61***	4,78***
ES	Référence			
L		1,24***	1,23***	1,20***
S		0,85***	0,80***	0,79***
Technologique		3,72***	3,23***	2,82***
Professionnel		7,94***	8,14***	6,50***
Autre		9,18***	4,71***	3,56***
Admis sans mention	Référence			
Assez bien			0,45***	0,48***
Bien			0,27***	0,30***
Très bien			0,21***	0,24***
Résultats non connus			1,41***	1,44***
A l'heure ou en avance	Référence			
En retard				1,47***
Arts	Référence			
Lettres, sciences du langage				0,89**
LEA				0,95
LLCER				1,08*
Histoire				0,84***
Autres sciences humaines				1,10*
Admission sur vœu 1	Référence			
Admission sur vœu 2 ou 3				1,25***
Admission sur vœu 4 ou plus				1,24***
Admission en procédure complémentaire				1,33***
Constante	0,38***	0,25***	0,47***	0,41***
N	52 702	52 702	52 702	52 702
Log Likelihood	-34 522,23	-32 068,61	-30 565,92	-30 325,76
AIC	69 068,47	64 171,21	61 173,84	60 711,52

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un étudiant admis en 2016 en licence d'humanités a 1,18 fois plus de chances de sortir au bout des trois premières années d'études qu'une étudiante (modèle 4). L'admission sur vœu 1 regroupe les étudiants ayant validé leur premier vœu et ceux admis sur un vœu plus lointain mais dans la même filière. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016.

On observe alors dans un premier temps que les sorties de l'enseignement supérieur concernent davantage les garçons ainsi que les étudiants originaires des métropoles régionales. Quant à l'origine sociale, les étudiants d'origine plus modeste sont les plus touchés par ces sorties, confirmant ici la littérature sur le sujet (Vermandele et al., 2012; Ménard, 2018; plus récemment, pour les étudiants danois : Thomsen, 2021). La variable relative à la nationalité de l'étudiant n'est à ce stade pas significative.

L'introduction de la variable de la série du baccalauréat dans un second temps révèle le poids déterminant du passé scolaire : les bacheliers non généraux, en particulier ceux issus d'un baccalauréat professionnel, sont plus concernés par une sortie de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années, tandis que parmi les bacheliers généraux, les bacheliers S sont les moins exposés, et les bacheliers L les plus exposés. En outre, la prise en compte de cette variable a pour conséquence la baisse des coefficients associés aux autres modalités de variables : c'est en partie parce que les garçons, les élèves d'origine sociale moyenne ou défavorisée, ceux de nationalité étrangère et ceux des territoires ruraux sont moins souvent titulaires d'un baccalauréat général, diplôme qui protège davantage des sorties que celui technologique ou professionnel par les connaissances et dispositions qui lui sont associées, qu'ils sont plus susceptibles de sortir de l'enseignement supérieur.

L'ajout de la variable de la mention obtenue au baccalauréat est également significative : plus l'étudiant était bon élève au lycée et moins il est susceptible de sortir de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années. Une fois encore, la prise en compte de cette variable n'est pas sans effet sur les variables sociales. Les filles disposant en moyenne d'un meilleur niveau au lycée que les garçons (Baudelot et al., 2008; Duru-Bellat, 2004), le coefficient associé est alors moins discriminant.

Par ailleurs, tout en restant significatif, le poids de l'origine sociale diminue également, notamment pour les étudiants d'origine sociale moyenne et défavorisée. Une partie de l'effet de l'origine sociale est donc indirect, à travers l'acquisition dans le secondaire d'un meilleur niveau scolaire¹⁸, corroborant en cela des résultats portant sur l'obtention de la licence chez les élèves issus des classes populaires (Brinbaum et al., 2018), ou encore sur la réussite en première année à l'université (Duguet, 2014; Duru-Bellat, 2002; Lambert-Le Mener, 2012).

1.1.b. Un effet plus modeste mais significatif de l'orientation contrariée

Enfin, tandis que la variable de filière d'admission est également significative, celle sur la satisfaction ou non des aspirations d'orientation formulées au moment de la procédure APB

¹⁸ Parmi les admis en licence d'ALLSH, 50% de ceux dont les deux parents sont issus des classes moyennes supérieures (fraction culturelle des classes supérieures) ont obtenu leur bac avec la mention bien ou très bien, contre 18% de ceux d'origine sociale défavorisée, tandis que respectivement 9% et 50% ne sont pas titulaires d'un baccalauréat général. Pour plus d'informations sur les admis, cf. chapitre 2.

Par ailleurs, toujours en lien avec le passé scolaire, on observe la variable de retard lors de l'obtention du baccalauréat est également significative (Gury & Moullet, 2007; Ménard, 2018).

l'est également : les étudiants admis sur leur vœu 1 sont moins exposés à une sortie au cours des trois premières années d'études que ceux n'ayant pas obtenu la filière de leur premier vœu. Ce résultat pourrait être expliqué par une motivation plus ou moins forte des étudiants une fois les études entamées, ainsi que par des possibilités de changement de formation moins nombreuses pour les admis sur un vœu différent du vœu 1¹⁹.

C'est cependant bien davantage le parcours dans le secondaire (série et mention) qui est autrement plus discriminant dans le fait de sortir de l'enseignement supérieur.

1.1.c. Des sorties différentes ?

Si l'origine sociale joue de manière indirecte sur les sorties à travers une inégale distribution des étudiants par type de bac et par mention, le Tableau 41 montre également qu'à caractéristiques scolaires et d'orientation constantes, les étudiants issus des fractions économiques des classes supérieures sortent davantage que ceux issus des fractions culturelles (ou classes moyennes supérieures). Pour affiner l'analyse, l'année de sortie des étudiants a également été observée²⁰.

Bien que les sortants dès la première année restent principalement les étudiants d'origine sociale défavorisée (38% des sortants dès 2016-2017), ceux issus des fractions économiques des classes supérieures sont aussi légèrement surreprésentés par rapport à leur poids parmi l'ensemble des admis (6% contre 4%). Lorsque ces derniers sortent de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années, 40% le font dès la première année, et 60% lors des deux années précédentes : à titre de comparaison, ceux d'origine sociale défavorisée sortent à 29% durant la première année. Ces résultats diffèrent de ceux de N. Gury et plus généralement avec l'idée d'un abandon plus précoce chez les plus fragiles socialement (Gury, 2007). Une hypothèse serait alors que ces étudiants d'origine sociale défavorisée, davantage dépendants du système éducatif pour éviter le chômage et/ou un déclassement social, essaieraient une seconde fois d'obtenir leur année universitaire (ou la validation de leur année dans une autre formation) avant de sortir. En outre, la forte sortie des étudiants les plus favorisés dès la première année conduit à émettre l'hypothèse d'une sortie vers des formations hors champ (cf. Encadré 8), plus souvent privées et avec des frais d'inscription plus élevés²¹. Les données ne permettent toutefois pas de dépasser le stade des hypothèses, mais invitent à nouveau à penser que toute sortie de l'enseignement supérieur n'implique pas un décrochage²².

¹⁹ En lien avec leur dossier scolaire, qui, outre les mentions, regroupe aussi les appréciations des bulletins de notes. Par ailleurs, le fait d'avoir été recalé d'une formation une première fois peut décourager d'éventuelles secondes candidatures.

²⁰ Les résultats présentés ici sont ceux également significatifs dans des modèles à caractéristiques prises en compte constante. Les étudiants que l'on retrouve dans les établissements culturels en deuxième année en 2017-2018 sont ici exclus des calculs, dans la mesure il est probable qu'ils étaient inscrits en première année dans la même formation en 2016-2017.

²¹ Les étudiants concernés par ces sorties précoces seraient au nombre de 486 à l'échelon national. On peut émettre l'hypothèse qu'il s'agit notamment d'écoles de commerce dans la mesure où l'introduction d'un effet d'interaction dans le modèle montre que ce sont les élèves des classes supérieures économiques issus de la série ES qui sont davantage concernés.

²² L'exploitation des données du panel des bacheliers 2014 montre par ailleurs que les étudiants d'origine socialement favorisée qui quittent l'université rejoignent un peu plus fréquemment des écoles de commerce, d'ingénieurs ou d'arts et

Enfin, les sorties sont également plus précoces parmi ceux ayant connu une orientation contrariée : les étudiants admis dans la formation de leur vœu 1 persévèrent plus longtemps dans la discipline avant de partir, ce qui pourrait s'expliquer par une motivation plus importante dans la mesure où la filière d'admission était celle souhaitée.

*

Même s'ils ne partent pas le plus précocement, les plus fragiles socialement restent les plus concernés par les parcours de sortie de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années : en 2018-2019, 46% des étudiants d'origine sociale défavorisée ne sont plus inscrits dans l'enseignement supérieur, contre 32% de ceux dont les deux parents appartiennent aux classes supérieures. C'est toutefois parce que les plus défavorisés socialement sont scolarisés dans les filières du secondaire les moins rentables académiquement - tout du moins en ce qui concerne des études théoriques longues comme le sont les licences en ALLSH - qu'ils sont plus exposés à ces sorties (26% des bacheliers scientifiques sont dans ce cas de figure contre 78% des bacheliers professionnels).

En cela perdure donc un processus de sélection socio-scolaire des étudiants : les différentes décisions d'orientation passées et la scolarité antérieure conditionnent les parcours étudiants (Cayouette-Remblière & Saint-Pol, 2013; Garcia, 2010), et c'est à travers ces vecteurs que se manifeste l'effet de l'origine sociale.

1.2. Les étudiants inscrits en L3 dès la troisième année sont plus souvent les filles titulaires d'un baccalauréat général obtenu avec mention

À ces parcours de sorties sont opposés ceux dits de « réussite », à savoir une validation successive des années universitaires et qui concernent près de 30% des étudiants à l'échelle de l'ensemble des disciplines universitaires²³. On souhaite à nouveau observer qui sont les néo-bacheliers les plus susceptibles de connaître ces parcours, en fonction de leurs caractéristiques sociales, scolaires et relativement à leur orientation du secondaire vers le supérieur.

d'architecture (4%), moins souvent répertoriées dans APB, que ceux d'origine sociale plus modeste (1%). Les effectifs restent cependant assez faibles (un peu plus de 120 étudiants en regroupant ces trois types d'écoles et sans tenir compte de la discipline d'inscription en licence), tandis qu'il n'est pas indiqué si ces écoles recrutent ou non sur APB.

²³ Toujours modale, la durée d'obtention d'une licence en 3 ans (29% des inscrits, contre 11% en 4 ans) paraît toutefois devenir de plus en plus théorique. Cela est notamment à mettre en lien avec les transformations des possibilités de validation (licence organisée en modules ; possibilités « d'enjambement »), le développement des césures ou encore l'augmentation du travail étudiant suite à la massification scolaire. Ce travail étudiant n'est pas sans effet sur les examens (Béduwé et al., 2018), d'autant plus dans les licences en humanités (et en sciences sociales) où le temps consacré à ces activités est le plus important (Poullaouec, 2016).

Parmi les enquêtés par entretien, Cindy et Maud sont en situation « d'enjambement » lors de la seconde année : elles ont validé un semestre uniquement et doivent donc valider le semestre manquant l'année suivante, ce qui repousse l'obtention du diplôme d'un an administrativement. Manon et Lucie sont quant à elles en année de césure lors du second entretien.

Tableau 42. Niveau d'études en licence parmi les admis en licence d'humanités sur APB en 2016 toujours inscrits à l'université en 2018-2019

	L2	L1	L2	L1
Femme	Référence			
Homme	1,42***	2,10***	1,37***	1,96***
Deux parents classes supérieures	1,05	1,07	0,92	0,88
Un des parents classes supérieures	1,20*	1,48***	0,96	1,01
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence		Référence	
Un des parents classes moyennes supérieures	1,12	1,29*	1,01	1,09
Moyenne	1,33***	1,82***	0,97	1,07
Défavorisée	1,69***	2,86***	1,08	1,35*
Etrangère	Référence			
Française	0,89	0,88	1,17*	1,44**
Métropole régionale	Référence			
Grande ville	0,88***	0,77***	0,97	0,89*
Ville moyenne	0,89***	0,74***	1,01	0,87
Petite ville ou commune rurale	0,84***	0,59***	0,94	0,71***
Etranger ou non connu	1,16	1,13	1,19	1,23
ES	Référence			
L			1,34***	1,97***
S			0,75***	0,87
Technologique			2,12***	4,78***
Professionnel			4,11***	16,70***
Autre			3,14	4,67
Admis sans mention	Référence			
Assez bien			0,41***	0,24***
Bien			0,22***	0,09***
Très bien			0,13***	0,04***
Résultats non connus			0,55**	0,44**
A l'heure ou en avance	Référence			
En retard			1,48***	1,95***
Arts	Référence			
Lettres, sciences du langage			0,97	0,71***
LEA			1,49***	1,36**
LLCER			1,87**	1,65***
Histoire			1,43***	1,17
Autres sciences humaines			1,25**	0,97
Admission sur vœu 1	Référence			
Admission sur vœu 2 ou 3			1,03	0,91
Admission sur vœu 4 ou plus			0,94	0,68***
Admission en procédure complémentaire			1,35***	1,42***
Est inscrit dans la discipline d'admission	Référence			
A changé de filière (à l'université)			8,76***	33,02***
Constante	0,39***	0,13***	0,34***	0,04***
AIC	50 239,72	50 239,72	39 638,03	39 638,03

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un étudiant admis en 2016 en licence d'humanités et toujours inscrits à l'université en 2018-2019 a 1,96 fois plus de chances qu'une étudiante d'être inscrit en L1 plutôt qu'en L3 (modèle 2). Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 27 419 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 et toujours inscrits à l'université en 2018-2019.

L'appariement entre données dans ce travail de recherche permet de suivre les étudiants jusqu'à leur troisième année d'études : de fait, c'est l'inscription en L3 trois ans

après le baccalauréat qui est ici étudiée, et non l'obtention du diplôme de licence. En outre, dans la mesure où les parcours de redoublement et de sorties de l'université (vers une formation de STS, d'IUT ou autres) présentent des différences importantes, tant en termes de durée d'études que d'aspirations futures pour les étudiants, on se concentre dans cette seconde sous-partie sur les 52% des admis en licence d'humanités en 2016 toujours inscrits à l'université en 2018-2019. On a pour cela recours à un modèle de régression multinomiale (Tableau 42 ; les résultats du modèle 2 sont ceux commentés) où la variable expliquée est le niveau d'études atteint en 2018-2019 : 59% des étudiants sont alors inscrits en L3 (modalité de référence), 28% en L2 et 13% en L1.

1.2.a. Les filles connaissent davantage des parcours d'études sans redoublement à l'université

Les odds ratio associés aux caractéristiques sociales des étudiants montre que les filles ont significativement moins de chances d'avoir connu un parcours d'études avec du retard. Ce résultat confirme ceux de la littérature ancienne (Baudelot & Establet, 1992; Duru-Bellat, 2017) et plus récente (Razafindratsima & Bonnevalle, 2020) sur la plus grande réussite des filles à l'école et dans le supérieur. Notamment, parmi les étudiants toujours inscrits à l'université, les garçons ont près de deux fois plus de chances d'être toujours inscrits en L1 plutôt qu'en L3 lors de leur troisième année d'études.

L'introduction d'un effet d'interaction entre sexe et série du bac permet d'observer que l'avantage des filles concerne les étudiants issus des séries générales. Ainsi, 22% des filles comme des garçons issus des séries professionnelles sont inscrits en L3, tandis que le différentiel pour la série ES est de 10 points en faveur des filles (67% contre 57%), de 12 points pour la série L (62% contre 50%), et pour la série S de 10 points également (61% contre 71%)²⁴.

De même, les étudiants de nationalité étrangère ont plus de chances d'être inscrits en L3 plutôt qu'en L1 ou L2 comparativement aux étudiants de nationalité française. La prise en compte d'un effet d'interaction²⁵ montre que cet avantage concerne exclusivement ceux inscrits en licence LLCER. Tandis que 54% des étudiants de nationalité étrangère inscrits en LLCER sont en L3 en 2018-2019, contre 55% des étudiants de nationalité française, les proportions sont respectivement de 51% et 61% pour l'ensemble des autres filières d'ALLSH. Les proportions ici évoquées, qui ne tiennent pas compte des différences en termes de série du baccalauréat ou de niveau scolaire selon la nationalité et mettent alors en évidence une plus grande réussite statistique des étudiants français, montrent alors qu'en LLCER, ce différentiel se résorbe. On peut émettre l'hypothèse que ces étudiants de nationalité

²⁴ À nouveau, on présente les résultats sous forme de tris croisés, pour une lecture plus simple que les effets d'interaction d'un modèle. Les effets d'interaction présentés sont ceux observés et significatifs dans le modèle multinomial. Ils sont également confirmés par un test de significativité (fonction anova dans R) sur l'amélioration du modèle de régression logistique ne différenciant pas les états L1 et L2 (« L3 » contre « L1 ou L2 »). Non reproduits, les modèles sont disponibles à la demande. Ici, l'interaction sexe et série du baccalauréat est significative au seuil de 5%. On précise enfin que le différentiel en série technologique est de 8 points en faveur des filles, mais l'interaction n'est pas significative à autres variables contrôlées.

²⁵ Significatif au seuil de 0,1%.

étrangère sont fréquemment inscrits dans des filières de langues où cette dernière est en partie parlée dans le cadre familial, ce qui leur confère un avantage dans la maîtrise de celle-ci et donc dans le fait de connaître un parcours dans le supérieur sans retard.

1.2.b. Les bacheliers généraux ayant obtenu une mention sont les étudiants les moins sujets à des redoublements

L'effet de l'origine sociale n'est lui que peu marqué, malgré des différences en termes de répartition (67% des étudiants dont les deux parents appartiennent aux classes moyennes supérieures sont en L3, 66% de ceux dont les deux parents appartiennent aux classes supérieures, contre 60% de ceux d'origine moyenne et 53% de ceux d'origine sociale défavorisée)²⁶. Seuls les étudiants d'origine sociale défavorisée ont plus de chances (1,35) d'être inscrits en L1 (uniquement) qu'en L3 par rapport à ceux dont les deux parents appartiennent aux classes moyennes supérieures. Ce faible effet s'explique en partie par la répartition socialement différenciée dans les filières du secondaire, un facteur nettement discriminant dans le fait de connaître un parcours sans retard²⁷. Les bacheliers professionnels ont notamment 4,11 fois plus de chances que les bacheliers économiques d'être inscrits en L2 plutôt qu'en L3, et 16,70 fois plus d'être inscrits en L1. Les bacheliers de la série S, où l'on retrouve le plus d'élèves issus des classes supérieures, sont quant à eux ceux ayant significativement le plus de chances de connaître des parcours d'études sans redoublement (un résultat également observé par Convert, 2005 : dans l'ensemble des disciplines de licence, les bacheliers S sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats), tandis que les bacheliers littéraires connaissent plus de retard dans leurs parcours d'études à l'université que les bacheliers ES. Cette « hiérarchie » des séries (S, ES, L, technologique, professionnelle) s'observe en outre dans chacune des filières d'admission (cf. Tableau 116 en annexe)²⁸.

Le niveau scolaire à l'entrée dans le supérieur n'est également pas neutre dans le fait de connaître un parcours avec ou sans retard : plus le néo-bachelier a obtenu une mention élevée à l'examen du baccalauréat et plus il a de chances d'être inscrit en L3 dès sa troisième année d'études. Ceux qui connaissent des difficultés dans l'enseignement secondaire sont également ceux qui en rencontrent dans l'enseignement supérieur, comme en atteste

²⁶ L'absence d'effet de l'origine sociale est à noter, dans la mesure où les étudiants les plus modestes sont -entre autres- ceux qui sont les plus amenés à occuper un emploi étudiant (Pinto, 2010), emploi qui handicape leurs chances de validation rapide et que l'on ne peut malheureusement contrôler ici. On aurait pu donc s'attendre à un effet positivement associé au fait d'être d'origine sociale plus favorisée, *a minima* pour cette raison. L'absence d'effet s'explique probablement par le biais d'attrition, les plus fragiles n'étant plus inscrits à l'université voire dans le supérieur trois ans plus tard : les deux effets viendraient alors se compenser.

²⁷ Des modèles multinomiaux emboîtés ont à nouveau été utilisés. Le premier modèle ne tient compte que des caractéristiques sociales, le second des caractéristiques sociales, scolaires et relatives à l'orientation du secondaire vers le supérieur. Un modèle intermédiaire avec les caractéristiques sociales et scolaires uniquement a également été testé, mais les résultats diffèrent peu du modèle final : ils ne sont pas reproduits ici, mais disponibles à la demande.

²⁸ Les bacheliers ES sont quant à eux davantage en L3 qu'en L1 ou L2 que les bacheliers S lorsqu'il y a eu un changement de discipline, possiblement en lien avec une réorientation plus précoce.

également l'effet significatif lié au fait d'avoir redoublé dans le secondaire. L'effet de la mention est en outre d'autant plus important pour les étudiants d'origine sociale défavorisée : tandis que ceux avec un très bon niveau scolaire sont en L3 dans des proportions similaires avec les étudiants d'origine sociale favorisée avec une même mention, ceux titulaires du baccalauréat sans mention rencontrent davantage de difficultés que les étudiants les plus favorisés socialement²⁹, davantage familiers de l'enseignement supérieur et de son fonctionnement et qui parviennent donc un peu plus fréquemment en L3 dès la troisième année.

1.2.c. Une orientation contrariée qui retarde l'accès au niveau L3 ... pour les admis en procédure complémentaire

On note également que la variable du rang du vœu d'admission est notamment significative en ce qui concerne la modalité « admis lors de la procédure complémentaire » : ces étudiants, dont l'admission relevait vraisemblablement moins souvent d'une aspiration première, ont significativement moins de chances d'être inscrits en L3 dès la troisième année d'études.

En revanche, ceux admis sur un vœu « lointain », c'est à dire n'appartenant pas aux trois premiers vœux, ont moins de chances que les étudiants admis sur leur vœu 1 d'être inscrits en L1 - mais pas en L2 - plutôt qu'en L3 lorsqu'ils sont toujours à l'université en 2018-2019. En d'autres termes, dès lors que les étudiants restent à l'université, l'orientation contrariée ne se traduit pas inévitablement par un retard plus important dans le parcours d'études³⁰ : c'est aussi que ces orientations qualifiées de contrariées ne traduisent pas systématiquement un désintérêt pour la filière et la discipline étudiée.

Enfin, le fait d'avoir changé de discipline, placé en variable de contrôle, est sans surprise le facteur plus discriminant dans le fait de connaître un parcours d'études à l'université sans redoublement³¹.

*

²⁹ L'effet d'interaction est significatif au seuil de 0,1%.

³⁰ La population étudiée dans cette sous-partie est toutefois celle des étudiants toujours inscrits à l'université lors de la troisième année d'études. Comme le montrent les parties suivantes, les orientés contrariés changent plus fréquemment de type de formation (ou, comme vu dans la sous-partie précédente, sortent également plus de l'enseignement supérieur).

³¹ On a privilégié un modèle de régression avec la variable « avoir ou non changé de filière » en variable de contrôle plutôt qu'un modèle multinomial à quatre modalités combinant « parcours linéaire ou non » et « changement de filière ou non » dans la mesure où l'analyse de ce dernier revenait à interpréter des effets non propres à une validation successive des années mais également au fait d'avoir changé de filière (par exemple, les bacheliers professionnels connaissent moins des parcours linéaires, mais ils changent également plus de filière). Par ailleurs, ne pas tenir compte des étudiants changeant de filière (modèle testé par ailleurs) revenait à écarter des étudiants traditionnellement associés aux parcours dits « de réussite » puisque certains sont tout de même inscrits en L3 en 2018-2019.

Les bacheliers généraux et d'un bon niveau scolaire sont les moins susceptibles de sortir de l'enseignement supérieur lors des trois premières années d'études. À l'inverse ils connaissent le plus souvent des parcours sans redoublement à l'université : le passé scolaire, tant par les choix de filières et d'options que par les savoirs inégalement acquis, a un effet significatif sur les parcours d'études. Bien que l'effet de l'origine sociale soit modéré, notamment en ce qui concerne les parcours sans redoublement, l'inégale répartition par type de baccalauréat et par mention obtenue se traduit par des parcours typiques socialement différenciés.

À ces différences en termes de passé scolaire s'ajoutent également celles relatives au processus d'orientation entre secondaire et supérieur. Les admis en procédure complémentaire sont, à parcours dans le secondaire identiques, les moins susceptibles d'atteindre le niveau L3 dès leur troisième année d'études. Ceux ayant connu une orientation contrariée sont en outre davantage susceptibles de sortir de l'enseignement supérieur au cours des trois années post-baccalauréat.

Ces parcours de sortie sont, cela a été dit précédemment, les plus repris dans les débats publics, dans la mesure où ces étudiants n'obtiennent pour la plupart pas de diplôme du supérieur. L'idée de sélectionner les étudiants à l'entrée en licence est alors parfois envisagée comme un remède à cet « échec » en licence (Vatin & Vernet, 2009), puisque permettant de s'assurer de l'adéquation entre les dispositions des postulants et celles requises *a priori* par la formation, mais aussi de la motivation des candidats. À travers l'analyse des parcours des admis en licence sélectives en ALLSH, on souhaite proposer des éléments empiriques pour répondre à cette question de la sélection comme gage de « réussite » à l'université.

1.3. La sélection à l'entrée, une solution aux effets très limités pour favoriser les parcours linéaires à l'université

Dans le chapitre 4, on a présenté les licences sélectives, en lien avec l'hypothèse d'une segmentation horizontale accrue entre les formations de premier cycle universitaire. On a alors montré que ces formations accueillent dans une proportion plus importante des étudiants d'origine sociale favorisée, mais que le degré d'élitisme scolaire était quant à lui variable. Sans pouvoir toutefois descendre dans ce travail à un niveau micro, l'effet global de cette sélection sur les parcours d'études des admis à l'université, et ici en ALLSH, interroge. En particulier, on peut se demander si la pratique de la sélection à l'entrée a un effet sur le maintien dans la discipline (puisque'elle permettrait de déceler les candidats les plus motivés) et sur les parcours qualifiés de linéaires (puisque'elle permettrait de choisir les étudiants dont le profil serait en phase avec les attentes de la formation).

En 2018-2019, 50% des admis dans une licence sélective en ALLSH sont toujours inscrits dans la même filière, contre 37% des étudiants admis en licence non-sélective. Néanmoins, cet écart de 13 points résulte-t-il d'un effet propre à la sélection ou est-il la conséquence du recrutement scolairement et socialement différencié ?

On raisonne pour cela à l'aide de modèles emboîtés (cf. Tableau 117 en annexe). Le premier modèle souligne le maintien plus fort des étudiants dans la même discipline d'étude pour ceux admis en licence sélective (1,69). Par ailleurs, l'introduction dans un second modèle des variables de sexe, d'origine sociale et d'origine territoriale ne modifie guère le coefficient associé au type de licence.

Cependant, on observe dans un troisième temps que l'introduction d'une première variable scolaire, le type de baccalauréat obtenu, fait évoluer le coefficient associé à la modalité « admis en licence sélective » (1,51) : c'est en partie parce que les étudiants de licences sélectives sont plus fréquemment ceux titulaires d'un bac général qu'ils se maintiennent le plus dans la discipline, les bacheliers technologiques et plus encore ceux professionnels étant les moins concernés par ces parcours.

De même, l'introduction de la mention obtenue au baccalauréat modifie à nouveau le coefficient associé à la modalité du type de licence (1,26), tout en ne modifiant que légèrement ceux associés à la série du baccalauréat : si les étudiants des licences sélectives se maintiennent plus souvent dans la discipline au sein de laquelle ils ont été admis lors de leur entrée dans le supérieur, cela est donc dû pour une part non négligeable aux caractéristiques scolaires de ces néo-bacheliers.

Enfin, l'introduction de la variable d'orientation contrariée, bien que significative, ne modifie guère le coefficient associé à la modalité sélective.

Davantage que l'effet sélection à l'entrée, ce sont donc principalement les caractéristiques scolaires - et la satisfaction des aspirations d'orientation - qui expliquent le maintien dans la filière d'études : tandis qu'un bachelier ES a 5 fois plus de chances qu'un bachelier professionnel d'être toujours inscrit dans la même discipline lors de sa troisième année d'études, un bachelier admis dans une licence sélective a lui seulement 1,14 fois plus de chances d'être dans une telle situation comparativement à un bachelier admis dans une licence non-sélective.

Les résultats sont similaires lorsque l'on observe le fait d'atteindre le niveau L3 dès la troisième année d'études. L'introduction successive des variables sociales et scolaires, notamment celle de la mention obtenue au baccalauréat, contribue à faire diminuer progressivement le coefficient associé à la modalité « licence sélective », qui reste néanmoins significative (Rossignol-Brunet, 2021b). Ainsi, ce n'est pas tant le type de licence que la population que l'on y trouve, spécifique tant d'un point de vue social (plus favorisée) mais aussi et surtout scolaire (disposant d'un meilleur profil sur le plan académique), qui explique les parcours dits « de réussite » en licence, bien qu'un léger effet « licence sélective » persiste.

Plusieurs hypothèses peuvent être avancées pour expliquer ce dernier résultat. Une première hypothèse serait l'effet propre à la sélection. En sélectionnant les étudiants en fonction de leur profil, ces derniers pourraient effectivement être mieux ajustés aux exigences de la formation, posséder les dispositions recherchées par les membres des commissions de recrutement.

Une seconde piste d'explication pourrait être l'encadrement proposé par ce type de formation. Alors que le caractère anémique de l'université constitue une des difficultés à l'apprentissage du « métier d'étudiant » (Coulon, 2005), notamment dans les filières de SHS faiblement intégratrice (Galland, 2009), on peut penser que bénéficier d'un meilleur environnement pédagogique, notamment par le biais de promotions moins nombreuses, peut s'avérer bénéfique tant quant au maintien dans la discipline que concernant la réussite aux examens. En outre, le moindre anonymat dans ces formations contribuerait à réduire le faible sentiment d'appartenance à un groupe, facteur discriminant quant au décrochage scolaire (Berthaud, 2017; Tinto, 1987). De plus, cela faciliterait également la comparaison avec les pairs, permettant de mieux se situer en termes d'exigences académiques (Haas et al., 2012), tout en permettant un meilleur suivi du corps enseignant.

L'ensemble de ces hypothèses nécessiteraient toutefois d'être confirmées, notamment à travers un travail qualitatif de type ethnographique sur les étudiants admis dans ces licences sélectives, comme cela a par exemple pu être fait pour les CPGE (Darmon, 2015).

*

Dans la première partie de ce chapitre, on s'est intéressé à des parcours d'études idéaux-typiques, à savoir ceux de sorties de l'enseignement supérieur et, inversement, de validations successives des différentes années universitaires jusqu'à atteindre le niveau L3 en trois ans. S'il n'est pas possible d'observer certains facteurs comme le travail étudiant, non sans effet sur la validation des examens et la durée des parcours, les résultats présentés montrent le poids des caractéristiques sociales mais surtout scolaires des étudiants dans les probabilités associées à ces parcours. Les filles connaissent ainsi davantage des parcours sans retard que les garçons et sortent moins de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années. L'effet de l'origine sociale est lui indirect : à travers les différentiels de niveau lors de l'entrée dans le supérieur d'une part ; à travers des choix de séries au lycée d'autre part, les connaissances acquises dans ces filières dispensant davantage de savoirs et connaissances facilitant la réussite précoce en licence d'ALLSH.

Le processus de sélection socio-scolaire informel est de fait étalé dans le temps : les choix passés ont un effet sur les étapes futures du parcours.

La sélection formelle à l'entrée de l'université n'apparaît elle que comme un levier avec de faibles résultats sur la persévérance dans la discipline et les parcours d'arrivée en L3 dès la troisième année d'études.

Parallèlement à ces variables traditionnelles d'analyse, les résultats ont également permis d'observer l'effet d'une orientation contrariée sur les chances de poursuivre un de ces parcours typiques, les étudiants concernés sortant notamment plus fréquemment de l'enseignement supérieur. Une explication serait que, moins satisfaits en moyenne de leur filière d'admission, la persévérance serait moindre. Refusés par ailleurs d'une ou plusieurs formations initialement, leurs dossiers scolaires les inciteraient et/ou leur permettraient moins d'envisager d'autres formations que la licence.

Avoir changé de filière de formation n'est enfin pas sans effet sur les parcours de L3 en trois ans. À ce titre, sur les 72% d'étudiants qui ne sont pas en L3 en 2018-2019, un tiers (33%) est resté dans l'enseignement supérieur, dont 23% dans une autre filière d'études (Tableau 40) : les changements de filière ne sont par conséquent pas résiduels³². Or ces parcours d'études sont peu analysés, et par conséquent peu mobilisés lorsqu'il s'agit de discuter des étudiants, car cela s'avère difficile à réaliser à un échelon local³³. Dans le reste du chapitre, on va donc essayer de comprendre qui sont ces étudiants qui changent de filière et quelles sont les formes que peuvent prendre ces changements de formation, en accordant une attention toute particulière au fait d'avoir connu ou non une orientation contrariée.

II. Changer de filière d'études. Quelle importance de l'orientation contrariée et de la discipline d'admission ?

Les étudiants toujours inscrits au bout de 3 ans dans la filière en ALLSH où ils ont été initialement admis ne sont pas majoritaires (38%, cf. Tableau 40 et Figure 28). Il apparaît par conséquent tout aussi important d'étudier les étudiants qui changent de filière pour comprendre qui ils sont, et notamment le rôle que peuvent jouer les aspirations d'orientation initiales dans ces réorientations, ainsi que la filière au sein de laquelle ils ont été admis.

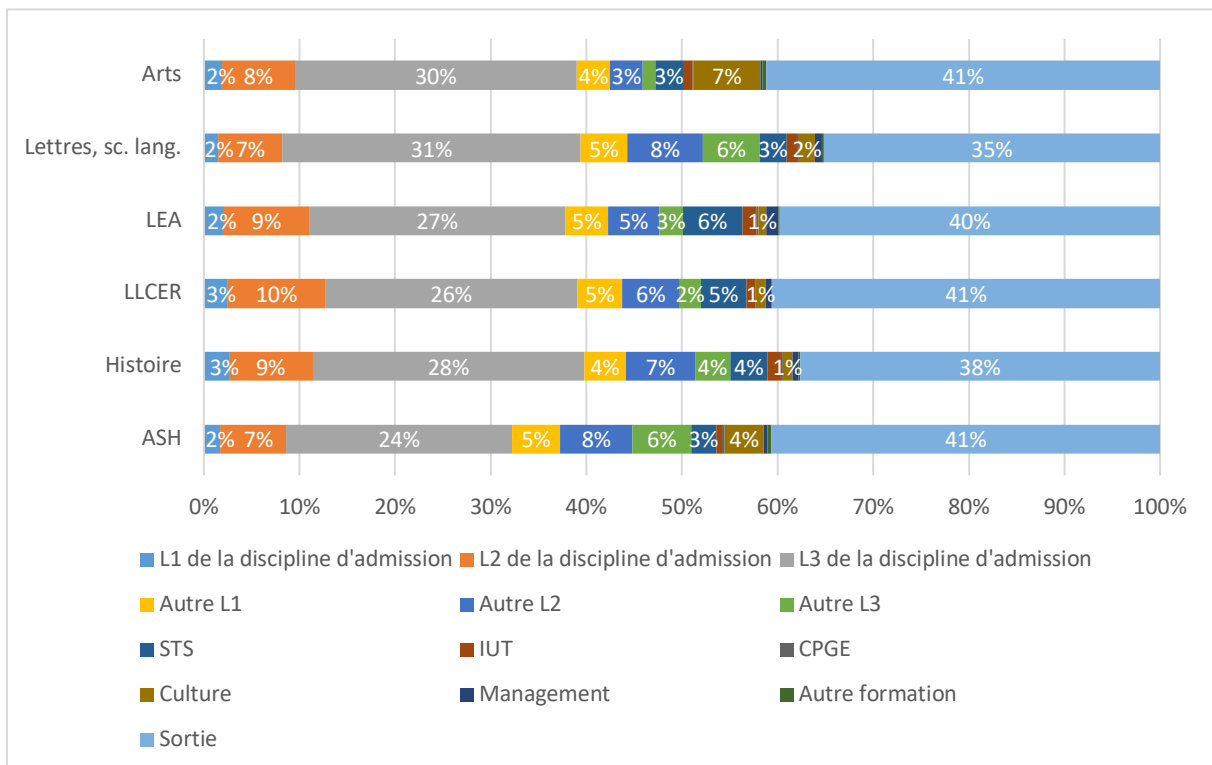
Deux hypothèses peuvent être ici formulées. Premièrement, les étudiants ayant connu une orientation contrariée sont les plus susceptibles de changer de formation, dans la mesure où ils avaient initialement envisagé rejoindre une autre formation. Deuxièmement, comme le suggère la Figure 28, on émet l'hypothèse que ces changements de formation diffèrent selon la filière d'admission. En d'autres termes, les admis en histoire qui se réorientent ne le font pas exactement dans les mêmes formations que ceux qui se réorientent après une inscription dans une autre filière en humanités. Cette dernière hypothèse prend notamment appui sur

³² Certains ont par ailleurs pu changer de formation lors de la seconde année avant de sortir de l'enseignement supérieur.

³³ « *Les établissements ignorent totalement ce qu'il advient de leurs étudiants dès qu'ils les quittent : s'agit-il d'un abandon définitif, d'une pause ou d'une réorientation ? Ainsi, en l'état actuel des systèmes d'information, dès qu'il y a changement d'établissement, la statistique publique peine à identifier avec précision ce que recouvrent véritablement les sorties d'une filière ou d'une formation* » (Rapport sur la réorientation dans l'enseignement supérieur, sous la direction de Minault & Bergerat, 2020, p. 18). Notamment, lorsque les étudiants changent d'établissement, il n'est pas possible pour l'établissement d'origine de savoir où l'étudiant s'inscrit, ni de savoir si cette formation rejointe était celle qu'il avait déjà cherché à rejoindre sans y parvenir l'année précédente.

les résultats des chapitres précédents, où l'on a montré que les filières envisagées comme alternatives n'étaient pas les mêmes (chapitre 1), et que les orientés contrariés avaient été recalés de filières différentes (chapitre 3). Par ailleurs, l'espace des formations possibles ne serait pas identique selon la discipline dans laquelle on entre, dans la mesure où les apprentissages reçus sont plus ou moins proches de ceux d'autres filières d'études, à l'université ou non (écoles d'arts ; IEP ; écoles de management ; etc.).

Figure 28. Situation d'études en 2018-2019 par discipline des néo-bacheliers admis en L1 d'humanités sur APB en 2016



Lecture : En 2018-2019, 4% des néo-bacheliers admis en licence d'arts sur APB en 2016 sont inscrits dans une autre L1, 3% dans une autre L2, ou encore 3% en STS.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016.

Dans cette partie, on commencera par observer qui sont les étudiants les plus sujets aux changements de formation à l'aide de modèles de régressions, pour ensuite présenter les résultats d'analyses de séquences réalisées sur les admis dans chacune des disciplines en ALLSH.

II.1. L'orientation contrariée, facteur le plus discriminant quant au maintien dans la discipline d'admission

Les sorties ayant été précédemment observées, les étudiants toujours en situation d'études la troisième année suivant l'obtention du baccalauréat constituent ici la population

d'analyse. Parmi eux, 63% sont toujours inscrits, 3 ans plus tard, dans la même discipline que celle où ils ont été admis sur APB. Pour observer le poids des caractéristiques sociales, scolaires et de l'orientation entre secondaire et supérieur dans le fait de changer de filière de formation plutôt que de se maintenir dans la discipline, on utilise des régressions logistiques sous forme de modèles emboîtés, présentés dans le Tableau 43³⁴.

II.1.a. Un effet de l'origine sociale et du profil scolaire dans les réorientations

Sans tenir compte des profils scolaires des étudiants (modèle 1), les garçons se réorientent un peu plus que les filles, tout comme les étudiants des métropoles régionales comparativement à ceux d'agglomérations moins importantes³⁵.

L'introduction de la variable relative à la série du baccalauréat s'avère significative (modèle 2) : les bacheliers technologiques et professionnels ont significativement plus de chances d'avoir changé de formation. Ce résultat peut s'expliquer par les connaissances acquises au lycée : les élèves des séries générales sont davantage préparés que ceux des séries non générales à l'enseignement à l'université en ALLSH, le nombre d'heures associé à ces disciplines étant plus important³⁶. L'ajout de cette variable modifie également une partie des odds ratio associés, notamment en ce qui concerne le sexe (les garçons en ALLSH sont plus souvent issus des séries non générales que les filles) et l'origine sociale (les étudiants d'origine sociale moyenne et défavorisée sont surreprésentés dans ces séries).

La variable de la mention est ensuite introduite (modèle 3). Les étudiants disposant d'un meilleur niveau scolaire à l'entrée dans le supérieur poursuivent davantage dans la filière où ils ont été admis : on peut émettre l'hypothèse qu'ils sont également ceux obtenant de meilleurs résultats dans le supérieur. Plus susceptibles de valider leur année, la question de changer de formation se pose par conséquent moins fréquemment.

³⁴ Les régressions ont été réalisées sur ceux présents aux trois années d'observation. Pour s'assurer que le biais de sélection ne fausse pas les résultats, on a également réalisé un modèle de régression multinomiale présenté en annexe sur l'ensemble des admis en licence d'humanités (Tableau 118), où une modalité « sortie » a été ajoutée concernant la variable expliquée. Les estimations donnent des résultats similaires, les valeurs (et non la significativité) des odds ratios ne changeant qu'à la marge.

³⁵ De plus, les étudiants français ont davantage tendance à se réorienter plutôt qu'à se maintenir dans la discipline d'admission comparativement à ceux de nationalité étrangère.

³⁶ Et, par conséquent, les programmes consacrés à ces disciplines sont plus fournis.

Tableau 43. Se réorienter plutôt que se maintenir dans la discipline parmi les admis en licence d'humanités sur APB en 2016

	1	2	3	4
Femme	Référence			
Homme	1,17***	1,06*	1,02	1,04
Deux parents classes supérieures	1,20*	1,16	1,12	1,10
Un des parents classes supérieures	1,06	1,00	0,95	0,94
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence			
Un des parents classes moyennes supérieures	0,98	0,95	0,92	0,90
Moyenne	0,95	0,87*	0,80***	0,81***
Défavorisée	1,04	0,89	0,80***	0,78***
Etrangère	Référence			
Française	1,18**	1,32***	1,34***	1,34***
Métropole régionale	Référence			
Grande ville	0,88***	0,91***	0,93*	1,00
Ville moyenne	0,89**	0,93*	0,95	1,03
Petite ville ou commune rurale	0,81***	0,87***	0,89***	0,97
Etranger ou non connu	1,28	1,33	1,39*	1,38*
ES	Référence			
L		0,78***	0,78***	0,84***
S		0,85***	0,82***	0,80***
Technologique		2,05***	1,94***	1,61***
Professionnel		2,18***	2,20***	1,66***
Autre		1,11	1,13	0,89
Admis sans mention	Référence			
Assez bien			0,72***	0,76***
Bien			0,59***	0,63***
Très bien			0,67***	0,75***
Résultats non connus			0,76	0,92
A l'heure ou en avance	Référence			
En retard				1,02
Arts	Référence			
Lettres, sciences du langage				1,48***
LEA				1,31***
LLCER				1,24***
Histoire				1,17***
Autres sciences humaines				1,80***
Admission sur vœu 1	Référence			
Admission sur vœu 2 ou 3				1,85***
Admission sur vœu 4 ou plus				2,62***
Admission en procédure complémentaire				3,34***
Constante	0,52***	0,54***	0,72***	0,72**
N	32 095	32 095	32 095	32 095
Log Likelihood	-21 116,54	-20 769,96	-20 615,90	-19 913,64
AIC	42 257,08	41 573,93	41 273,81	39 887,28

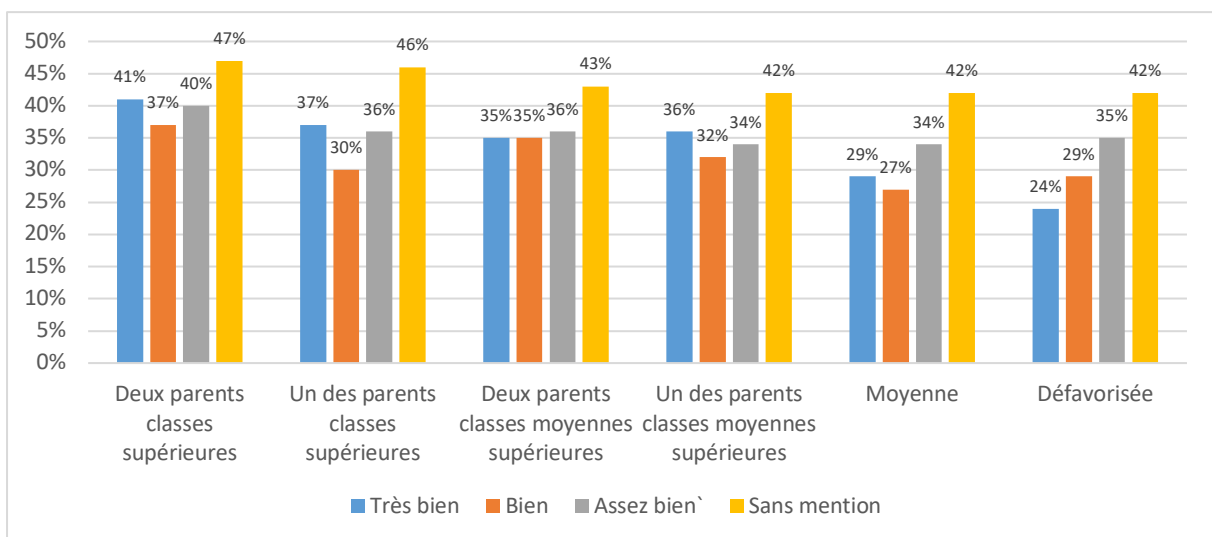
Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un étudiant admis en 2016 en licence d'humanités a 1,17 fois plus de chances qu'une étudiante de ne plus être inscrit dans la discipline d'admission sur APB en 2018-2019 plutôt qu'y être toujours inscrit (modèle 1) . Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 32 095 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 et toujours inscrits dans l'enseignement supérieur en 2018-2019.

Tenir compte de ces variables scolaires n'est pas sans effet sur les autres modalités des variables du modèle. L'effet lié au sexe des étudiants cesse d'être significatif, ce qui signifie que la moindre réorientation des filles s'expliquait par leur meilleur profil scolaire. La variable d'origine sociale devient quant à elle significative pour les modalités d'origine sociale moyenne et défavorisée : ces étudiants, lorsqu'ils sont toujours inscrits dans l'enseignement supérieur au cours de la troisième année d'études, ont plus de chances de s'être maintenus dans la discipline plutôt que de s'être réorientés. Ces étudiants sont aussi parmi ceux qui sortent le plus de l'enseignement supérieur (cf. partie 1 du chapitre). Une hypothèse serait que ces étudiants d'origine sociale moyenne ou défavorisée soient davantage sensibles aux verdicts institutionnels (Jarousse & Labopin, 1999), et se permettent moins de changer de formation. Notamment, recommencer une formation en partant « de zéro » (ou presque) serait moins envisageable pour ces étudiants disposant de moins de ressources, financières ou temporelles.

Figure 29. Pourcentage d'étudiants ayant changé de formation en 2018-2019 par origine sociale et mention au baccalauréat parmi les néo-bacheliers admis en L1 d'humanités sur APB en 2016



Lecture : En 2018-2019, parmi les admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016, d'origine sociale défavorisée et toujours inscrits dans l'enseignement supérieur, 24% de ceux titulaires d'une mention très bien ont changé de formation, contre 42% de ceux admis sans mention.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 32 095 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 et toujours inscrits dans l'enseignement supérieur en 2018-2019.

Par ailleurs, l'effet de la mention est plus prononcé chez les étudiants d'origine sociale moyenne et surtout défavorisée (Figure 29)³⁷. Ce résultat va dans le sens de ceux observés dans le chapitre 5, où l'on a montré qu'avoir validé son année pouvait davantage enfermer les

³⁷ On présente ici les résultats sous forme de statistiques descriptives par souci de lecture. Les résultats ont été confirmés en introduisant un effet d'interaction entre origine sociale et mention dans le modèle final.

étudiants d'origine sociale plus modeste dans leur formation que les plus favorisés socialement³⁸.

II.1.b. Les admis sur leur premier vœu se maintiennent davantage

Les variables liées à l'orientation entre secondaire et supérieur, à savoir la filière et le rang de la proposition acceptée, sont significatives (modèle 4).

Notamment, la variable relative au rang de la proposition acceptée s'avère la plus discriminante : un candidat sur son deuxième ou troisième vœu a 1,85 fois plus de chances de changer de formation qu'un candidat admis sur son premier vœu. Cet effet est croissant du rang du vœu : plus celui-ci est lointain et plus ses chances de se maintenir dans la filière d'études seront faibles. Ceux qui changent le plus de formation sont par conséquent ceux qui n'ont pas vu leurs aspirations d'orientation pleinement satisfaites au moment de leur entrée dans le supérieur, validant la première hypothèse formulée. On pourrait penser que ces réorientations s'expliquent par une motivation plus faible que chez les autres étudiants, qui se traduirait par des résultats moins bons : les réorientations seraient ainsi liées à un échec aux examens. Les données ne permettent pas de valider cette supposition. En revanche, elles permettent d'observer dans quelle mesure ces étudiants rejoignent finalement une formation que l'on peut penser davantage espérée : cela sera l'objet de la troisième partie du chapitre.

En outre, l'introduction de cette variable de satisfaction des aspirations d'orientation, si elle ne change pas la significativité des variables scolaires (série et mention), fait néanmoins évoluer les odds ratio associés aux modalités de ces mêmes variables. Une partie des changements de formation plus fréquents chez les bacheliers non généraux et chez ceux titulaires d'un moindre niveau scolaire s'expliquent par le fait qu'ils aient été refusés dans une ou plusieurs formations du supérieur avant de s'inscrire en licence d'humanités, renvoyant ici aux résultats du chapitre 3.

La discipline est également discriminante parmi les admis en licence d'humanités. Les étudiants inscrits en ASH sont ceux qui changent le plus de filières d'études au cours de leurs trois premières années, tandis que ceux inscrits dans une licence en arts sont ceux qui persévèrent le plus dans la même filière. Toutefois, ce résultat ne renseigne pas sur le type de formation que rejoignent alors ces étudiants, et donc sur les différences de possibilités en fonction des disciplines. C'est l'objet du second temps de cette partie.

³⁸ Inversement, l'exemple de Constance, ayant validé sa licence 1 en anthropologie, dont les deux parents appartiennent aux classes supérieures et qui s'est réorientée en première année de CPGE (soit pour des études longues a priori), illustre la moindre contrainte temporelle des étudiants des classes supérieures.

Rajoutons que l'effet d'interaction est également significatif en ce qui concerne la série du baccalauréat et le niveau scolaire. Parmi les titulaires d'un baccalauréat scientifique, et contrairement aux autres séries, les étudiants d'un meilleur niveau scolaire ont le plus de chances de changer de formation. On peut émettre l'hypothèse que ces étudiants rejoignent finalement des formations qui recrutent en dehors d'APB et auxquels ils aspiraient davantage, comme peuvent l'être certaines écoles en arts (11% des bacheliers S titulaires d'une mention très bien sont inscrits dans un établissement culturel et artistique en 2018-2019) ou des établissements tels Sciences Po (6% sont inscrits à Sciences Po Paris, 8% à Sciences Po Lille).

II.2. Parcours d'études selon les filières en humanités

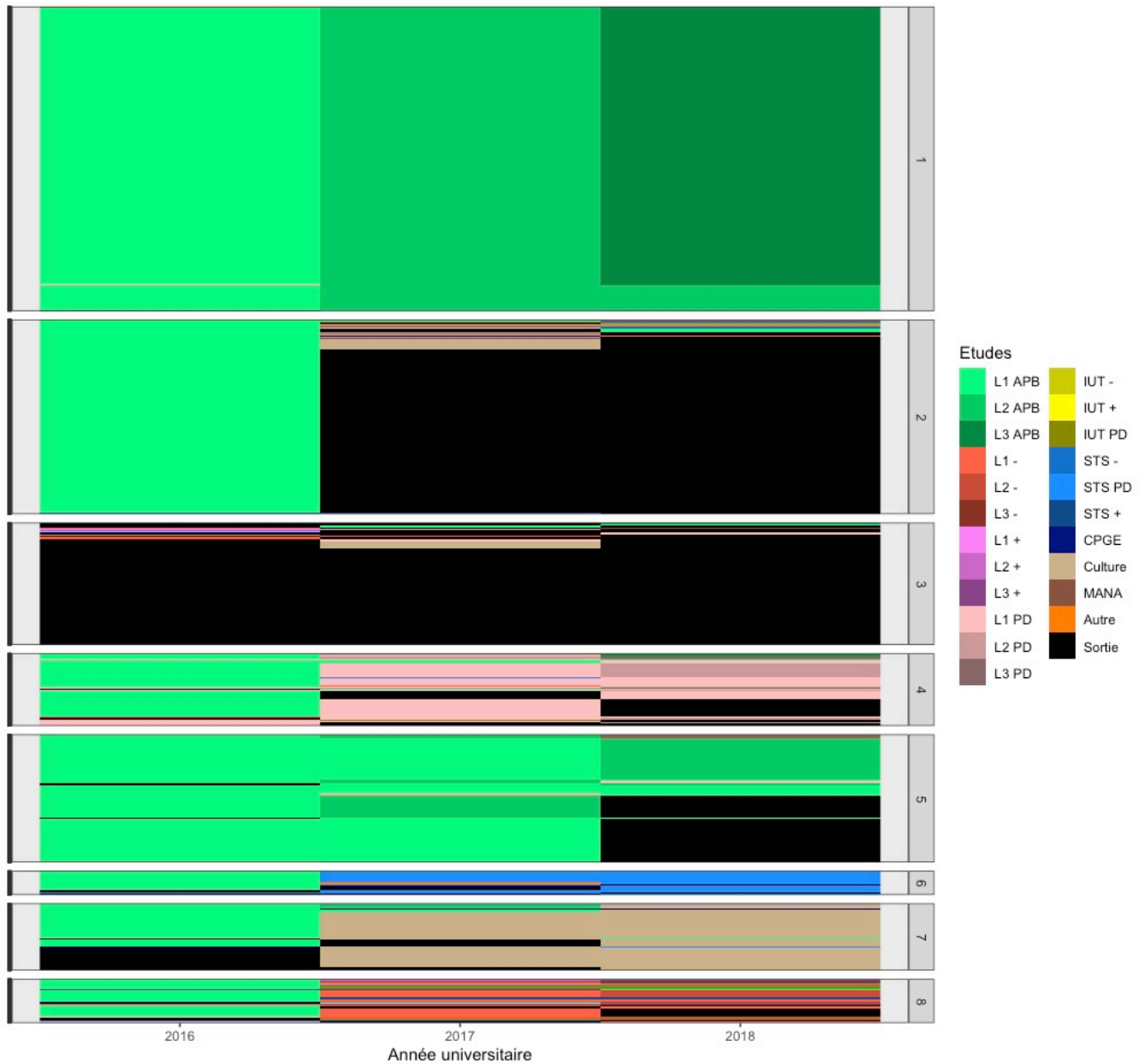
Du fait d'aspirations et d'alternatives de formation différentes, les précédents chapitres invitent à ne pas considérer les humanités comme un regroupement disciplinaire homogène du point de vue de sa population étudiante : on fait ici l'hypothèse qu'il en est de même en ce qui concerne les parcours d'études.

On peut également se demander dans quelle mesure les changements de formation se font-ils vers une formation davantage espérée ? Vers une formation qui constituait dans un premier temps un second choix ? Ou encore dans une formation à laquelle les néo-bacheliers n'aspiraient pas lors de leur entrée dans l'enseignement supérieur ? En analysant les parcours des étudiants filière par filière à travers une analyse de séquences mettant l'accent sur le sens de ces réorientations (cf. Encadré 9 en annexe), on entend comprendre ici la manière dont les étudiants initialement admis en licence d'ALLSH se déplacent dans le champ de l'enseignement supérieur.

Le Tableau 44 indique la répartition par disciplines entre les différents groupes des analyses de séquence. Selon les disciplines, entre 8 (en arts et en LEA) et 12 (en autres sciences humaines) groupes de parcours ont été retenus, représentés graphiquement de la Figure 30 à la Figure 35. Ces différences conduisent, on le précise dès à présent, à ce que certains groupes distincts dans une filière forment un seul et unique groupe dans une autre. Par exemple, en arts et en LEA, un unique groupe rassemble les parcours de retard en L1 suivi d'une sortie ou d'un passage en deuxième année de licence, ce qui n'est pas le cas en lettres, sciences du langage ou en ASH où ceux qui passent ensuite en L2 sont dissociés de ceux qui sortent. Cela tient en partie à la complexité des parcours étudiants, ne serait-ce que sur une période de 3 ans, dans la mesure où les possibilités de changements de formation (et donc d'états dans le cas d'une analyse de séquences) sont nettement plus nombreuses que dans le secondaire.

Malgré cela, les groupes de parcours, qui tiennent compte de la situation année après année sur trois ans, correspondent peu ou prou aux proportions du Tableau 40. Les parcours linéaires dans la discipline d'admission représentent 31% des effectifs (28% dans le Tableau 40), les parcours de retard dans cette même discipline 9% (11%), ceux de sortie précoce 12% (contre 14% de sortie dès 2016-2017), ceux de sortie postérieure à la première année 24% (25 points de différence entre les proportions de sortie en 2016 et en 2018) et enfin ceux de changement de formation 24% également (23% sont inscrits dans une autre formation en 2018-2019).

Figure 30. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence d'arts sur APB en 2016



Groupe 1 : Parcours discipline L3 ; Groupe 2 : Licence 1 et sortie ; Groupe 3 : Sortie précoce ;
 Groupe 4 : Parcours licence non demandée ; Groupe 5 : Parcours discipline retard ou sortie ; Groupe 6 : Parcours STS non demandée ;
 Groupe 7 : Parcours culture ; Groupe 8 : Parcours divers et licence moins

Lecture : Les différents états de la légende sont détaillés dans l'Encadré 9 en annexe. Le signe « + » (respectivement « - ») indique qu'il s'agit d'une formation qui avait aussi été demandée sur APB en 2016, et qui avait été classée plus (respectivement moins) haut dans la hiérarchie des vœux. Le signe « PD » signifie qu'il s'agit d'une formation qui n'était pas demandée sur APB en 2016, le signe « APB » qu'il s'agit de la formation d'admission dans APB, « MANA » qu'il s'agit d'une école de management/commerce.

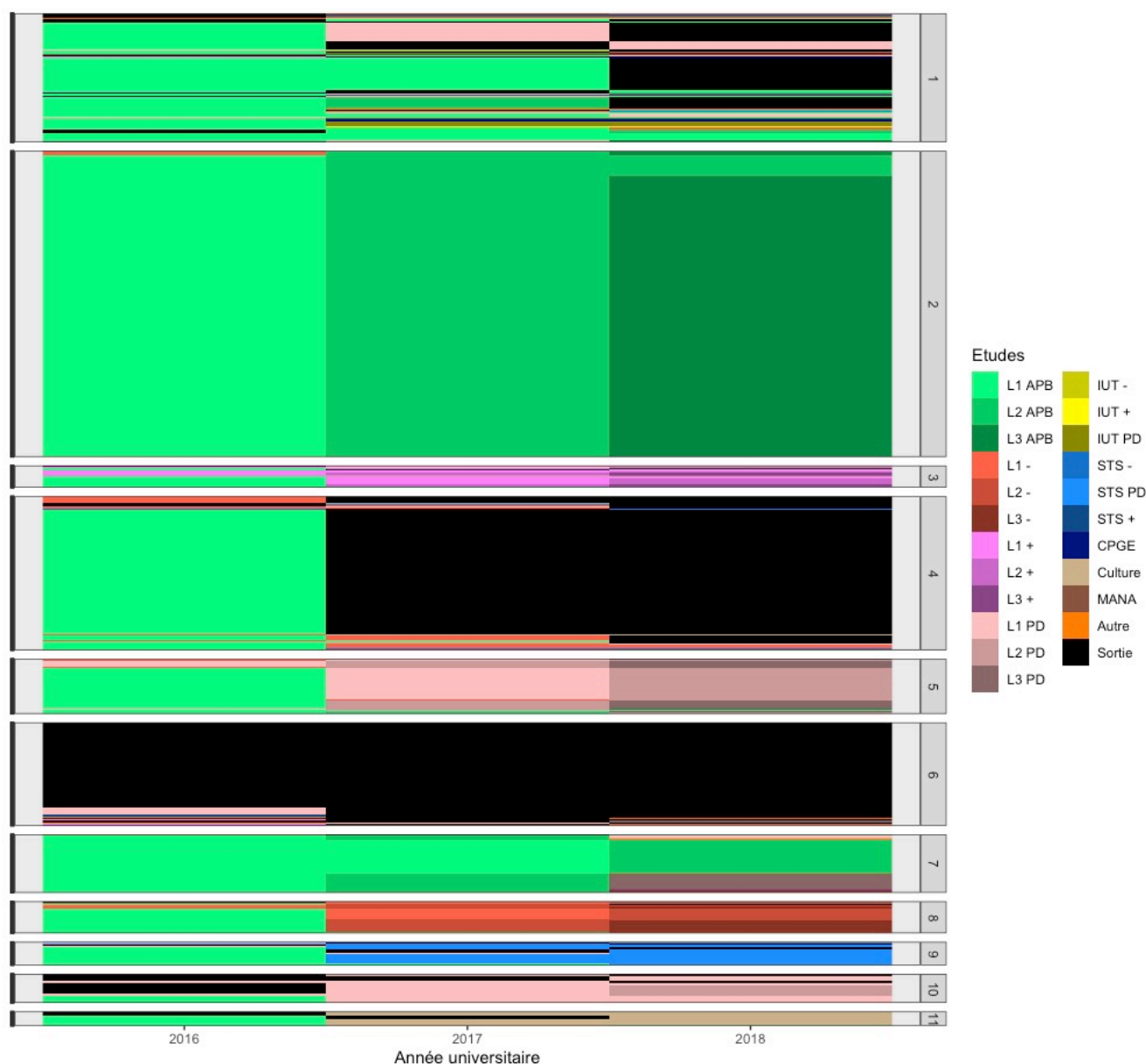
En arts, les étudiants du groupe 1 connaissent un parcours linéaire dans discipline au sein de laquelle ils ont été admis sur APB : ils sont inscrits en L1 en 2016-2017, L2 en 2017-2018 et L3 en 2018-2019.

Les caractéristiques des groupes sont disponibles dans le Tableau 119 en annexe.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 7 564 néo-bacheliers admis en licence d'arts sur APB en 2016.

Figure 31. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016



Groupe 1 : Parcours discipline retard et sortie ; Groupe 2 : Parcours discipline L3 ; Groupe 3 : Parcours licence plus ;
 Groupe 4 : Licence 1 et sortie ; Groupe 5 : Parcours licence non demandée ; Groupe 6 : Sortie précoce ;
 Groupe 7 : Parcours discipline retard ; Groupe 8 : Parcours licence moins ; Groupe 9 : Parcours STS non demandée ;
 Groupe 10 : Sortie puis licence non demandée ; Groupe 11 : Parcours culture

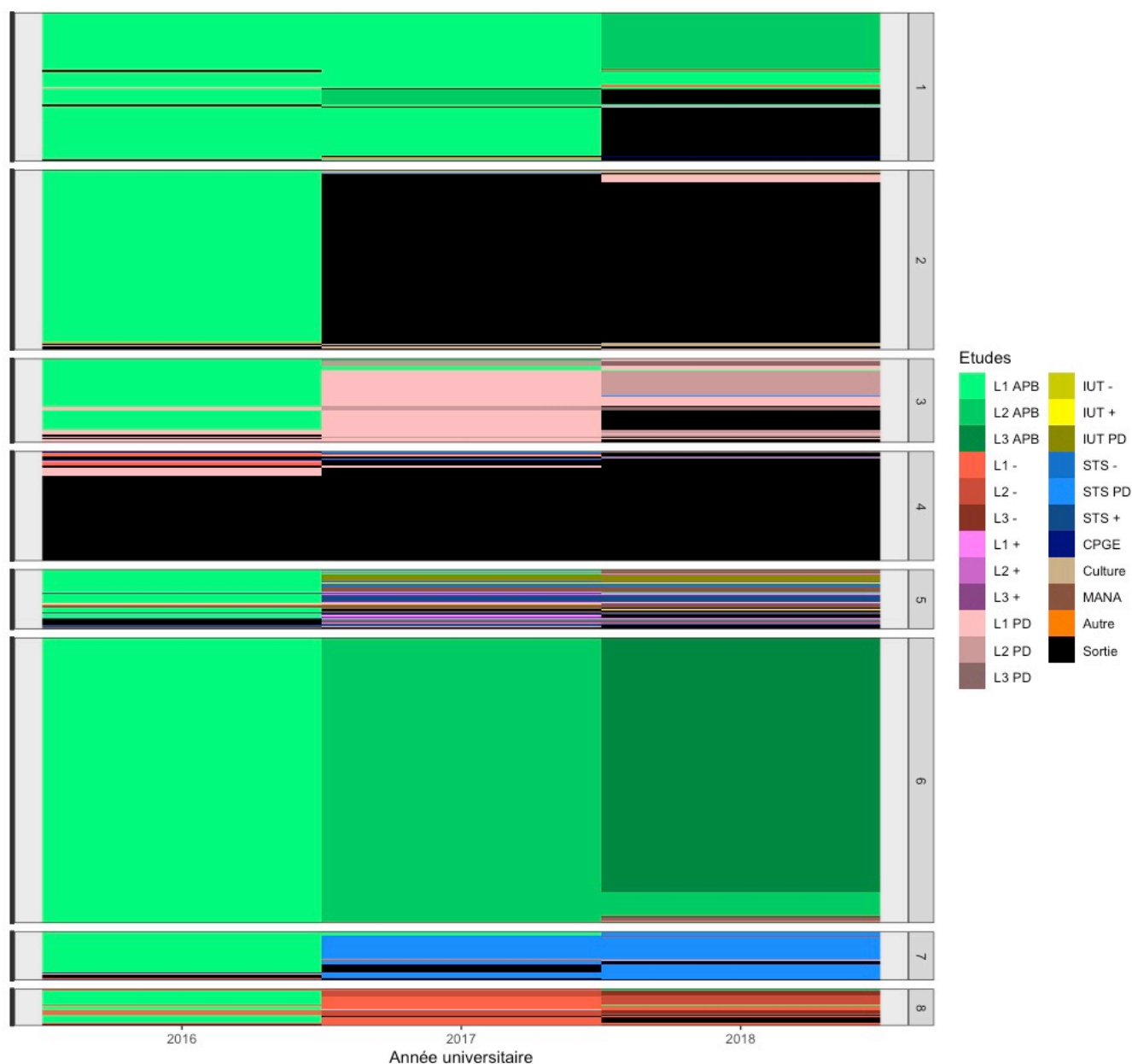
Lecture : Les différents états de la légende sont détaillés dans l'Encadré 9 en annexe. Le signe « + » (respectivement « - ») indique qu'il s'agit d'une formation qui avait aussi été demandée sur APB en 2016, et qui avait été classée plus (respectivement moins) haut dans la hiérarchie des vœux. Le signe « PD » signifie qu'il s'agit d'une formation qui n'était pas demandée sur APB en 2016, le signe « APB » qu'il s'agit de la formation d'admission dans APB, « MANA » qu'il s'agit d'une école de management/commerce.

En lettres, sciences du langage, les étudiants du groupe 2 connaissent un parcours linéaire dans discipline au sein de laquelle ils ont été admis sur APB : ils sont inscrits en L1 en 2016-2017, L2 en 2017-2018 et L3 en 2018-2019. Les caractéristiques des groupes sont disponibles dans le Tableau 120 en annexe.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 6 602 néo-bacheliers admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016.

Figure 32. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence LEA sur APB en 2016



Groupe 1 : Parcours discipline retard ou sortie ; Groupe 2 : Licence 1 et sortie ; Groupe 3 : Parcours licence non demandée ;
 Groupe 4 : Sortie précoce ; Groupe 5 : Parcours divers ; Groupe 6 : Parcours discipline L3 ;
 Groupe 7 : Parcours STS non demandée ; Groupe 8 : Parcours licence moins

Lecture : Les différents états de la légende sont détaillés dans l'Encadré 9 en annexe. Le signe « + » (respectivement « - ») indique qu'il s'agit d'une formation qui avait aussi été demandée sur APB en 2016, et qui avait été classée plus (respectivement moins) haut dans la hiérarchie des vœux. Le signe « PD » signifie qu'il s'agit d'une formation qui n'était pas demandée sur APB en 2016, le signe « APB » qu'il s'agit de la formation d'admission dans APB, « MANA » qu'il s'agit d'une école de management/commerce.

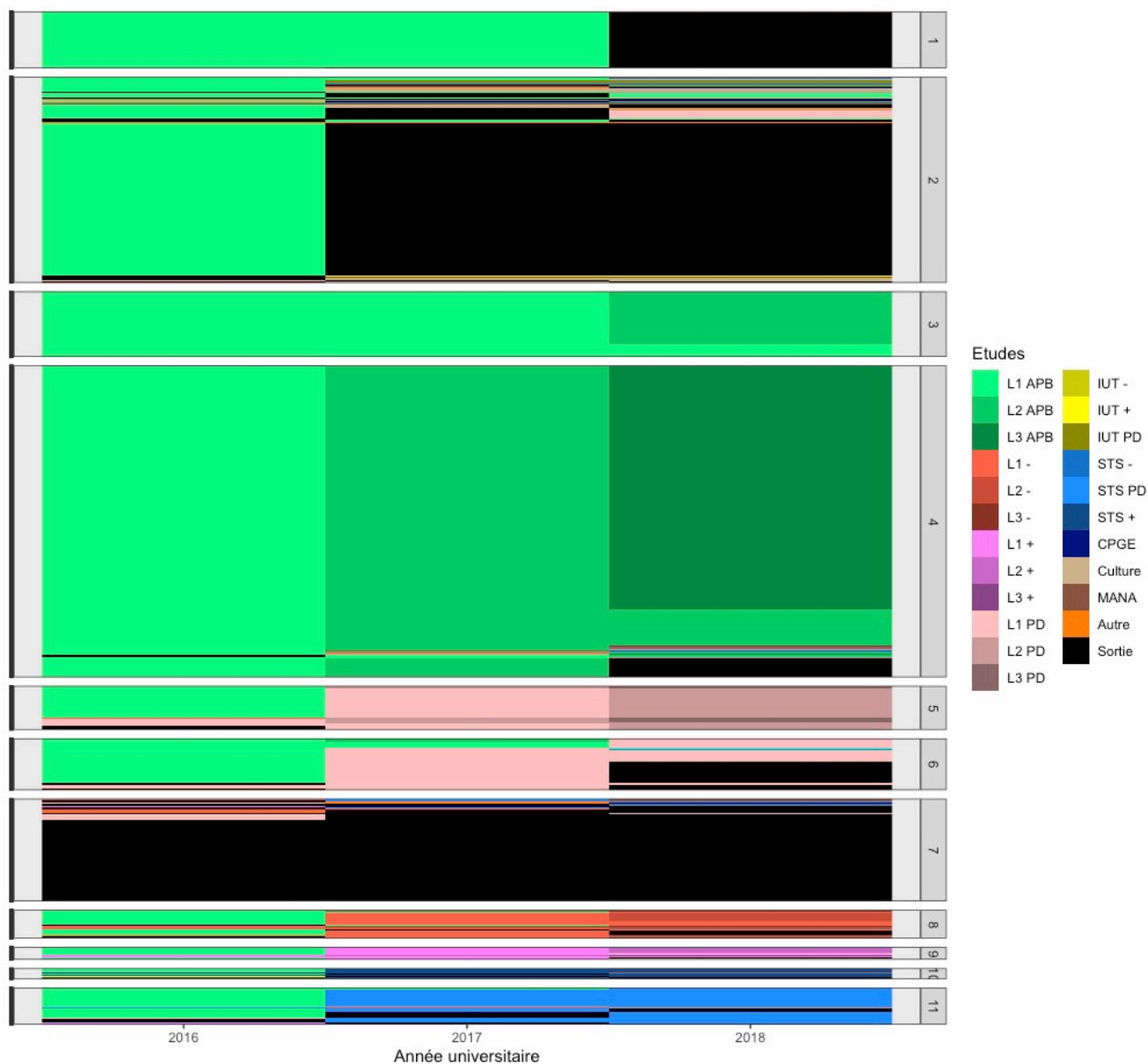
En LEA, les étudiants du groupe 6 connaissent un parcours linéaire dans discipline au sein de laquelle ils ont été admis sur APB : ils sont inscrits en L1 en 2016-2017, L2 en 2017-2018 et L3 en 2018-2019.

Les caractéristiques des groupes sont disponibles dans le Tableau 121 en annexe.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 12 084 néo-bacheliers admis en licence de LEA sur APB en 2016.

Figure 33. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence LLCER sur APB en 2016



Groupe 1 : Parcours discipline retard et sortie ; Groupe 2 : Licence 1 et sortie ; Groupe 3 : Parcours discipline retard ;
 Groupe 4 : Parcours discipline L3 ; Groupe 5 : Parcours licence non demandée ; Groupe 6 : Parcours licence non demandée avec sortie ou retard ;
 Groupe 7 : Sortie précoce ; Groupe 8 : Parcours licence moins ; Groupe 9 : Parcours licence plus ;
 Groupe 10 : Parcours STS plus ; Groupe 11 : Parcours STS non demandée

Lecture : Les différents états de la légende sont détaillés dans l'Encadré 9 en annexe. Le signe « + » (respectivement « - ») indique qu'il s'agit d'une formation qui avait aussi été demandée sur APB en 2016, et qui avait été classée plus (respectivement moins) haut dans la hiérarchie des vœux. Le signe « PD » signifie qu'il s'agit d'une formation qui n'était pas demandée sur APB en 2016, le signe « APB » qu'il s'agit de la formation d'admission dans APB, « MANA » qu'il s'agit d'une école de management/commerce.

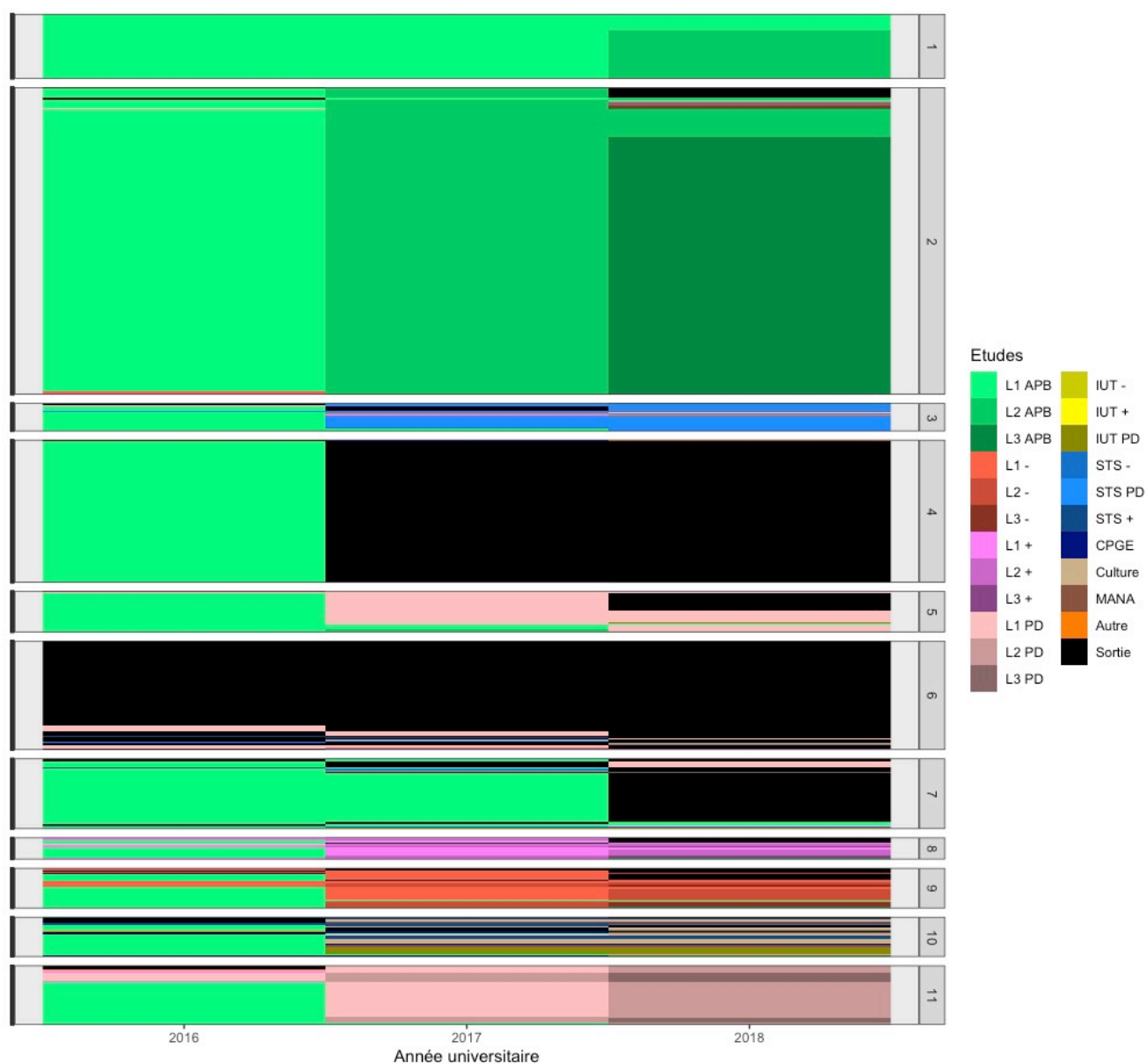
En LLCER, les étudiants du groupe 4 connaissent un parcours linéaire dans discipline au sein de laquelle ils ont été admis sur APB : ils sont inscrits en L1 en 2016-2017, L2 en 2017-2018 et L3 en 2018-2019.

Les caractéristiques des groupes sont disponibles dans le Tableau 122 en annexe.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 13 405 néo-bacheliers admis en licence de LLCER sur APB en 2016.

Figure 34. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence d'histoire sur APB en 2016



Groupe 1 : Parcours discipline retard ; Groupe 2 : Parcours discipline L3 ; Groupe 3 : Parcours STS non demandée ;
 Groupe 4 : Licence 1 et sortie ; Groupe 5 : Parcours licence non demandée avec sortie ou retard ; Groupe 6 : Sortie précoce ;
 Groupe 7 : Parcours discipline retard et sortie ; Groupe 8 : Parcours licence plus ; Groupe 9 : Parcours licence moins ;
 Groupe 10 : Parcours divers ; Groupe 11 : Parcours licence non demandée

Lecture : Les différents états de la légende sont détaillés dans l'Encadré 9 en annexe. Le signe « + » (respectivement « - ») indique qu'il s'agit d'une formation qui avait aussi été demandée sur APB en 2016, et qui avait été classée plus (respectivement moins) haut dans la hiérarchie des vœux. Le signe « PD » signifie qu'il s'agit d'une formation qui n'était pas demandée sur APB en 2016, le signe « APB » qu'il s'agit de la formation d'admission dans APB, « MANA » qu'il s'agit d'une école de management/commerce.

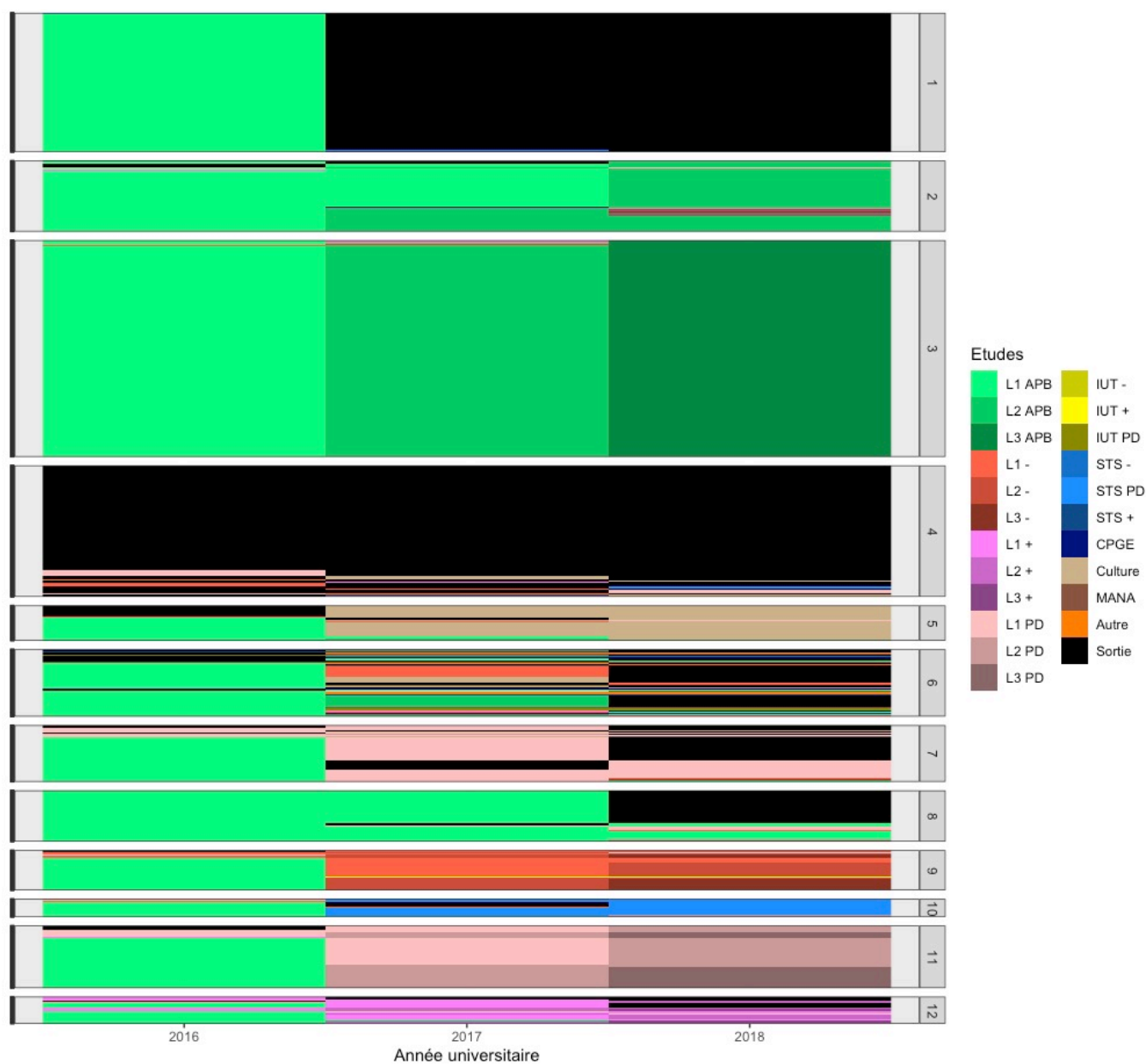
En histoire, les étudiants du groupe 2 connaissent un parcours linéaire dans discipline au sein de laquelle ils ont été admis sur APB : ils sont inscrits en L1 en 2016-2017, L2 en 2017-2018 et L3 en 2018-2019.

Les caractéristiques des groupes sont disponibles dans le Tableau 123 en annexe.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 8 163 néo-bacheliers admis en licence d'histoire sur APB en 2016.

Figure 35. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence d'ASH sur APB en 2016



Groupe 1 : Licence 1 et sortie ; Groupe 2 : Parcours discipline retard ; Groupe 3 : Parcours discipline L3 ;
 Groupe 4 : Sortie précoce ; Groupe 5 : Parcours culture ; Groupe 6 : Parcours divers changements ou sortie ;
 Groupe 7 : Parcours licence non demandée avec sortie ou retard ; Groupe 8 : Parcours discipline retard et sortie ; Groupe 9 : Parcours licence moins ;
 Groupe 10 : Parcours STS non demandée ; Groupe 11 : Parcours licence non demandée ; groupe 12 : Parcours licence plus

Lecture : Les différents états de la légende sont détaillés dans l'Encadré 9 en annexe. Le signe « + » (respectivement « - ») indique qu'il s'agit d'une formation qui avait aussi été demandée sur APB en 2016, et qui avait été classée plus (respectivement moins) haut dans la hiérarchie des vœux. Le signe « PD » signifie qu'il s'agit d'une formation qui n'était pas demandée sur APB en 2016, le signe « APB » qu'il s'agit de la formation d'admission dans APB, « MANA » qu'il s'agit d'une école de management/commerce.

En ASH, les étudiants du groupe 3 connaissent un parcours linéaire dans discipline au sein de laquelle ils ont été admis sur APB : ils sont inscrits en L1 en 2016-2017, L2 en 2017-2018 et L3 en 2018-2019.

Les caractéristiques des groupes sont disponibles dans le Tableau 124 en annexe.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 4 884 néo-bacheliers admis en licence d'ASH sur APB en 2016.

II.2.a. Quatre profils de parcours communs aux disciplines en humanités

Les résultats permettent tout d'abord de distinguer quatre profils communs aux filières en humanités.

Premièrement, les parcours d'études linéaires jusqu'à la L3 représentent 30 à 34% des effectifs, à l'exception cependant des étudiants admis dans les ASH (24%, on y reviendra dans la troisième partie). Cette relative constance entre les différentes disciplines en humanités souligne que ces parcours constituent, à l'image des sorties de l'enseignement supérieur, un fait social. Dans chacune des disciplines, les étudiants concernés présentent un profil commun : ce sont plus fréquemment des femmes, des étudiants d'origine sociale favorisée, titulaires d'un baccalauréat général obtenu avec mention (cf. Tableau 119 à Tableau 124 en annexe).

Deuxièmement, la proportion de parcours de sortie précoce est également constante : entre 11 et 14% selon les disciplines.

Troisièmement, on retrouve pour les six filières des parcours de réorientation en STS (environ 4%). Cela s'explique d'une part parce que les orientés contrariés admis en licence d'humanités sont d'abord des recalés de STS (35% d'entre eux, cf. chapitre 3), et qu'ils aspirent donc à ces formations, d'autre part parce que dans la hiérarchie des formations du supérieur, les STS occupent une place moins prestigieuse que les CPGE ou que les IUT. Or, les changements de formations dans l'espace de l'enseignement supérieur se font davantage horizontalement ou vers le bas que vers le haut (Berthelot, 1987; Convert, 2010).

En outre, les résultats soulignent également que les STS rejointes n'ont pour la plupart pas été demandées au moment des candidatures sur APB. Plusieurs facteurs peuvent expliquer cela. Tout d'abord, seule une minorité des recalés de STS (11%, cf. partie suivante) parviennent à rejoindre une formation mieux demandée dans la hiérarchie de leurs vœux. Recalés principalement sur des critères scolaires, la sélection à l'œuvre paraît peu fluctuante d'une année sur l'autre : par conséquent, ce sont d'autres STS qui ont été demandées. Ensuite, les aspirations des étudiants évoluent également au cours de la première année³⁹. Enfin, on peut émettre l'hypothèse que cette inscription dans une formation de STS non demandée traduit d'abord une volonté de ne pas rejoindre l'université et son cadre pédagogique spécifique⁴⁰.

Quatrièmement, on retrouve dans chaque filière entre 8% (en arts) et 13% (en ASH) d'étudiants qui se réorientent vers une licence non demandée sur APB⁴¹. Les parcours dans

³⁹ Un travail qualitatif plus important et mené sur cette population spécifique des recalés de STS pourrait confirmer cette hypothèse. Dans notre population d'enquête, Jeanne, l'une des deux recalés de STS, est dans ce cas de figure : souhaitant rejoindre une formation de STS audiovisuel au moment des vœux, elle s'inscrit après une année en LLCER occitan en STS viticulture et œnologie, n'étant finalement plus intéressée par la formation en audiovisuel.

⁴⁰ On précise cependant que les profils des étudiants concernés diffèrent selon les disciplines (cf. Tableau 119 à Tableau 124 en annexe). Certes, les bacheliers ES et technologiques sont systématiquement surreprésentés, ainsi que les étudiants d'origine sociale défavorisée. En revanche, ceux d'origine sociale moyenne sont parfois surreprésentés (en ASH par exemple), parfois sous-représentés (en arts), tout comme le sont les filles (surreprésentées en arts ou LEA, sous-représentées en lettres).

⁴¹ La validation du niveau L1 dans cette autre discipline n'est par ailleurs pas le même selon la filière initiale, ce qui conduit à deux sous-parcours dans certaines disciplines, cf. Tableau 44.

une autre licence classée plus tardivement dans la hiérarchie des vœux APB existent également, mais sont moins nombreux (3% environ). Ces parcours soulignent que, quelle que soit la discipline d'admission, les aspirations des étudiants sont amenées à évoluer au cours de leurs études, du fait des éventuelles difficultés rencontrées mais aussi de la découverte de nouvelles filières.

II.2.b. Des parcours d'études en dehors de l'université moins variés en lettres et LLCER

Certains parcours, plus marginaux, apparaissent cependant spécifiques à des disciplines.

En arts et en ASH (ainsi qu'en lettres, mais pour seulement 2% des admis), les parcours d'études vers les établissements culturels et artistiques ressortent de la CAH. Cela s'explique par la proximité disciplinaire entre la filière d'admission (en ASH, on compte entre autres des étudiants en histoire de l'art) et la filière culturelle et/ou artistique rejointe, dont on peut faire l'hypothèse qu'elle a été demandée dès l'année de terminale⁴². Il existe par ailleurs des concours menant à ces formations, et l'inscription en licence peut alors s'apparenter à une année d'attente et/ou de préparation dans l'optique de préparer ces concours. Les étudiants qui connaissent de tels parcours sont plus fréquemment issus d'une série générale, notamment littéraire. Ils sont en outre davantage issus des fractions économiques comme culturelles du haut de l'espace social⁴³, d'une part parce qu'une partie de ces écoles a un coût économique inégalement contraignant, d'autre part parce que l'on peut supposer que le capital culturel qu'ils ont acquis dans le cadre de la socialisation familiale est celui valorisé par ces établissements, davantage que pour les étudiants des classes moyennes et populaires.

En LEA ainsi qu'en histoire et en ASH, on observe des profils de « parcours divers »⁴⁴, dans des formations qui ne sont ni des licences, ni des STS. Cela peut être des IUT comme des écoles de management. Parmi eux, les bacheliers ES sont surreprésentés (en lien avec les disciplines enseignées dans ces écoles de management ou ces formations d'IUT, plus axées autour de l'économie), tout comme ceux d'un niveau intermédiaire (bacheliers mention assez bien et bien).

Ces « parcours divers » ne ressortent pas des CAH réalisées sur les admis en lettres ou en LLCER. Pour ces derniers, les changements de formation se font alors d'abord à l'université et en STS⁴⁵. Contrairement aux étudiants en LEA, qui étudient également le droit, l'économie, ou à ceux en histoire, plus souvent titulaires d'un bac ES mais aussi d'origine sociale favorisée (ce qui leur permet éventuellement de recourir au privé), le profil plus littéraire et théorique

⁴² Hypothèse seulement dans la mesure où une large part de ces formations ne passaient pas par APB en 2016 pour effectuer leur recrutement postbac, et qu'il n'est donc pas possible de vérifier les candidatures.

⁴³ De fait, les stratégies d'utilisation de l'université comme voie de préparation au concours ne sont pas l'apanage des étudiants issus des classes plus populaires, comme dans le cas de l'accès aux formations sociales (Bodin, 2009; Molina, 2015).

⁴⁴ Que l'on retrouve également en arts, mais mélangés avec les parcours en licence moins bien classée dans APB.

⁴⁵ On rappelle cependant que ces deux filières sont celles où l'orientation contrariée est la moins fréquente. Par ailleurs, parmi les orientés contrariés en lettres, 40% aspiraient à rejoindre une licence, 31% en LLCER. Pour la majorité des admis, il s'agissait dès lors de rejoindre une formation universitaire.

des étudiants dans ces deux filières, où les bacheliers littéraires sont déjà surreprésentés, restreint alors leur champ des possibles.

Enfin, bien que marginaux également, les parcours de changement de formation pour une licence mieux classée dans la hiérarchie des vœux APB n'apparaissent pas parmi les admis en licence d'arts et en licence de LEA. Comme on a pu le voir dans le chapitre 3, ces deux disciplines sont celles où la proportion de recalés de licence parmi ceux non admis sur leur vœu 1 est la moins importante (respectivement 18% et 21%) .

*

Les néo-bacheliers ayant connu une orientation contrariée sont ceux qui, lors des trois premières années d'études, sont les plus susceptibles de changer de formation. À autres caractéristiques constantes, l'orientation contrariée s'avère même être le facteur le plus discriminant (Tableau 43), soulignant l'importance de ne pas interpréter les réorientations uniquement comme résultant de difficultés rencontrées dans la filière d'études par les étudiants d'un moindre niveau scolaire. La première hypothèse émise en introduction est par conséquent validée.

Par ailleurs, l'effet propre aux disciplines d'études au sein des ALLSH n'est certes pas le plus discriminant : on retrouve ainsi des parcours d'études typiques dans chacune des filières observées. Pour autant, du fait d'aspirations initiales différenciées mais également d'alternatives différentes selon les filières (par exemple, préparation possible à des concours ; existence de majeures/mineures différentes dans les parcours de formation), certains parcours apparaissent plus probables dans certaines disciplines plutôt que d'autres. En LLCER notamment – et à un degré moindre en lettres -, les changements de formations sont plus homogènes et en direction d'une autre formation universitaire, tandis qu'ils apparaissent plus hétéroclites en histoire, LEA ou ASH.

Cependant, les résultats issus de l'analyse de séquence mettent également en évidence que les parcours d'études impliquant un départ de la filière d'admission se font majoritairement vers des formations qui n'avaient pas été demandées sur APB plutôt que vers des formations correspondant à des vœux de rang inférieur ou supérieur, et ce pour chacune des disciplines d'admission. Une partie des explications tient au fait que les admis en licence d'humanités sont principalement des admis sur leur premier vœu, dont certains avec des vœux homogènes dans la filière. Le changement peut alors résulter de difficultés rencontrées, mais aussi d'un désintérêt dans la filière, conduisant à de nouvelles aspirations d'études : celles-ci, une fois formulées sur la plateforme, ne sont ainsi pas figées. Ces deux motivations pouvant expliquer un changement de formation ne sont néanmoins pas quantifiables avec les données à disposition. En revanche, les changements de formation liés à une situation « d'attente » le sont : c'est l'objet de la troisième et dernière partie de ce chapitre.

Tableau 44. Répartition par groupes (issus des analyses de séquences des parcours d'études) des admis en licence d'humanités par discipline

	Arts	Lettres, sc. lang	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH	Ensemble		
Parcours discipline L3 (L1 - L2 - L3)	32%	33%	30%	34%	33%	24%	31%	31%	
Parcours discipline retard (L1 - L1 - L2 / L1 - L2 - L2)	-	6%	-	7%	7%	8%	4%	9%	
Parcours discipline retard L1 puis L2 ou sortie (L1 - L1 - L2 ou sortie)	13%	-	16%	-	-	-	5%		
Parcours discipline L1 et sortie (L1 - Sortie - Sortie)	20%	17%	19%	22%	15%	15%	19%	24%	
Parcours discipline retard et sortie (L1 - L1 - Sortie)	-	14%	-	6%	8%	6%	5%		
Sortie précoce (Sortie - Sortie - Sortie)	13%	11%	12%	11%	12%	14%	12%	12%	
Parcours divers	-	-	6%	-	4%	-	2%	24%	
Parcours divers changements ou sortie (L1 - Autre formation 1 - Autre formation 2 ou sortie)	-	-	-	-	-	7%	1%		
Parcours divers et licence moins	5%	-	-	-	-	-	1%		
Parcours culture (L1 ou sortie - Culture - Culture)	7%	2%	-	-	-	4%	2%		
Parcours STS plus (L1 - STS plus - STS plus)	-	-	-	1%	-	-	0%		
Parcours STS non demandée (L1 - STS non dem. - STS non dem.)	3%	3%	5%	4%	3%	2%	4%		
Parcours licence moins (L1 - L1 moins - L2 moins)	-	3%	4%	3%	4%	4%	3%		
Parcours licence plus (L1 - L1 plus - L2 plus)	-	2%	-	1%	2%	3%	1%		
Parcours licence non demandée (L1 - L1 non dem. - L2 non dem.)	8%	6%	9%	5%	6%	7%	7%		
Parcours licence non demandée avec sortie ou retard (L1 - L1 non dem. - L1 non dem. ou sortie)	-	-	-	6%	4%	6%	3%		
Sortie puis parcours licence non demandée (Sortie - L1 non dem. - L2 non dem.)	-	3%	-	-	-	-	0%		
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		100%

Lecture : Parmi les admis en licence d'arts, 32% connaissent un parcours d'études linéaire dans la discipline au cours des trois premières années (L1-L2-L3), contre 34% des admis en licence LLCER. Par ailleurs, 13% connaissent un parcours de sortie précoce. « Moins » et « Plus » : place de la formation rejointe dans la hiérarchie des vœux APB par rapport au rang de la filière d'admission.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016

III. Réorientation ou orientation retardée ? La prise en compte des aspirations d'orientation initiales dans l'études des parcours de réorientation

Dans cette dernière partie, l'accent est mis sur les parcours de réorientation des étudiants admis en licence d'humanités conjointement à la satisfaction ou non de leurs aspirations d'orientation au moment de leur entrée dans l'enseignement supérieur.

La simple étude des réorientations des étudiants masque en effet à la fois le sens et la signification de celles-ci. Or, à des réorientations « de rebond », consécutives à des difficultés dans la formation, ou « d'adaptation », qui font suite à un désintérêt pour cette dernière, s'opposent les réorientations qui constituent en réalité des « orientations retardées », c'est à dire des réorientations vers des filières que l'étudiant aspirait initialement à rejoindre. Les réorientations dans l'enseignement supérieur sont à ce titre plurielles (Minault & Bergerat, 2020)¹, ce qui va à l'encontre d'une interprétation systématique en terme d' « échecs ».

Tableau 45. Année et sens de la réorientation des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines sur APB en 2016

		Année de la réorientation			
		2016-2017	2017-2018	2018-2019	Ensemble
Nombre		3 252 (25%)	8 555 (65%)	1 365 (10%)	13 172 (100%)
Vers une formation qui, sur APB 2016, était ... (%)	Mieux classée	20%	11%	5%	12%
	Moins bien classée	25%	19%	16%	21%
	Non demandée	55%	70%	79%	67%
	Total	100%	100%	100%	100%

Lecture : En 2016-2017, parmi les admis sur APB en licence d'humanités en 2016, 3 252 sont inscrits dans une autre filière. Parmi eux, 20% l'étaient dans une filière qu'ils avaient demandée sur APB et qui était mieux placée dans la hiérarchie de leurs vœux, tandis que 55% l'étaient dans une formation qu'ils n'avaient pas demandée (pas de vœu ou formation non présente sur APB en 2016). Ne sont ici comptées que les premières réorientations.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 13 172 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 et inscrits dans une autre discipline ou hors université au cours des trois premières années d'études. Les étudiants inscrits en 2017-2018 en deuxième année dans un établissement de la base SISE Culture (N = 113) ont été considérés comme inscrits dans un autre établissement dès 2016-2017.

Le Tableau 45 sur les réorientations des étudiants admis en licence d'ALLSH tient par conséquent compte de la temporalité du changement de formation et des vœux formulés sur APB par ces étudiants. Il indique d'une part que les réorientations se font majoritairement au cours de la seconde année universitaire (65%), d'autre part que plus la réorientation est

¹ La typologie est issue du rapport cité. Toutefois, celui-ci préfère parler de « réorientation stratégique » plutôt que d'orientation « retardée » comme cela est fait ici. S'il s'agit certes d'une stratégie - d'attente -, je privilégie cette expression d'orientation retardée pour souligner que ces étudiants n'ont pas changé leurs aspirations : ils n'ont simplement pas été autorisés pendant un temps à étudier dans la formation, souvent par manque de places puisqu'ils y parviennent ensuite.

tardive et plus elle se fait dans une filière que le candidat n'avait pas demandée lors de son année de terminale. Ainsi, si les étudiants parviennent dans un premier temps à rejoindre les filières qu'ils aspiraient initialement à rejoindre, ces aspirations initiales semblent progressivement évoluer, en lien notamment avec la familiarisation avec l'enseignement supérieur et la découverte de nouvelles formations.

On propose d'analyser dans un premier temps les réorientations des étudiants pourtant admis sur ce qui constituait leur vœu 1, et dont on peut penser que l'orientation était satisfaite. Puis, dans un second temps, on analysera les étudiants qui connaissent ce que l'on nommera une « orientation retardée », c'est à dire celles et ceux admis dans une formation différente de leur premier vœu sur APB mais qui parviennent finalement à rejoindre une filière où ils aspiraient a priori davantage à étudier.

III.1. Se réorienter malgré une admission « satisfaite » à l'entrée dans le supérieur : des différences selon le profil scolaire et la filière d'admission

On a montré dans la partie précédente que les réorientations (plutôt qu'une poursuite dans la discipline) concernaient davantage ceux ayant connu une orientation contrariée. Toutefois, les étudiants admis en licence d'humanités sur leur vœu 1, se réorientent également : au nombre de 7 863, ils représentent même 60% de l'ensemble des admis en licence d'ALLSH qui changent de formation au cours des trois premières années d'études. Ainsi, 5% des admis sur leur vœu 1 sont inscrits dans une autre formation dès la première année d'études (2016-2017), et 21% sont dans ce cas de figure en 2017-2018 : c'est à peine moins que ce que l'on observe en moyenne parmi l'ensemble des admis en licence d'humanités (23%, cf. Tableau 40).

III.1.a. Un changement de formation plus tardif, et par ailleurs plus fréquent dans les autres sciences humaines

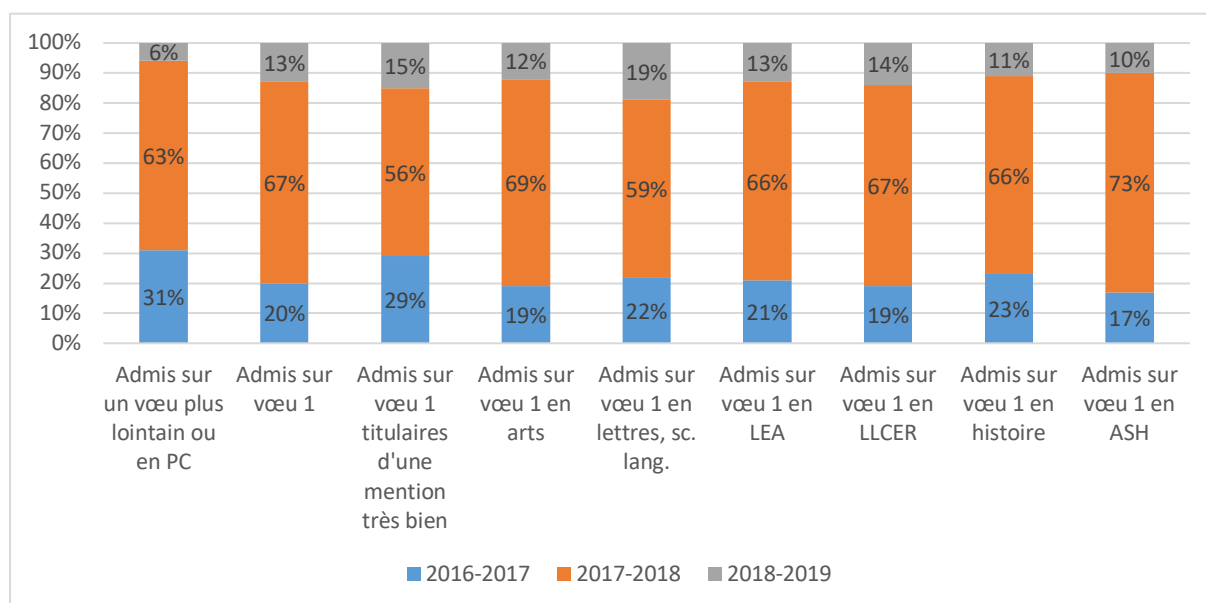
Les réorientations de ces 7 863 étudiants sont plus tardives que celles des orientés contrariés², puisque 80% se font lors de la seconde ou troisième année d'études, contre 20% durant la première année (respectivement 69% et 31% chez les orientés contrariés). Ce résultat s'explique par une satisfaction *a priori* plus importante vis à vis de l'orientation, les changements de formation en troisième année étant probablement la conséquence d'échecs répétés aux examens.

On n'observe pas de différence significative dans la temporalité de cette réorientation en fonction des caractéristiques sociales des admis, mais on constate que les bacheliers titulaires d'une mention très bien se réorientent davantage dès la première année (29%, cf. Figure 36). Ce résultat pourrait quant à lui s'expliquer par la réussite à des concours d'écoles

² Les différents vœux 1 des orientés contrariés et les effectifs associés sont rappelés dans le Tableau 47 de ce chapitre. Ces étudiants se distinguent principalement par la détention d'un baccalauréat non général obtenu sans mention (cf. chapitre 3).

ne recrutant pas via APB (comme peut l'être Sciences Po, cf. note 38), ainsi que par une admission hors procédure dans des formations sélectives (comme les CPGE, cf. Figure 37).

Figure 36. Année de la réorientation selon le rang du vœu d'admission et la discipline des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines sur APB en 2016



Lecture : Parmi les admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016, admis sur leur vœu 1 et ayant changé de formation, 20% ont changé de formation dès 2016-2017, 67% en 2017-2018 et 13% en 2018-2019.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 13 172 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 et inscrits dans une autre discipline ou hors université au cours des trois premières années d'études. Les étudiants inscrits en 2017-2018 en deuxième année dans un établissement de la base SISE Culture (N = 113) ont été considérés comme inscrits dans un autre établissement dès 2016-2017.

Par ailleurs, c'est pour les admis en arts (69%) et dans les ASH (73%) que les réorientations se font surtout lors de la seconde année d'études, tandis qu'elles sont un peu plus fréquentes dès la première année pour les admis en histoire (23%).

Les admis sur vœu 1 en ASH se réorientent en outre davantage (28% contre 22% en moyenne). Deux pistes d'explication peuvent être avancées conjointement. Premièrement, contrairement à l'histoire, les lettres, ou aux langues, les ASH sont, à l'image de la philosophie, des disciplines avec lesquelles les néo-étudiants ont moins été familiarisés au cours de leur scolarité dans le secondaire. L'orientation dans ces formations serait alors moins certaine, l'aspiration à y étudier plus récente³ et par conséquent, la première année s'apparenterait un peu plus fréquemment à une année de confirmation que dans les autres filières.

Deuxièmement, on a également vu au cours du chapitre 3 que les vœux des admis dans une licence en ASH étaient moins homogènes que dans les autres filières en humanités : ils

³ Les entretiens effectués avec les étudiants vont dans ce sens. Alors que pour les étudiants en histoire, en langues ou en lettres, l'aspiration à faire des études dans la discipline peut remonter à la fin du collège ou au début du secondaire, les étudiants rencontrés inscrits en philosophie ont toutes et tous envisagé cette formation lors de l'année de terminale, en découvrant et se familiarisant avec la discipline.

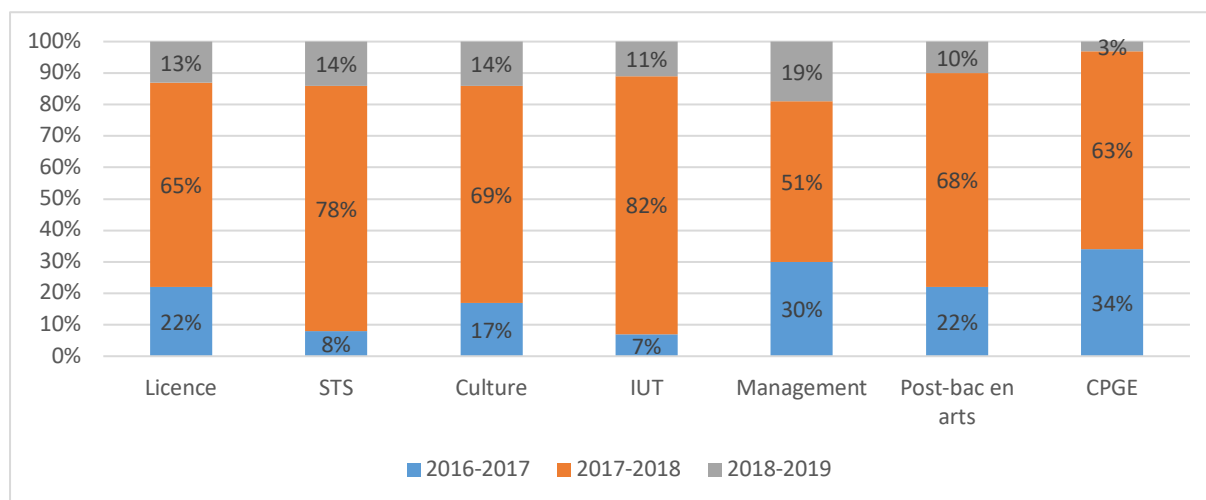
ont également postulé dans d'autres filières, notamment d'autres licences en humanités ou en sciences sociales, ainsi que dans des établissements d'enseignement supérieur culturels et artistiques. De fait, c'est vers ces formations qu'ils se réorientent alors, tandis que leurs vœux plus hétérogènes viennent confirmer l'hypothèse selon laquelle l'orientation est, au moment de l'entrée dans le supérieur, un peu moins certaine pour ces étudiants.

III.1.b. Des réorientations majoritairement à l'université, et fonction du profil socio-scolaire des étudiants

Parmi les étudiants qui changent de formation au cours des trois premières années d'études, les changements de formation se font principalement d'une formation de licence à une autre (Figure 37). Trois sur quatre restent à l'université (75%), tandis qu'un sur dix s'inscrit en STS (10%). De plus, 6% sont inscrits dans un établissement culturel et artistique, 4% en IUT, 2% en école de management⁴, 1% dans une classe postbac en arts et seulement 1% en CPGE.

Les réorientations dans les deux filières sélectives courtes que sont les IUT et les STS ont principalement lieu au cours de la seconde année d'études (respectivement 82% et 78%), illustrant en cela la forte tension dans ces formations qui oblige la majorité des étudiants souhaitant changer d'études pour ces filières à patienter au moins un an. Les changements de formation en CPGE, certes moins nombreux, et en écoles de management, sont quant à eux plus précoces (respectivement 34% et 30% dès 2016-2017).

Figure 37. Année de la réorientation selon le type de la formation rejointe des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines sur APB en 2016 sur leur vœu 1



Lecture : Parmi les admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016, admis sur leur vœu 1 et ayant changé de formation, 20% ont changé de formation dès 2016-2017, 67% en 2017-2018 et 13% en 2018-2019.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 7 863 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 sur leur vœu 1 et inscrits dans une autre discipline ou hors université au cours des trois premières années d'études. Les étudiants inscrits en 2017-2018 en deuxième année dans un établissement de la base SISE Culture ont été considérés comme inscrits dans un autre établissement dès 2016-2017.

⁴ Dans un établissement répertorié dans la base « SISE management ».

Les différences dans le type de formation de la réorientation selon le sexe sont peu significatives, mais celles selon l'origine sociale sont plus marquées. Les candidats d'origine sociale défavorisée sont surreprésentés parmi ceux s'inscrivant finalement en STS (41% contre 34% de l'ensemble des réorientés malgré une admission sur leur vœu 1), les plus favorisés socialement sont quant à eux surreprésentés dans les réorientations en CPGE, dans les établissements culturels et artistiques, ainsi qu'en école de management où les coûts d'inscription sont élevés (47% ont au moins un des deux parents appartenant à la fraction économique des classes supérieures, contre 22% parmi l'ensemble de la population se réorientant analysée ici)⁵. Autrement dit, on ne se réoriente pas de la même façon selon que l'on soit d'origine sociale favorisée ou défavorisée, et on assiste à une forme d'effet de rappel du milieu social : les étudiants issus des classes favorisées rejoignent des formations où celles-ci sont déjà surreprésentées (CPGE, écoles de management), et réciproquement pour les plus défavorisés (STS).

Le type de baccalauréat oriente également le sens de ces réorientations. Les bacheliers ES sont surreprésentés parmi ceux qui passent d'une licence en ALLSH à une formation en IUT ou en école de management (39% et 42%, contre 24% des bacheliers dans la population d'analyse), les bacheliers littéraires parmi ceux qui vont dans un établissement artistique et culturel (56% contre 50%), et les bacheliers technologiques - et non professionnels - parmi les étudiants qui partent finalement étudier en STS (20% des réorientés en IUT, contre 10% dans la population).

Les données à disposition, plutôt administratives, ne permettent pas d'approfondir certaines des hypothèses, mais on perçoit d'une part des changements de formation suivant une logique d'appétence disciplinaire, d'autre part comment le passé scolaire empêche certains parcours d'études et participe à en rendre d'autres davantage probables. Les bacheliers ES se réorientent ainsi plus que les autres dans des formations nécessitant des connaissances en économie (école de management, IUT techniques de commercialisation), un changement permis par leur certification de fin de secondaire qui atteste de leur familiarisation avec certaines thématiques, ainsi que de leur attrait plus prononcé pour ce domaine d'études. Les bacheliers professionnels sont quant à eux plus contraints de faire des études dans une filière non sélective dans la mesure où leur diplôme du baccalauréat est moins valorisé. Néanmoins, la plus grande proportion de bacheliers professionnels qui se réorientent à l'université peut aussi exprimer un désir pour ces étudiants longtemps tenus à l'écart des savoirs académiques d'étudier dans des formations plus généralistes et moins professionnalisantes (Bodin & Orange, 2021; Énard et al., 2021).

⁵ Les résultats qui sont commentés ici sont tous confirmés dans des modèles de régressions, à caractéristiques prises en compte constantes. Lorsque les coefficients associés dans les modèles n'étaient pas significatifs, les résultats ne sont pas présentés. On privilégie ici les tris croisés par commodité de lecture.

À ces différences selon le type de baccalauréat s'ajoutent celles selon le niveau scolaire : les bacheliers titulaires d'une mention bien ou très bien sont surreprésentés parmi ceux rejoignant une formation de CPGE (57% contre 24% dans la population), ceux d'un niveau intermédiaire en IUT (56% de mention bien ou assez bien contre 46% dans la population) et ceux d'un plus faible niveau en STS et en école de management (respectivement 86% et 83% de mention assez bien ou sans mention, contre 75% dans la population). On ne note par ailleurs pas de différence quant aux réorientations dans les établissements artistiques et culturels, ce qui laisse entendre que la sélection dans ces formations ne se fait pas - uniquement - sur des critères académiques.

Tout autant que le profil social des étudiants, leurs caractéristiques scolaires agissent comme des facteurs entravant ou facilitant certaines réorientations : les formations postbac les plus reléguées dans la hiérarchie des formations du supérieur accueillent les réorientés présentant un profil scolaire moins considéré, tandis que ceux avec un « meilleur » profil scolaire peuvent davantage opter pour des formations plus sélectives (CPGE et, dans une moindre mesure, IUT - où la tension entre offre et demande est relativement importante-).

Enfin, comme entrevu dans la partie précédente, les parcours de réorientation diffèrent également selon la filière d'admission. Notamment, les étudiants admis en licence d'arts se réorientent plus fréquemment dans les formations postbac du domaine artistiques ainsi que dans les établissements culturels et artistiques (respectivement 49% et 29% des réorientés dans ces filières, contre 11% dans la population analysée). Il en est de même pour les étudiants admis en ASH (dont histoire de l'art et archéologie), qui se réorientent eux aussi davantage dans ces établissements culturels et artistiques, tandis que les admis en LEA le font davantage en IUT, écoles de management ou en STS (respectivement 32%, 46% et 33% des réorientés dans ces filières, contre 24% dans la population d'analyse).

À ce titre, la continuité disciplinaire entre la formation d'admission et celle de réorientation, sans être présente pour l'ensemble des étudiants qui connaissent une réorientation, souligne que le processus d'orientation dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans un temps long : les orientations passées participent à moduler les (ré)orientations futures.

III.1.c. Une continuité disciplinaire également perceptible dans les réorientations à l'université

Le Tableau 46 ci-dessous confirme que les réorientations diffèrent selon les filières et qu'elles s'inscrivent dans le prolongement des études entamées : lorsque les étudiants admis dans une licence en humanités se réorientent à l'université, ils le font d'abord vers des filières présentant des savoirs communs avec la filière d'admission et/ou leur permettant de poursuivre l'étude de leurs centres d'intérêt.

Ainsi, la réorientation première à l'université des étudiants admis en LEA est une réorientation dans l'autre filière de langue, en LLCER (40%), tandis qu'on observe le cas de figure inverse pour les étudiants admis en LLCER (19% s'inscrivent en LEA). Il s'agit alors pour

ces étudiants de continuer l'apprentissage d'une ou plusieurs langues. L'écart toutefois important dans le sens de la réorientation entre ces deux formations (21 points) invite cependant à penser que les étudiants de LEA qui connaissent un tel parcours d'études cherchent plus spécifiquement à se spécialiser dans une seule langue, ce que permet la licence LLCER⁶, tandis que ceux en LLCER envisagent un peu moins fréquemment l'apprentissage de deux langues. On constate par ailleurs que les disciplines de réorientation sont ensuite les sciences juridiques (6%) et les sciences de gestion (5%), deux matières abordées dans le cadre d'une licence en LEA.

Tableau 46. Discipline d'inscription des admis sur vœu 1 en licence d'ALLSH en 2016 se réorientant à l'université au cours des trois premières années d'études

	Arts	Lettres, sciences du langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres sciences humaines
1	LLCER	LLCER	LLCER	LEA	Droit, sc. juridiques	Histoire
	13%	11%	40%	19%	16%	16%
2	HAA	Sc. de l'éducation	Sc. juridiques	Psychologie	Sc. politiques	Arts
	9%	8%	6%	9%	10%	9%
3	Lettres	Arts	Sc. de gestion	Lettres	SHS	Sociologie
	9%	7%	5%	8%	9%	9%

Lecture : Parmi les admis en 2016 dans une licence en arts sur leur vœu 1 et se réorientant à l'université dans une autre licence au cours des trois premières années d'études, 13% le font d'abord dans une licence LLCER.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 5 909 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 sur leur vœu 1 et se réorientant à l'université au cours de leurs trois premières années d'études.

De même, les étudiants admis en lettres et se réorientant le font d'abord en LLCER (11%), où l'on étudie la littérature étrangère, et en sciences de l'éducation (8%), une filière qui permet notamment de préparer aux concours de l'enseignement et qu'une partie des étudiants de lettres et sciences du langage envisagent de passer (cf. chapitre 5). Les étudiants en arts sont 9% à se réorienter en histoire de l'art et archéologie lorsqu'ils optent pour une autre licence, tout comme 9% des étudiants en ASH se réorientent en licence d'arts. Sans

⁶ Pour les néo-étudiants ou pour les lycéens, la différence entre LEA et LLCER n'est d'ailleurs perçue que tardivement dans le processus d'orientation, comme l'illustre le cas Alexiane, inscrite en LLCER lors de sa première année : « De base, j'étais partie pour LEA, mais ... parce que je connaissais pas LLCE en fait. Pour moi, LEA c'était ce que proposait LLCE. Mais quand je suis allée aux portes ouvertes ici, je crois que je voulais faire prof, et on m'a dit « ah mais non, la LEA, ça ouvre pas du tout les portes de prof ». J'étais là « Quoi ? pardon ? je dois faire quoi du coup ? – Va te renseigner auprès de LLCE ». Donc heureusement que je suis allée aux portes ouvertes, car sinon aujourd'hui je serais peut-être en LEA et je me serais rendu compte que non, j'étais pas au bon endroit. »

constituer la totalité des changements de formation, des sentiers d'études entre certaines filières universitaires en humanités existent bien.

Enfin, en histoire, les étudiants, lorsqu'ils se réorientent à l'université, le font avant tout vers des licences en droit, sciences juridiques ou en sciences politiques, recoupant les résultats du chapitre 3 quant à une fraction non négligeable d'étudiants formulant des candidatures en droit, sciences politiques tout en étant admis en histoire. Les enseignements proposés dans l'une et l'autre des filières tout comme l'intérêt relativement plus prononcé pour la politique des étudiants en histoire (Michon, 2003) permettent davantage d'envisager de telles réorientations.

Par ailleurs, même lorsqu'ils ne se réorientent pas, les étudiants en histoire expriment, pour certains et notamment les garçons, un intérêt prononcé pour les sciences politiques : « *Plus le temps avance et plus je me suis intéressé à la politique, et j'avoue que dans un futur, peut-être lointain, je me lancerai dans la politique* » (Thibault, second entretien) ; « *En revanche, une autre voie m'intéresse depuis que je me suis rendu compte qu'elle était possible avec mes études : la géopolitique et/ou sciences politiques. Ce serait pour une autre carrière que l'enseignement : la politique bien évidemment. Ça serait soit en tant qu'élu, soit conseiller, expert géopolitique* » (David, échanges de mails au cours de sa troisième année d'études) ; « *l'idée de base, même au collège, c'était faire Sciences Po, faire des écoles [...] J'ai aussi fait histoire parce que je me disais que ... même après les trois ans d'histoire, après, c'est ce qui préparait le mieux au concours pour rentrer à Sciences Po* » (Hugo, premier entretien).

III.1.d. Hors université, des réorientations plus souvent dans des filières non demandées sur APB

Parmi ces étudiants admis sur leur vœu 1 en licence d'humanités et qui se réorientent, 28% le font dans une formation qu'ils avaient également demandée sur APB en 2016, à un rang nécessairement plus lointain. Pour une partie des candidats, la ou les premières années d'études ont donc contribué à faire évoluer leurs aspirations d'orientation : si l'aspiration première semblait convenir davantage au sortir du secondaire, une autre formation répond finalement mieux aux attentes de l'étudiant, bien que l'on ne puisse savoir dans quelle mesure ce changement tient d'abord de la formation d'inscription qui déplaît ou d'une non-réussite aux examens, les deux facteurs pouvant d'ailleurs s'entrecroiser⁷. Toujours est-il que cette proportion non négligeable de réorientation dans une formation également demandée rappelle le droit à l'erreur dans l'orientation de fin de secondaire en soulignant que les décisions prises ne sont jamais toutes certaines et assurées, dans la mesure où l'enseignement au lycée diffère fortement des études à l'université.

⁷ Ces deux facteurs ne sont pas exclusifs (on peut par exemple apprécier sa formation mais en apprécier finalement davantage une autre, comme dans le cas de Constance qui se plaisait en licence d'anthropologie, valide la première année mais change pour une CPGE littéraire en seconde année), mais ils sont les deux les plus souvent évoqués pour justifier un changement de formation.

En outre, on constate que lorsque les étudiants rejoignent une autre formation qui n'est pas une licence, donc hors université, celle-ci n'avait bien souvent pas été demandée sur APB : c'est notamment le cas de 94% de ceux qui s'inscrivent finalement en IUT, et de 90% de ceux qui s'inscrivent en STS, contre 67% de ceux qui s'inscrivent à l'université⁸. De plus, respectivement 88% et 81% de ces réorientés n'avaient émis aucun vœu dans ce type de formation lors de l'année de terminale. On peut alors émettre l'hypothèse que pour ces étudiants, le modèle universitaire, pourtant souhaité initialement, n'a pas convenu, rappelant une fois encore la nécessité d'avoir la possibilité de se réorienter après un choix de formation qui n'apporte pas satisfaction.

*

Pour les étudiants admis sur leur premier vœu d'orientation, les changements de formation restent fréquents dans la mesure où la ou les premières années d'études participent à ce processus d'orientation entre le secondaire et le supérieur, qui ne se conclut pas avec la fin de la procédure APB. Ces changements de formation ne sont toutefois pas indépendants de la formation première d'inscription : souhaitant initialement s'engager dans des études en humanités à l'université, les secondes formations restent majoritairement des licences, où les affinités disciplinaires avec la première licence rejointe sont fréquentes.

En outre, ces déplacements dans l'espace des formations du supérieur ne sont pas neutres tant d'un point de vue social que scolaire : un effet de rappel est à l'œuvre, et les plus défavorisés rejoignent davantage des formations professionnalisantes courtes, comme les STS. Inversement, les plus favorisés restent davantage étudier dans des formations conduisant théoriquement à des études longues, à l'université ou dans des formations en écoles (management, culturelles et artistiques).

Dans le second temps de cette partie, on déplace la focale sur les étudiants ayant connu une orientation contrariée, pour observer dans quelle mesure ces derniers font ou non le choix de rejoindre une formation qui paraissait davantage souhaitée au moment des vœux sur APB.

III.2. L' « orientation retardée », un parcours d'études en lien avec le passé scolaire et les aspirations d'orientation initiales

La notion d'orientation contrariée, introduite dans le troisième chapitre, n'implique pas nécessairement que l'étudiant ne soit pas satisfait de la filière au sein de laquelle il a été admis : une admission sur un vœu de deuxième ou troisième rang, voire un vœu plus lointain,

⁸ Les écoles de management et les établissements artistiques et culturels ne sont pour la plupart pas dans APB, cela étant amené à changer avec le passage à Parcoursup. Pour les quelques réorientés en CPGE, 39% avaient demandé cette filière.

peut tout autant convenir, dans la mesure où les candidats peuvent hésiter entre plusieurs filières. Le fait d'avoir candidaté souligne également que l'élève y a trouvé un intérêt.

Néanmoins, on peut penser que l'étudiant ayant connu une orientation contrariée aurait plus souvent préféré rejoindre la formation que constituait son premier vœu, d'autant que la licence d'admission peut être amenée à jouer le rôle d'année de transition entre la sortie du secondaire et une nouvelle campagne de candidatures (c'est par exemple le cas en sociologie, Rossignol-Brunet, 2021b).

III.2.a. Les recalés de STS changent moins de formation

Parmi les 16 767 néo-bacheliers admis en licence d'humanités dans une formation qui ne constituait pas leur vœu 1, 32% connaissent un changement de formation au cours d'une des trois premières années d'études (cf. Tableau 47)⁹.

Tableau 47. Réorientation au cours des trois premières années d'études des étudiants ayant connu une orientation contrariée en licence d'humanités sur APB en 2016

Type de formation du vœu 1	Ayant connu une orientation contrariée		Parmi eux, se sont réorientés ...	Se sont réorientés dans une formation mieux classée ...	
	N	Répartition		Parmi ceux ayant connu une orientation contrariée	Parmi ceux s'étant réorientés
Licence	4 775	28%	35%	13%	38%
IUT	2 386	14%	37%	9%	25%
STS	5 869	35%	27%	8%	31%
CPGE	887	5%	38%	11%	28%
Autre formation	2 850	17%	30%	6%	20%
Ensemble	16 767	100%	32%	9%	30%

Lecture : Parmi les 16 767 néo-bacheliers admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016 sur un vœu différent de leur vœu 1, 4 775, soit 28% d'entre eux, avaient fait un vœu 1 dans une autre formation de licence. Parmi ces 4 775 étudiants, 35% d'entre eux ont changé de formation au cours des trois premières années d'études. Parmi ceux s'étant réorientés, 38% l'ont fait dans une formation qu'ils avaient également demandé sur APB et qui était mieux classée dans la hiérarchie de leurs vœux (soit 13% de l'ensemble des 4 775 étudiants ayant été recalés de licence).

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 16 767 néo-bacheliers admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016 sur un vœu différent de leur vœu 1.

⁹ Ceux qui avaient candidaté à des formations hors APB, comme Sciences Po ou les Beaux-Arts, mais qui ont été admis sur leur vœu 1 sur APB, ne sont donc pas comptabilisées dans cette sous-partie.

Ce sont notamment ceux ayant souhaité rejoindre une formation de STS lors de l'année de terminale, les plus nombreux (35% des orientés contrariés), qui changent le moins de formation au cours des trois premières années d'études (27% d'entre eux). Inversement, les recalés de licence (35%), d'IUT (37%) ou de CPGE (38%) changent davantage de formation.

On précise que les étudiants ayant formulé un vœu 1 en CPGE, s'ils sont ceux qui se réorientent le plus, sont également ceux qui persévèrent le plus dans la filière où ils ont été finalement admis, en lien avec leur meilleur profil scolaire et des aspirations à des études plus longues et plus théoriques que les recalés des filières courtes professionnalisantes. Ainsi, 47% sont toujours inscrits dans la filière trois ans plus tard, contre 21% des recalés d'un IUT, 13% de ceux avec un vœu 1 en STS, 29% des recalés d'une licence, et 26% de ceux avec un vœu 1 dans une autre formation.

Le Tableau 47 renseigne également sur la proportion de ceux qui s'inscrivent dans une formation mieux classée dans la hiérarchie de leurs vœux APB au cours de ces trois premières années d'études : c'est le cas de 9% des recalés d'une formation du supérieur sur APB, soit 30% de ceux qui se réorientent. En d'autres termes, près d'un étudiant sur 10 recalés d'une formation lors de son entrée dans le supérieur et finalement admis en licence d'humanités parvient à rejoindre une formation à laquelle il aspirait davantage. On voit ici le rôle important joué par l'université pour une proportion non négligeable d'étudiants, qui leur permet de ne pas quitter temporairement le monde des études supérieures et même de se mieux se familiariser avec celui-ci en attendant de pouvoir entamer des études davantage espérées. Encore plus pour ces étudiants, la réorientation en cours d'études ne peut ici être assimilée à un échec comme elle l'est souvent faite dans les statistiques.

La réorientation constitue alors une « orientation retardée ».

III.2.b. Des orientations retardées plus fréquentes pour les recalés de licence

Ce cas de figure est plus fréquent chez les étudiants qui aspiraient à rejoindre une autre formation de licence (13%, soit 38% des réorientés). Deux pistes d'explication peuvent être avancées.

La première est celle d'une moindre tendance à émettre une nouvelle candidature après ne pas avoir été accepté d'une formation sélective, les changements de formation entre les filières de licence étant quant à eux plus simples (même administration ; existence de mineure/majeure qui peut permettre de changer de filière sans nécessairement « perdre » une année).

La seconde est à mettre en lien avec les modalités de recrutement dans chacune de ces formations. Tandis que pour les licences (à l'exception de celles dites sélectives), la non-admission est le plus souvent la conséquence d'une tension entre offre et demande, celle dans une autre formation résulte d'un dossier non-retenu par les différentes commissions de recrutement. Dès lors, un néo-bachelier n'ayant pas été retenu d'une formation non universitaire la première année peut tout autant ne pas l'être lors de la seconde pour les

mêmes raisons, bien qu'il puisse valoriser sa première année d'études et/ou retenter sa chance dans une formation qu'il juge moins sélective. Inversement, hormis le cas des licences sélectives, un recalé de licence¹⁰ pourra postuler à nouveau et être admis sans pour autant que son dossier n'ait radicalement changé, puisque les critères d'admission en licence (non sélectives) ne dépendent pas de critères académiques (en théorie¹¹).

III.2.c. De moins en moins d'orientations retardées à mesure que les années passent

On l'a dit, ces étudiants changent de formation plus fréquemment durant leur première année d'études que ceux admis sur leur vœu 1 (31% contre 20%). C'est d'autant plus le cas pour celles et ceux qui le font dans une formation mieux classée (40%).

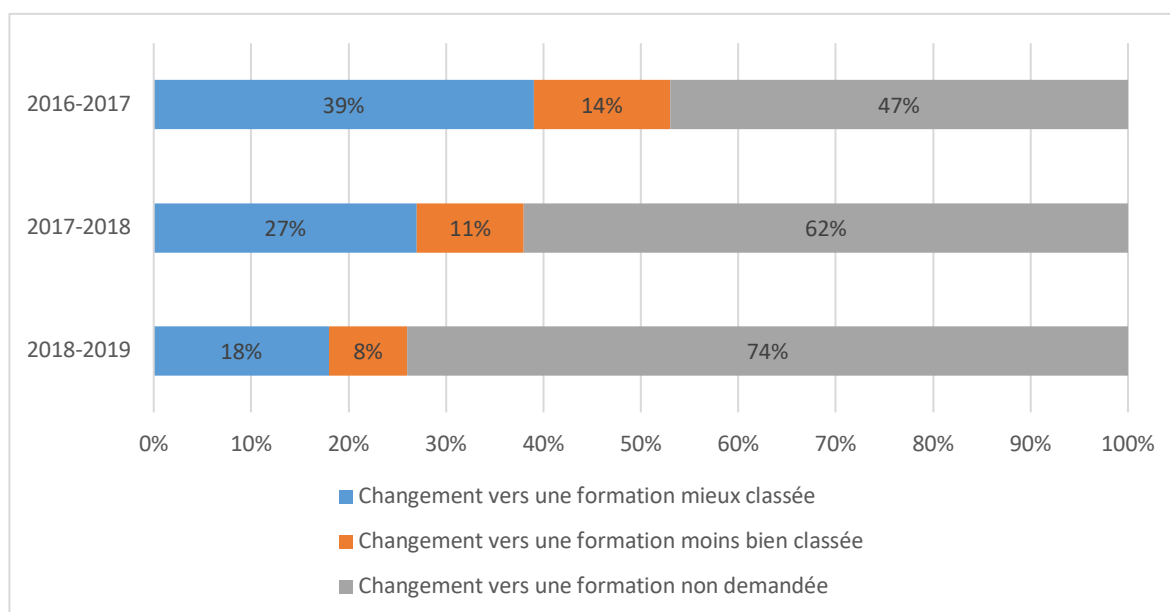
De fait, 39% des changements de formation qui ont lieu la première année (en 2016-2017) s'apparentent à des orientations retardées, contre 27% de celles qui ont lieu en 2017-2018 et 18% de celles ayant lieu en 2018-2019. Les changements de formation pour une formation également demandée sur APB mais à un rang plus tardif que la filière d'admission, qui représentent 12% de ces réorientations, sont elles aussi moins nombreuses à mesure que le temps passe : 14% des changements de formation la première année, 11% la deuxième et 8% la troisième année (Figure 38).

Corollairement, plus les changements de formation sont tardifs et plus ils se font dans des formations non demandées sur APB, respectivement 47%, 62% et 74% lors des trois premières années d'études. Le moment crucial de la réorientation, et par conséquent de l'éventuelle orientation postbac retardée, est donc avant tout la période entre la première et la seconde année d'études. À l'image de ce que l'on observe pour les admis sur leur vœu 1, dès la seconde année d'études, les inscriptions dans des filières non demandées sur APB deviennent majoritaires : la première année d'études, permettant notamment de se familiariser avec l'espace de l'enseignement supérieur, élargit l'horizon des formations possibles des néo-étudiants.

¹⁰ Psychologie ou sciences de l'éducation par exemple, qui sont des filières en tension auxquelles avaient postulé une part non négligeable des admis en licence d'humanités : on renvoie au chapitre 3.

¹¹ Le passage d'APB à Parcoursup a probablement changé la donne, bien que la non-publication par les universités des algorithmes dits « locaux » ne permettent pas d'étayer ce propos.

Figure 38. Rang sur APB de la formation rejointe selon l'année du changement de formation pour les admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016 ayant connu une orientation contrariée



Lecture : Parmi les admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016, admis sur leur vœu 1 et ayant changé de formation, 20% ont changé de formation dès 2016-2017, 67% en 2017-2018 et 13% en 2018-2019.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 5 309 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 sur un vœu différent du vœu 1 et inscrits dans une autre discipline ou hors université au cours des trois premières années d'études. Les étudiants inscrits en 2017-2018 en deuxième année dans un établissement de la base SISE Culture ont été considérés comme inscrits dans un autre établissement dès 2016-2017.

III.2.d. Un bon niveau scolaire facilite l'orientation retardée, mais pas une origine sociale plus favorisée

En introduction, on a émis l'hypothèse que ces parcours d'études vers des formations auxquelles l'étudiant aspirait initialement à étudier dépendaient de ces mêmes aspirations, mais aussi du passé scolaire et de l'origine sociale des néo-bacheliers. Les résultats des régressions logistiques présentés dans le Tableau 48, effectuées d'abord sur l'ensemble des admis contrariés en licence d'humanités, puis uniquement sur ceux d'entre eux qui changent de formation, ne confirment qu'en partie ces hypothèses : si les parcours d'orientation retardée ne sont pas indépendants du profil scolaire et des aspirations initiales des étudiants, l'effet de l'origine sociale n'est quant à lui pas significatif.

Tableau 48. Connaître une orientation retardée parmi les admis ayant connu une orientation contrariée en licence d'humanités sur APB en 2016

	Parmi ceux ayant connu une orientation contrariée			Parmi ceux ayant connu une orientation contrariée et changeant de formation		
Femme	Référence			Référence		
Homme	0,77***	0,84**	0,83**	0,80***	0,84**	0,83**
Deux parents classes supérieures	0,93	0,95	0,90	1,01	1,05	1,06
Un des parents classes supérieures	1,03	1,12	1,10	1,14	1,20	1,22
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence			Référence		
Un des parents classes moyennes supérieures	1,09	1,14	1,12	1,14	1,17	1,19
Moyenne	0,91	1,07	1,03	1,11	1,20	1,19
Défavorisée	0,88	1,17	1,11	1,01	1,16	1,14
Etrangère	Référence			Référence		
Française	0,96	0,87	0,92	0,88	0,88	0,92
Métropole régionale	Référence			Référence		
Grande ville	1,03	1,01	1,03	0,81**	0,81**	0,82**
Ville moyenne	0,97	0,93	0,95	0,82	0,81*	0,80*
Petite ville ou commune rurale	0,82*	0,78**	0,80*	0,70***	0,69***	0,69***
Etranger ou non connu	0,49*	0,48*	0,50*	0,58	0,56	0,50
ES	Référence			Référence		
L		0,85*	0,89		1,03	1,05
S		0,82*	0,93		0,95	1,04
Technologique		0,80**	0,84*		0,92	0,92
Professionnel		0,56***	0,60***		0,84	0,80
Autre		0,35	0,54		0,73	1,46
Admis sans mention	Référence			Référence		
Assez bien		1,54***	1,54***		1,41***	1,44***
Bien		1,64***	1,61***		1,62***	1,70***
Très bien		2,00***	1,86***		1,50**	1,48*
Résultats non connus		0,81	0,82		1,29	1,33
A l'heure ou en avance	Référence			Référence		
En retard		0,92	0,90		1,11	1,10
Autres sciences humaines	Référence			Référence		
Arts			0,58***			0,85
Lettres, sciences du langage			0,91			0,95
LEA			0,99			1,23
LLCER			0,96			1,11
Histoire			1,09			1,19
Vœu 1 en licence	Référence			Référence		
Vœu 1 en CPGE			0,66***			0,56***
Vœu 1 en IUT			0,73***			0,58***
Vœu 1 en STS			0,78**			0,85
Vœu 1 autre			0,50***			0,44***
Constante	0,13***	0,12***	0,16***	0,55**	0,42***	0,49**
N	16 767	16 767	16 767	5 309	5 309	5 309
Log Likelihood	-5 242,16	-5 175,98	-5 111,35	-3 225,17	-3 203,70	-3 145,00
AIC	10 508,31	10 395,97	10 284,69	6 474,34	6 451,41	6 352,00

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un étudiant admis en 2016 en licence d'humanités tout en ayant connu une orientation contrariée et titulaire d'une mention très bien a 1,86 fois plus de chances qu'un même étudiant titulaire d'un baccalauréat sans mention de connaître une orientation retardée (modèle 3). Parmi ceux se réorientant au cours des trois premières années d'études uniquement, il a 1,48 fois plus de chances (modèle 6). Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Dans ces modèles uniquement, on privilégie les autres sciences humaines en modalité de référence pour la filière d'études dans la mesure où les admis en arts se réorientant dans des établissements artistiques et culturels (non présents dans APB) sont relativement nombreux. C'est un peu moins le cas en ASH, ce qui permet de comparer avec les arts, ainsi qu'avec les autres filières où ces changements de formation sont nettement plus marginaux.

Sources : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 16 767 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 et ayant connu une orientation contrariée pour les modèles 1 à 3 ; les 5 309 d'entre eux se réorientant au cours des trois premières années d'études pour les modèles 4 à 6.

Les titulaires d'un bac professionnel ou d'un bac technologique ont en effet significativement moins de chances que les titulaires d'un bac ES de connaître une orientation retardée après avoir connu une orientation contrariée sur APB (modèles 2 et 3). On peut penser que leur diplôme, moins valorisé à l'entrée des formations sélectives, ne joue pas en leur faveur au moment de changer de formation. L'effet associé au type de baccalauréat cesse toutefois d'être significatif lorsque l'on fait l'analyse uniquement sur celles et ceux changeant de formation : c'est donc d'abord parce qu'ils changent moins de formation comparativement aux bacheliers ES - et sortent plus de l'enseignement supérieur, comme on a pu le voir précédemment - que les bacheliers non généraux ayant connu une orientation contrariée ont moins de chances de connaître par la suite une orientation retardée.

Le niveau scolaire de l'étudiant dans le secondaire apparaît également comme un facteur discriminant dans le fait de connaître une orientation retardée. Les résultats du modèle montrent en effet que plus l'étudiant a obtenu une meilleure mention et plus grandes sont ses chances de changer pour une formation mieux classée dans la hiérarchie de ses vœux APB, aussi bien chez l'ensemble des étudiants non admis sur leur vœu 1 en licence d'humanités que chez celles et ceux changeant de formation uniquement. L'effet de la mention est par ailleurs d'autant plus discriminant pour les étudiants issus des séries technologiques et professionnelles¹², les diplômés sans mention ayant significativement moins de chances de connaître une orientation retardée. Pour les bacheliers généraux, les écarts de niveau restent discriminants dans le fait de connaître une orientation retardée, mais ne sont pas aussi importants que pour les bacheliers non généraux.

Un meilleur parcours scolaire antérieur permet donc aux orientés contrariés de davantage connaître une orientation retardée : étant déjà ceux les moins concernés par une admission dans une filière qui n'est pas celle de leur vœu 1 (cf. chapitre 3), ils sont alors également ceux les plus à même de la contrecarrer une fois leurs études entamées.

Les modèles présentés dans le Tableau 48 confirment également les résultats entrevus plus haut à l'aide des statistiques descriptives : lorsque les étudiants aspiraient à rejoindre une filière sélective non universitaire de l'enseignement supérieur plutôt qu'une filière universitaire, les chances de connaître une orientation retardée sont significativement plus faibles.

En outre, les modèles montrent que lorsqu'elles connaissent une orientation contrariée, les filles ont significativement plus de chances que les garçons de changer de formation pour une à laquelle elles aspiraient davantage¹³. Cet effet reste toutefois plus mesuré que celui concernant le passé scolaire, mais est à souligner dans la mesure où la

¹² On a pour cela à nouveau réalisé un modèle avec un effet d'interaction significatif entre série du baccalauréat et mention obtenue, disponible à la demande.

¹³ L'introduction des variables scolaires (entre les modèles 1 et 2, puis 4 et 5) réduit l'écart entre filles et garçons, dans la mesure où les filles disposent en moyenne d'un niveau scolaire, mais les différences restent significatives.

littérature a mis en évidence un plus grand détachement des garçons par rapport aux filles vis à vis des verdicts scolaires et institutionnels dans le processus d'orientation (Blanchard et al., 2016; Duru-Bellat, 2017) : ce sont ici les filles qui passent outre les verdicts de la plateforme APB pour rejoindre une formation davantage espérée.

Enfin, et c'est là un résultat important, les modèles mettent en évidence une absence d'effet de l'origine sociale qui s'observe même sans tenir compte du profil scolaire des étudiants. En d'autres termes, les étudiants d'origine sociale plus favorisée n'ont pas plus de chances de connaître un parcours d'orientation retardée que ceux d'origine sociale plus modeste (moyenne ou défavorisée) lorsqu'ils n'ont pas été admis sur leur vœu 1. En fonction de la modalité mesurant l'origine sociale, ce sont ainsi entre 9% et 11% des orientés contrariés qui connaissent un parcours d'orientation retardée. On avait pourtant émis l'hypothèse que les étudiants d'origine sociale plus favorisée avaient davantage de chances de connaître des situations d'orientation retardée, d'une part parce qu'ils sont moins sensibles aux verdicts scolaires (Palheta, 2012), d'autre part parce que disposant de davantage de ressources, les possibilités de retenter sa chance semblent plus importantes, tant temporellement (la contrainte financière se fait moins pressante) que spatialement (postuler également ailleurs) ou encore en termes d'informations (une meilleure connaissance de l'enseignement supérieur qui permet d'envisager de plus nombreux canaux d'admission). Ce n'est pas le cas ici.

De plus, si on peut penser que la capacité à connaître une orientation retardée dépend du type de formation que l'on cherche à rejoindre, l'introduction d'un effet d'interaction entre l'origine sociale et le type de formation à laquelle aspirait l'étudiant (son vœu 1 formulé) ne change pas significativement les résultats¹⁴. Il en va de même pour l'interaction entre l'origine sociale et la mention, dont on a vu plus haut qu'elle n'était pas neutre dans le fait de connaître une orientation retardée.

A minima en ce qui concerne les étudiants admis en licence d'humanités, la première année d'études contribue donc à effacer les différentiels de capacité à se réorienter vers la filière espérée en termes d'origine sociale, d'une part en contribuant à une meilleure maîtrise du fonctionnement de l'enseignement supérieur pour ceux qui en étaient peu familiers, d'autre part en remodelant les aspirations d'orientation des néo-bacheliers étudiants¹⁵.

¹⁴ On a également testé les modèles de régressions en séparant les étudiants en fonction de leurs aspirations d'orientation initiale : les coefficients associés aux modalités d'origine sociale restent non significatifs.

¹⁵ Les changements de formation vers les établissements culturels et artistiques, ainsi que vers les écoles de management, pour la majorité non présentes sur APB, sont néanmoins plus nombreux parmi les élèves d'origine sociale favorisée. Pour autant, même en excluant temporairement de l'analyse les étudiants s'inscrivant finalement dans une de ces formations, l'effet associé à l'origine sociale reste non significatif. Rien ne permet par ailleurs d'affirmer, avec les bases à disposition, que les plus favorisés socialement aspiraient davantage à rejoindre ces formations non présentes sur APB : l'entrée progressive de ces formations sur Parcoursup permettra d'y répondre.

III.2.e. Pour ceux changeant pour une formation moins bien classée ou non demandée, l'université reste la réorientation modale

Enfin, et afin d'être le plus exhaustif possible sur les changements de formation de ceux n'ayant pu être admis sur leur premier vœu, on regarde où s'inscrivent ceux qui se réorientent dans une formation qui n'était pas mieux classée dans la hiérarchie de leurs vœux sur APB, soit 70% des orientés contrariés (dont 58% dans une formation non demandée sur APB).

À l'image des admis sur leur vœu 1 qui changent de formation, les réorientations se font majoritairement de la licence en ALLSH vers une autre licence : c'est le cas pour deux tiers des étudiants concernés (66%), une proportion toutefois moindre que pour les admis sur leur vœu 1 (75%). Inversement, les réorientations en STS sont proportionnellement plus nombreuses (15% contre 10%), tout comme celles dans les établissements culturels et artistiques (8% contre 6%), tandis qu'on observe à nouveau 4% de réorientations en IUT, 2% en école de management et 1% en CPGE. Ces différences s'expliquent en partie par les différences de population entre ceux admis sur leur vœu 1 et les recalés du supérieur, ces derniers étant plus souvent issus des séries technologiques et professionnelle et aspirant par conséquent un peu plus fréquemment à rejoindre une formation courte professionnalisante. Toutefois, la large part des changements d'une formation de licence à une autre souligne à nouveau une fonction que seule l'université peut être amenée à jouer du fait de son mode de recrutement, à savoir accueillir les étudiants qui veulent poursuivre des études mais sont recalés de certaines formations pratiquant une sélection à l'entrée.

*

Dans le dernier temps de ce chapitre, on a mis l'accent sur les orientations retardées des étudiants ayant connu une orientation contrariée. Cela a tout d'abord permis de montrer que l'orientation entre l'enseignement secondaire et supérieur ne pouvait se résumer à l'analyse des affectations sur la seule plateforme institutionnelle, mais devait s'observer sur un temps plus long du fait des obstacles rencontrés par certains bacheliers au moment des premières candidatures. De plus, les résultats observés viennent confirmer ceux entrevus en début de chapitre : plus que les caractéristiques sociales, c'est davantage le profil scolaire des néo-étudiants qui leur permet plus ou moins facilement de se mouvoir dans l'espace de l'enseignement supérieur. Notamment, les étudiants disposant d'un bon profil scolaire sont les plus susceptibles de connaître une orientation retardée. Cependant, dans la mesure où la répartition, tant en termes de sexe que d'origine sociale, diffère par série et mention au baccalauréat, ces parcours d'études restent également socialement différenciés.

Les réorientations se font néanmoins en majorité dans des filières qui n'avaient pas été demandées sur APB lors de l'année de terminale. Les premières années d'études, et tout particulièrement la première, participent dès lors à une transformation des aspirations

d'études. Tout au long de l'année, les étudiants se familiarisent avec l'enseignement supérieur et les différentes formations existantes - plus ou moins selon leur familiarité initiale -, se découvrent de nouveaux centres d'intérêts à travers les apprentissages qui leur sont proposés, tandis que certains ne sont au contraire pas confirmés. Les aspirations formulées sur la plateforme lors de l'année de terminale sont ainsi amenées à changer, faisant de l'orientation un processus continu, sans cesse « en train de se faire ».

IV. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a tout d'abord permis de caractériser l'extrême diversité des parcours d'études dans l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement parmi les admis en licence d'ALLSH. Bien que modaux, les parcours dits linéaires (L3 en 3 ans) ne sont pas majoritaires, et la sélection à l'entrée apparaît comme une solution plus qu'incomplète. Pour autant, tous les autres parcours ne peuvent être assimilés à des échecs, puisque trois ans après l'obtention du baccalauréat, un tiers (33%) des étudiants restent inscrits dans une formation d'enseignement supérieur, parfois même dans des formations de niveau L3.

Les résultats présentés tout au long de ce chapitre convergent également tous dans le même sens : une fois admis dans l'enseignement supérieur, le passé scolaire est davantage un prédicteur des parcours d'études, tant en termes de sortie que de réorientation ou de persévérance dans la discipline, que les caractéristiques sociales (Garcia, 2010; Kasatkina et al., 2020). Les bacheliers généraux et ceux disposant d'un meilleur niveau à la sortie du lycée sont les plus susceptibles d'être inscrits en L3 dès la troisième année d'études, et inversement les moins sujets aux sorties de l'enseignement supérieur.

L'effet de l'origine sociale est quant à lui indirect plus que direct, à travers des décisions d'orientation différenciées dans le secondaire notamment (Duru-Bellat & Kieffer, 2008; Merle, 2000). À ce titre, les analyses plus anciennes soulignant que « *le passé social se transforme en passif scolaire grâce à des mécanismes de relais tels que les choix précoces et souvent mal informés* » (de Saint Martin, 1968, p. 171) restent encore d'actualité. Du fait également d'un niveau scolaire inégal selon le sexe mais aussi l'origine sociale, les étudiants ne connaissent pas toutes et tous le même destin scolaire dans le supérieur.

Parallèlement, il a également été mis en évidence un effet formation - relatif - quant à ces mêmes parcours d'études. Selon la discipline d'admission notamment, des différences sont perceptibles quant aux changements de formation, même si les parcours les plus fréquents restent communs à l'ensemble des disciplines. Derrière cet effet se cache toutefois des différences en ce qui concerne les aspirations d'orientation initiale des étudiants, comme on a pu le voir dans les chapitres précédents : l'orientation contrariée n'est pas la même en arts, en histoire ou encore en LEA.

L'intérêt de ce chapitre tient, entre autres, à la prise en compte dans l'analyse des parcours d'études de ces aspirations formulées lors de l'année de terminale, et ce de manière plus précise que simplement par grands types de formation. Aux traditionnelles variables de contrôle relatives aux caractéristiques sociales et scolaire des étudiants s'ajoutent celles en lien avec le processus d'orientation entre le secondaire et le supérieur. Sur l'ensemble des trajectoires d'études, et plus encore celles relatives à un changement de formation, avoir connu une orientation contrariée s'avère alors être un facteur discriminant.

En mettant l'accent sur ces orientations contrariées, on constate que plus de 10% des changements de formation parmi les admis en licence d'ALLSH consistaient à rejoindre une autre formation davantage espérée au moment de l'entrée dans le supérieur, nuanciant ici la notion d'échec qui accompagne quasi-systématiquement les réorientations dans les discours publics (Bodin & Orange, 2013).

Les plus dotés sur le plan scolaire s'avèrent être ceux les plus à même de connaître ces parcours d'orientation retardée, confirmant en cela l'une des hypothèses initiales. La liberté dans le choix de (ré)orientation est par conséquent inégale selon les étudiants, et pour les autres, les aspirations d'orientation sont amenées à évoluer en fonction des possibilités, inégales là encore (Ménard, 2018) : c'est pourquoi les réorientations se font majoritairement vers des filières d'études non demandées au moment de la première formulation des vœux, et davantage vers l'université que dans les formations sélectives de l'enseignement supérieur.

Dans la mesure où ces réorientations se passent principalement après la première année d'études, cette dernière participe alors pleinement à ce réajustement des aspirations d'orientation, en lien d'une part avec la confrontation entre le néo-étudiant et sa filière d'admission (confirmation ou non de son intérêt ; difficultés rencontrées ou non¹⁶), d'autre part avec une familiarisation progressive avec l'enseignement supérieur, et notamment l'université. Elle apparaît alors comme une étape à part entière du processus évolutif d'orientation post-bac consistant à « *hiérarchiser des choix entre le possible, le probable, le souhaité, le souhaitable* » (Truong, 2013, p. 48).

¹⁶ D'après les données du panel 2014, 52% des réorientés de licence évoquent d'abord le manque d'intérêt pour la filière dans les raisons les ayant poussés à la réorientation, 16% des résultats insuffisants (Minault & Bergerat, 2020, p. 19).

Conclusion générale

Les premiers cycles universitaires en humanités constituent une population conséquente et dont il est parfois question dans les discours médiatiques et politiques, sans que l'on ne sache précisément qui sont celles et ceux qui s'y orientent et y étudient, ni quelles sont leurs motivations à rejoindre ces filières.

À travers cette thèse, il s'agissait de rendre compte de la manière la plus précise possible des aspirations d'orientation vers ces disciplines, en étudiant à la fois les facteurs qui modulent ces aspirations mais aussi la manière dont ces dernières sont ou non satisfaites et ce que cela a comme conséquences sur les parcours d'études. Ce travail avait aussi pour objectif de situer, tant socialement que scolairement, différentes disciplines universitaires - arts, lettres, langues et sciences humaines - dans le champ des formations de premier cycle de l'enseignement supérieur.

J'ai adopté au cours de ce travail un plan faisant écho aux étapes successives du parcours d'orientation des néo-bacheliers : candidater, être admis, étudier. Tout en rappelant les principaux apports de la thèse, cette conclusion entend faire dialoguer les différents chapitres entre eux, aussi bien en ce qui concerne le processus d'orientation du secondaire vers le supérieur que les inégalités qui persistent au sein du système éducatif. Enfin, seront évoquées dans un dernier temps les pistes de recherche qu'il me reste à explorer ou approfondir.

I. Faire ses humanités à l'université : une orientation majoritairement souhaitée

Fréquemment à capacité d'accueil suffisante et assurant donc de recevoir *a minima* une réponse positive, les licences en humanités sont demandées par de nombreux lycéens en tant que complément de formations sélectives et/ou en tension (chapitre 1). Ces multiples candidatures secondaires participent indirectement à la dévalorisation des licences en humanités, puisqu'au moins une autre formation leur est préférée : elles apparaissent alors comme des filières où l'on s'orienterait faute d'avoir pu obtenir mieux, par défaut.

Un premier apport majeur de cette recherche, relatif à l'exploitation de la base APB, tient en la prise en compte du rang du vœu d'admission dans la hiérarchie des candidatures formulées, offrant un proxy quantitatif intéressant des préférences d'orientation.

Or, en recourant à cet indicateur, il apparaît que deux tiers des admis dans ces filières le sont sur ce qui constituait leur premier vœu (chapitre 3). Les inscrits dans ces formations au sortir du lycée sont donc des étudiants qui souhaitaient étudier en licence d'humanités, un constat renforcé lorsque l'on sait que près d'un quart d'entre eux a postulé uniquement dans la discipline où ils ont été admis.

Ces aspirations sont avant tout guidés par un intérêt prononcé pour la discipline d'études : plus de 90% des néo-admis en licence d'ALLSH déclarent en effet avoir accordé de l'importance à la possibilité de développement intellectuel lors du choix de leur formation. Davantage que dans les autres secteurs disciplinaires et types de formation, une primauté reste accordée à cette dimension, faisant des licences en humanités un lieu où les étudiants viennent d'abord se former intellectuellement.

Par ailleurs, à rebours des discours médiatiques, les possibilités offertes par la formation sont également un élément pris en considération par les inscrits en humanités à l'université, puisque plus de la moitié d'entre eux déclarent y avoir accordé de l'importance. Parmi les étudiants en première année, cela se traduit par une fraction non négligeable d'aspirants à la profession d'enseignant, souvent dans le second degré, dans la mesure où cela permet d'allier au métier la passion pour la discipline. D'autres projets existent cependant, tournés directement ou non vers des considérations professionnelles immédiates (chapitre 5).

Ces néo-étudiants proviennent en outre de différents milieux sociaux. Ceux des classes moyennes (26%) et populaires (37%) apparaissent particulièrement nombreux, mais ceux des classes supérieures ne délaissent pour autant pas ces formations, bien qu'ils s'y orientent moins qu'ils ne le font en CPGE ou dans d'autres disciplines de licence, et que cette orientation reste encore décroissante du niveau scolaire.

La distinction opérée dans le haut de l'espace social permet d'ailleurs de mettre en évidence que ce sont ceux des fractions culturelles, également dénommées classes moyennes supérieures dans ce travail, qui aspirent plus massivement à étudier en licence d'ALLSH. Inversement, ceux originaires des fractions économiques des classes supérieures privilégient d'autres formations, permettant de réaffirmer le rôle de la socialisation primaire dans la modulation des aspirations d'orientation (chapitre 2).

La part conséquente d'étudiants originaires des classes moyennes et populaires parmi les admis à l'université, et ici en humanités, réaffirme à ce titre le rôle important de promotion sociale que joue l'université. Comme le rappellent S. Beaud et B. Convert, il serait illusoire de voir en l'ouverture sociale des grandes écoles (et des CPGE) l'unique instrument de lutte contre la reproduction sociale, car ces formations ne représentent qu'une minorité des diplômés du supérieur (Beaud et Convert, 2010). Celle-ci passe aussi par une valorisation des cursus universitaires, qui accueillent en masse des bacheliers issus de milieux plus modestes, bien souvent les premiers de leur famille à faire l'expérience des études supérieures (Beaud & Millet, 2021).

II. Une orientation contrariée inévitable. L'université comme nécessaire espace de régulation de l'enseignement supérieur.

Tous les admis en licence d'humanités n'ont cependant pas été admis sur leur premier vœu : une partie des candidatures plus secondaires se traduit *in fine* par l'accueil d'étudiants

refusés d'autres formations, principalement des STS et des licences en tension (psychologie, droit, STAPS, etc.). Ils représentent près d'un tiers des admis, parmi lesquels sont surreprésentés les titulaires d'un baccalauréat technologique (22%) ou professionnel (18%) et les diplômés sans mention (chapitre 3).

Ce taux n'est pas propre aux seules humanités : d'autres licences, comme celles en économie, gestion, en sciences ou en encore en sciences sociales présentent des taux similaires, si ce n'est supérieurs pour certaines disciplines spécifiques. Cela renvoie plus généralement à la place de l'université dans l'espace de l'enseignement supérieur qui, non-sélective, constitue la seule alternative pour les bacheliers aspirant à faire des études mais n'ayant pas été admis à étudier dans une ou plusieurs formations (Bodin & Millet, 2011; Bodin & Orange, 2013). Du fait de cette absence de sélection (officielle), cohabitent alors en humanités des populations socialement et scolairement beaucoup plus hétérogènes que dans les formations non sélectives (chapitre 1 et 2).

Pour autant, en tenant compte de l'ensemble du panier de vœux de ces candidats, et pas uniquement du rang de la filière d'admission dans la hiérarchie de leurs vœux, le chapitre 3 permet de mieux comprendre les logiques d'orientation en humanités pour ces recalés des formations sélectives ou en tension, et de nuancer ainsi l'idée d'une orientation par défaut. Les places limitées dans ces formations entraînent inéluctablement des refus pour un nombre non négligeable de candidats, ce qui ne signifie pas pour autant que la filière finalement rejointe, et ici les humanités, ne convienne pas à celles et ceux concernés.

D'une part, parce que si le premier vœu est vraisemblablement celui qui satisfait le plus les aspirations de ces lycéens, les candidatures suivantes ont également été choisies parmi une importante diversité de formations, et présentent donc un intérêt pour celles et ceux qui y sont admis. A titre d'exemple, la proportion précédemment évoquée d'inscrits en humanités ayant déclaré un intérêt pour l'aspect intellectuel de la formation est nettement supérieure à celle des seuls admis sur leur vœu 1 (68%).

D'autre part, parce que pour une part importante des admis sur un vœu différent du premier vœu, il existe des affinités disciplinaires entre la formation demandée en priorité et la filière en humanités : des recalés d'écoles d'arts s'inscrivent ainsi en licence d'arts, de STS tourisme en licence de langues, etc. Venir étudier en humanités permet alors d'acquérir des savoirs et compétences qui présentent un intérêt intellectuel et peuvent s'avérer utiles dans une perspective de changement de formation et/ou d'insertion, les préoccupations post-études n'étant pas absentes parmi les admis en ALLSH (chapitres 3 et 5).

De fait, la frontière entre une orientation qui serait souhaitée et une orientation qui serait subie et non voulue apparaît plus que poreuse, d'où l'usage de la notion d'orientation contrariée plutôt que celle d'orientation par défaut, négativement connotée car employée pour désigner une orientation qui présenterait peu d'intérêt pour les étudiants, ce qui est finalement rarement le cas. Dès lors, ce rôle d'espace d'espace-tampon de l'enseignement supérieur ne dispense pas l'université de ses fonctions premières de formation et

d'enrichissement intellectuel, quand bien même les aspirations n'auraient été pleinement satisfaites.

III. Des inégalités persistantes. Le poids du passé scolaire dans la formation et la concrétisation des aspirations d'études

Une autre contribution de cette recherche tient en l'appréhension multifactorielle des aspirations d'orientation et des débuts de parcours, une approche permise par exhaustivité de la base APB. Or, tout au long des différents chapitres, le poids de la série d'origine n'a cessé d'être rappelé : les bacheliers L et, dans une moindre mesure, ES, postulent (chapitre 1) et sont davantage admis (chapitre 2) en licences d'humanités que dans les autres formations du supérieur comparativement aux élèves des autres séries. La familiarisation plus importante avec ces disciplines, mais aussi la présentation plus ou moins explicite des possibilités d'orientation qui s'offrent à eux (par les discours enseignants, les documentations institutionnelles, les discussions avec les camarades de classe, etc.) participent à cette dépendance de trajectoire entre secondaire et supérieur.

Cet effet de la spécialisation disciplinaire sur les aspirations d'orientation s'observe également au niveau plus fin qu'est celui de la discipline : parmi les filières en humanités, certaines apparaissent plus probables que d'autres selon les enseignements qui ont été suivis au lycée.

Le processus d'orientation du secondaire vers le supérieur ne débute par conséquent pas en terminale mais bien en amont, au moment où le cursus d'enseignement commence à se différencier, lorsque les élèves et leurs familles sont conduits à faire des choix. Cela implique de renforcer l'accompagnement à l'orientation afin que les décisions prises en amont le soient le plus possible en connaissance de cause, notamment ce qui a trait à l'arrêt de certains enseignements. À ce titre, la récente réforme du baccalauréat qui nécessite de choisir trois puis deux enseignements de spécialités doit être conjuguée à un travail important d'information auprès des lycéens, à une période où la sélection à l'entrée du supérieur tend à se généraliser¹ (Falque-Pierrotin et al., 2022) et où les enseignements suivis (ou non) peuvent donc s'avérer discriminatoires.

Pour autant, ce passé scolaire pèse inégalement selon les caractéristiques sociales des étudiants : selon que l'on soit une fille (ou un garçon) inscrite en filière L, S ou en série professionnelle, les formations en humanités perçues comme possible mais aussi souhaitables ne sont pas les mêmes. Le poids des caractéristiques sociales vient alors renforcer ou infléchir celui du parcours scolaire dans les aspirations à étudier en humanités, nécessitant d'imbriquer dès que cela est possible ces différentes dimensions pour mieux comprendre comment se forment progressivement les aspirations d'orientation.

¹ « Le Comité estime enfin que la distinction entre formations sélectives et non sélectives n'est plus pertinente aujourd'hui compte tenu du classement réalisé par toutes les formations » (Falque-Pierrotin et al., 2022, p.6).

L'analyse des débuts de parcours d'études montre également qu'une fois dans le supérieur, les inégalités liées au parcours dans le secondaire ne disparaissent pas, et s'expriment tout à la fois de manière directe et indirecte (chapitre 6).

Directement, puisque les bacheliers non généraux et ceux disposant en moyenne d'un plus faible niveau scolaire sont ceux qui, à satisfaction des candidatures exprimées constante, ont le plus de chances de sortir de l'enseignement supérieur et le moins de chances de valider chaque année leurs examens. Ils sont aussi les moins susceptibles de rejoindre la formation qui était celle espérée et ainsi connaître une orientation retardée, faute d'un dossier scolaire jugé suffisant.

Indirectement, dans la mesure où les bacheliers technologiques et professionnels, tout comme ceux d'un moindre niveau scolaire, sont les plus concernés par une orientation contrariée dans l'enseignement supérieur (chapitre 3). Or, avoir connu une orientation contrariée n'est ensuite pas sans conséquence sur les parcours d'études : d'abord parce que les étudiants concernés sont plus susceptibles de sortir de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années d'études ; ensuite parce qu'ils connaissent moins fréquemment des parcours d'accès à la L3 dès la troisième année (chapitre 6). En lien avec le processus de démocratisation ségrégative à l'œuvre dans le secondaire, les élèves d'origine sociale plus modeste (tout comme les garçons) sont proportionnellement plus nombreux parmi les inscrits en filières non générales (Merle, 2017). De fait, bien que les résultats présentés dans le dernier chapitre fassent état d'un effet direct de l'origine sociale relativement limité une fois les parcours à l'université entamés, l'effet indirect à travers les parcours de scolarisation dans le secondaire reste quant à lui tenace.

Avoir connu une orientation contrariée n'est pas rédhibitoire quant à la diplomation, et les éventuels retards dans le parcours de formation ne constituent pas tous des échecs. Cela se traduit toutefois par des parcours plus longs, c'est à dire des coûts d'études (logement, inscription, etc.) plus importants et un dossier qui, alors que la sélection à l'entrée en master se durcit (Blanchard et al., 2020), perd possiblement en compétitivité relative².

Par conséquent, malgré des différences prononcées avec l'enseignement secondaire, l'arrivée à l'université ne rabat pas complètement les cartes : le passé scolaire agit comme une force de rappel inégalement contraignante.

IV. De la nécessité d'observer le temps long de l'orientation

En combinant de manière inédite l'analyse de parcours aux candidatures formulées lors de l'année de terminale, on dévoile alors ce que l'on a nommé des orientations retardées, à savoir des changements pour une formation mieux classée dans la hiérarchie des vœux et α

² Au moment où j'écris ces lignes, un projet de « Parcoursup niveau master » est par ailleurs évoqué. Prévu pour la rentrée 2022, sa mise en place par le MESRI a finalement été reportée à l'année suivante, comme l'explique l'article des Échos en date du 22 décembre 2021, consulté le 2 janvier 2022 :

<https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/parcoursup-des-masters-le-gouvernement-tente-par-un-report-1374289>
Il était alors prévu de refondre le site « Trouvermonmaster », qui a actuellement pour objectif d'aider les étudiants à se repérer dans l'offre de formation existante et est disponible à l'adresse suivante : <https://www.trouvermonmaster.gouv.fr/>

priori davantage espérée. Minoritaires, ces parcours ne sont pour autant pas marginaux, puisqu'ils concernent près de 10% des orientés contrariés (chapitre 6). Ce résultat vient alors confirmer que l'université constitue le carrefour de l'enseignement supérieur de premier cycle : certains étudiants y connaissent un parcours linéaire tandis que d'autres viennent y étudier dans l'attente de retenter leurs chances vers d'autres formations, et voir finalement leurs aspirations se concrétiser un peu plus tardivement que pour les autres.

Toutes les bifurcations dans les parcours d'études ne donc sont pas consécutives à un désintérêt pour la filière et/ou des difficultés rencontrées, invitant plus encore à relativiser le taux de 60% d'échec en première année de licence évoqué en introduction.

Il ne s'agit cependant pas d'assimiler les autres bifurcations à des échecs. Pour les orientés contrariés comme pour les autres, les aspirations d'études comme professionnelles peuvent être amenées à évoluer une fois inscrits en licence d'humanités. Si des parcours d'études, comme celui conduisant au métier d'enseignant, sont relativement certains pour une partie d'entre eux, la première année est aussi envisagée comme une année permettant de se familiariser avec l'enseignement supérieur, la pluralité des formations existantes et des enseignements qui diffèrent de ceux reçus dans le secondaire. Dans un système éducatif où la formation initiale joue un rôle bien plus important dans les trajectoires professionnelles que celle continue, il s'agit pour les étudiants de ne pas faire de mauvais choix, et les licences en humanités apparaissent alors pour celles et ceux qui s'y inscrivent comme des filières encore suffisamment généralistes pour ne pas se fermer de portes, se laisser le temps de la réflexion et pouvoir changer si les aspirations évoluent (chapitre 5).

L'analyse des différents parcours d'études dans le chapitre 6 confirme d'ailleurs que les aspirations ne restent pas figées une fois inscrits à l'université, même pour les bacheliers qui aspiraient uniquement à étudier en humanités. Celles et ceux qui changent de formation le font d'abord vers des filières qui n'avaient pas été demandées sur APB, et si ces changements résultent pour une partie de difficultés rencontrées aux examens, ils illustrent également cette progressive familiarisation avec l'enseignement supérieur et l'offre de formation existante que l'on vient d'évoquer.

V. Des inégalités recomposées. Une différenciation croissante des filières et parcours d'études

Enfin, l'un des partis pris de cette thèse était d'étudier les aspirations d'orientation au niveau d'analyse le plus fin possible, à savoir la discipline d'études et, lorsque cela était possible, celui de la formation.

Les filières regroupées derrière l'appellation ALLSH présentent davantage de similitudes en termes de recrutement que celles des autres secteurs disciplinaires : elles occupent d'ailleurs une position intermédiaire dans l'espace socio-scolaire des formations de niveau bac +1, aussi bien à l'échelle de l'ensemble des formations (CPGE, IUT, STS) qu'à celle

de l'université (chapitre 2). Pour autant, il existe un intérêt à étudier l'orientation au niveau de chacun des filières.

D'une part car cela permet de mettre en évidence des recrutements plus (langues) ou moins (arts) populaires, plus (lettres) ou moins (histoire) féminisés ; d'autre part car les aspirations de ceux qui viennent y étudier (chapitres 1, 3 et 5) ainsi que les possibilités de réorientation qui s'offrent à eux (chapitre 6) ne sont pas identiques selon la discipline où ils étudient.

À ces premières différences entre disciplines s'ajoute une différenciation horizontale des formations en ALLSH, quant à elle très marquée socialement (chapitre 4). Sur un territoire où l'offre de formation d'une même discipline n'est pas des plus denses, les populations des deux universités de l'académie toulousaine sont socialement et scolairement proches.

En revanche, les plus modestes socialement apparaissent plus captifs de l'offre locale de formation, ne raisonnant par ailleurs pas à l'échelon de l'académie mais sur un territoire au périmètre plus restreint. À l'inverse, bien que l'orientation au sortir du secondaire reste encore locale, une partie des étudiants socialement plus favorisés, des fractions culturelles comme économiques, n'hésitent pas à rejoindre dès la première année de licence des établissements parisiens, dont la renommée apparaît bien souvent supérieure.

Dans la mesure où ce sont les plus étudiants les plus favorisés qui investissent majoritairement ces formations, le développement des licences sélectives participe également d'une différenciation sociale des parcours, à travers des cursus distinctifs et de meilleures conditions d'études. On retrouve là une variante du processus ayant eu cours quelques décennies auparavant dans le secondaire : une fois un palier de formation atteint par une proportion non négligeable d'une classe d'âge - ici l'accès à l'université et aux licences en humanités -, les inégalités sociales se maintiennent, mais sous une forme recomposée (Lucas, 2001). Les récentes transformations de l'enseignement supérieur, symbolisé par la loi de programmation de la recherche entrée en vigueur en 2021³, laisse d'ailleurs supposer que cette course à la différenciation des formations et, à un niveau supérieur, des universités (Musselin, 2017), n'est pas terminée.

³ Site Légifrance, consulté le 27 février 2022 :

<https://www.legifrance.gouv.fr/dossierlegislatif/JORFDOLE000042137953/>

Cette différenciation croissante entre universités reste en outre l'un des objectifs d'E. Macron en cas de second mandat : *« L'excellence, vous l'avez rappelé et je le partage, elle prend des formes multiples, qu'il nous faut cultiver par la diversité et la complémentarité de nos universités ancrées dans leur territoire. Il y a place à côté des grandes universités de recherche, pour des universités de proximité et nous sommes en train de bâtir un modèle très pluriel. »*

Déclaration d'E. Macron, président de la République, sur la politique du gouvernement dans le domaine des universités, à Paris le 13 janvier 2022, lors du 50ème anniversaire du congrès de la conférence des présidents d'universités. Consulté le 28 février 2022 et disponible sur le site « Vie publique » à l'adresse suivante : <https://www.vie-publique.fr/discours/283301-emmanuel-macron-13012022-universites>

VI. Prolonger l'analyse des aspirations d'orientation et parcours d'études en humanités

Malgré la richesse des résultats présentés, il convient toutefois de pointer certains angles morts dans l'analyse qui m'invitent à poursuivre les recherches à l'aide de nouvelles données d'enquête.

De l'importance de pouvoir mesurer le niveau de diplôme parental

Une première limite est relative à l'absence de la variable du niveau de diplôme des parents dans la base de données APB (l'information étant disponible dans l'enquête CDV) : à une même PCS peuvent en effet correspondre des niveaux d'études différents, bien que la distinction opérée dans le haut de l'espace social au moyen de la PCS à deux chiffres permette une approximation du capital culturel sous sa forme institutionnalisée. On peut notamment émettre l'hypothèse que, selon que les candidats soient de potentiels étudiants de première génération ou non, la familiarité avec le système d'enseignement supérieur ne sera pas la même, tout comme les paniers de vœux émis. Or, si l'on maintient l'hypothèse d'une segmentation horizontale croissante entre les filières d'études, cette connaissance fine des différentes possibilités revêt d'autant plus d'importance (Draelants, 2014). Par ailleurs, selon que les parents aient ou non fait l'expérience de l'université lors de leurs études, le rapport de ces derniers à cette institution peut différer, influençant ainsi les représentations qu'en ont les candidats. Il en va de même s'ils ont ou non étudié en licence d'humanités ou dans d'autres filières.

Par conséquent, l'analyse quantitative gagnerait en exhaustivité si ces informations venaient à être renseignées dans les prochaines données mises à disposition des chercheurs.

En lien toujours avec l'origine sociale des candidats puis étudiants, ce travail de recherche a mis en avant la forte hétérogénéité relative aux aspirations d'orientation en licence d'humanités au sein des classes favorisées. Or, les classes populaires ne constituent pas un ensemble homogène et, selon les combinaisons des professions des deux parents, les parcours d'études au sein même de l'université présentent des dissimilarités (Brinbaum et al., 2018). Le choix méthodologique effectué relève, comme justifié dans le préambule méthodologique, de la capacité à pouvoir distinguer fractions économiques et culturelles des différentes classes à travers la seule variable de PCS d'une part, de la volonté de conserver une cote sociale opérationnalisable d'autre part. De nouveau, et bien qu'il ne s'agisse pas du seul indicateur suffisant, il me semble que la connaissance du niveau de diplôme des deux référents légaux permettrait de gagner en précision dans l'analyse, en différenciant plusieurs sous-populations au sein des classes moyennes et défavorisées.

A ces premières pistes de prolongement relatives à la disponibilité des variables s'ajoutent celles ayant trait aux parcours d'études.

J'ai fait le choix de me concentrer dans ce travail sur les candidats néo-bacheliers, n'ayant par conséquent pas encore fait l'expérience de l'enseignement supérieur. Il pourrait ainsi être intéressant de s'attarder sur les inscriptions en licence d'ALLSH d'étudiants venant d'autres secteurs disciplinaires (ou d'autres formations), à un niveau L1 ou plus tardivement. G. Mauger et C. Soulié, ainsi que S. Lemaire, ont souligné l'arrivée massive de préparatoires dans les licences de lettres et sciences humaines au niveau L3, modifiant de manière significative les caractéristiques sociales et scolaires du public étudiant, notamment dans certaines disciplines spécifiques comme la philosophie (Mauger & Soulié, 2001; Lemaire, 2008). Il apparaît alors probable que les aspirations et parcours de ces populations diffèrent, ce qui demande toutefois à être confirmé.

Par ailleurs, la présente analyse des parcours ne tient pas compte de la diplomation ou non des étudiants, et de leur éventuelle poursuite d'études après la licence. Un appariement avec les nouvelles bases SISE (postérieures à 2018-2019) permettrait d'observer un possible effet de l'orientation contrariée sur l'obtention ou non de la licence *in fine*. De même, prolonger l'analyse des parcours permettrait d'observer si un effet formation est perceptible quant à l'accès au master, dont l'accès est, on l'a dit, de plus en plus sélectif. Plus spécifiquement, l'admission en master est-elle facilitée par le fait d'avoir étudié en licence sélective ? Les étudiants de ces formations se concentrent-ils par la suite dans certains masters ou certains établissements spécifiques, prolongeant ainsi la segmentation horizontale entre formations à l'université ?

Cette question de la segmentation horizontale des différentes formations en ALLSH a notamment été abordée dans le chapitre 4. Dans une volonté de décentrer un regard souvent focalisé sur le territoire francilien, j'ai souhaité m'intéresser aux universités de l'académie toulousaine. Bien que les résultats mettent en évidence des spécificités propres à chacun des établissements analysés, la plus faible densité des formations sur le territoire participe d'une plus faible stratification des formations comparativement à ce que l'on observe en Île-de-France, invitant à comparer les territoires entre eux.

À ce titre, il pourrait également être intéressant de prolonger plus encore cette hypothèse en analysant les contenus d'enseignement proposés par les différentes licences en humanités, discipline par discipline, pour voir s'il existe des enjeux de distinction dans l'optique de capter et/ou d'attirer une partie des candidats dès le premier cycle⁴.

Approfondir la question de la segmentation des formations de premier cycle passerait alors par une entrée à l'échelle de la discipline et non plus au niveau du secteur des humanités,

⁴ Comme le suggèrent certains extraits d'entretien du chapitre 4.

comme cela a été ici fait dans l'académie de Toulouse faute d'effectifs suffisants, tout en disposant idéalement de données sur plusieurs années.

D'APB à Parcoursup : une accélération du processus de différenciation des formations ?

Les résultats exposés dans de cette thèse ne tiennent enfin pas compte du changement de plateforme suite à la loi ORE de 2018⁵. Or, le préambule méthodologique soulignait la possibilité désormais offerte aux universités de classer les différents candidats avec Parcoursup, ce qui n'était pas le cas avec APB. Ce changement ne semble pas sans conséquence dans les filières en tension (Bechichi, Grenet et Thebault, 2021), dans la mesure où les candidats considérés comme disposant d'un moins bon dossier peuvent être classés en fin de liste, et par conséquent non admis dans ces formations. Dans les filières peu en tension que constituent les licences en humanités, les effets pourraient être plus nuancés.

Une recherche actuellement en cours, menée conjointement avec L. Frouillou⁶, va dans le sens des premiers résultats de N. Bechichi et ses co-auteurs, tout en soulignant cependant des effets relatifs au changement de plateforme propre à chacune des disciplines. En s'intéressant aux caractéristiques des populations admises en droit et en histoire dans les universités franciliennes, nous constatons que dans le cas des licences de droit, la population admise est, entre autres, plus souvent titulaire d'un baccalauréat général et d'une mention bien ou très bien, ce qui participe effectivement à l'écartement des « populations à risque » de l'université (Bodin et Orange, 2019b)⁷.

En histoire, une des filières étudiées tout au long de cette thèse, les analyses ne font pas état d'une sélection scolaire accrue généralisée. En revanche, les résultats mettent en évidence une polarisation scolaire des différentes formations dans chacune des académies (cf. Figure 51 en annexe) : les caractéristiques des populations admises en histoire au sein des universités franciliennes tendent à converger, tout comme celles des universités de l'académie de Versailles entre elles, et celles de l'académie de Créteil.

Les analyses en cours font également état d'une inégalité des formations dans la temporalité de leur recrutement (Figure 52 en annexe). Dans la mesure où les licences en histoire, et plus généralement celles en humanités, sont rarement en tension, les formations

⁵ Parmi les possibilités de prolongement des recherches figurent également les éventuels effets de la réforme du baccalauréat sur les aspirations d'orientation en licence d'humanités. Notamment, quels sont les enseignements de spécialité qui permettent plus facilement d'envisager telle ou telle filière de licence, ou au contraire dissuadent de s'y inscrire ?

⁶ Une publication collective des résultats de ce travail est envisagée très prochainement.

⁷ C'est d'ailleurs probablement ce qui est sous-entendu par E. Macron lorsqu'il évoque de manière évasive la « formidable réussite » de Parcoursup comparativement à APB : « *Nous devons poursuivre le travail d'amélioration de l'orientation qu'a initié Parcoursup. Parcoursup, je le dis ici avec aussi beaucoup de gratitude pour celles et ceux qui ont porté ce projet, quand on avait le système APB, rappelez-vous, il y avait moins d'étudiants, c'était beaucoup plus compliqué, ça marchait beaucoup moins bien. Donc, formidable réussite* ».

Déclaration de M. Emmanuel Macron, président de la République, sur la politique du gouvernement dans le domaine des universités, à Paris le 13 janvier 2022, lors du 50ème anniversaire du congrès de la conférence des présidents d'universités. Consulté le 28 février 2022 et disponible sur le site « Vie publique » à l'adresse suivante : <https://www.vie-publique.fr/discours/283301-emmanuel-macron-13012022-universites>

considérées comme les plus prestigieuses recrutent dès le début de la procédure, contrairement aux formations des universités de l'académie de Créteil qui recrutent, pour une part non négligeable, au cours de la procédure complémentaire. Du côté des étudiants, cela n'est pas sans effet sur l'accès au logement, ni sur le suivi des premiers enseignements du semestre pour celles et ceux finalement admis en septembre, d'autant plus que ces étudiants sont les plus fragiles scolairement et donc déjà les plus susceptibles de sortir rapidement de l'enseignement supérieur (cf. chapitre 6). En outre, du côté des formations, ces inégalités posent des problèmes en termes d'organisation des enseignements, redoublant par conséquent les inégalités déjà présentes entre les différentes licences.

Investiguer le rôle du changement de plateforme dans le processus de différenciation horizontale, non plus au seul échelon des filières mais également à celui des formations, apparaît par conséquent nécessaire.

Bibliographie

ALBOUY V., TAVAN C., 2007, « Accès à l'enseignement supérieur en France: une démocratisation réelle mais de faible ampleur », *INSEE*.

ALBOUY V., WANECQ T., 2003, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles suivi d'un commentaire de Louis-André Vallet », *Économie et statistique*, 361, 1, p. 27-52.

ALLOUCH A., 2013, *L'ouverture sociale comme configuration : pratiques et processus de sélection et de socialisation des milieux populaires dans les établissements d'élite*, Thèse de doctorat, Paris, Observatoire sociologique du changement.

ALLOUCH A., 2016, « De la notion d'aspiration en sociologie. Socio-histoire d'un concept "pas si neuf" pour comprendre le désir parental et ses effets en éducation. », dans VAN ZANTEN A., RAYOU P., *Le dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

ALLOUCH A., 2021, *Mérite*, Paris, Anamosa, 112 p.

AMOSSE T., 2019, « Quelle définition statistique des classes populaires? », *Sociétés contemporaines*, 2, p. 23-57.

AMOSSE T., CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., 2019, « La construction d'une PCS ménage », *Réunion plénière du groupe de travail pour la rénovation de la nomenclature PCS (2018-2019)*.

AMSELLEM-MAINGUY Y., 2021, *Les filles du coin: vivre et grandir en milieu rural*, Presses de Sciences Po, Paris, 528 p.

AMSELLEM-MAINGUY Y., VOISIN S.-G., 2019, « Les filles du coin: enquête sur les jeunes femmes en milieu rural », *INJEP*.

ANDREW M., 2017, « Effectively Maintained Inequality in US Postsecondary Progress: The Importance of Institutional Reach », *American Behavioral Scientist*, 61, 1, p. 30-48.

ANTUNEZ K., LECOMTE C., KALDI M., 2018, « Éducation et enseignement supérieur, approches territoriales », *Observatoire des territoires*.

ARCHER L., DEWITT J., WILLIS B., 2014, « Adolescent boys' science aspirations: Masculinity, capital, and power », *Journal of Research in Science Teaching*, 51, 1, p. 1-30.

ARCIDIACONO P., 2004, « Ability sorting and the returns to college major », *Journal of Econometrics*, 121, 1-2, p. 343-375.

ARGOUARC'H J., ABOUBADRA-PAULY S., LAINE F., JOLLY C., 2015, « Les métiers en 2022. Prospective par domaine professionnel », *DARES*.

ASCHIERI G., 2012, « Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur: l'enjeu du premier cycle », Rapport du Conseil économique, social et environnemental.

ATKINSON W., 2021, « The social space and misrecognition in 21st century France », *The Sociological Review*, 69, 5, p. 1-23.

AVOUAC R., 2017, *On the performative effects of university rankings: evidence of increasing social polarization among French universities*, Mémoire d'initiation à la recherche, Paris, Ecole Normale Supérieure Paris Saclay.

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, p. 69-83.

- AYALON H., YOGEV A., 2005, « Field of study and students' stratification in an expanded system of higher education: The case of Israel », *European sociological review*, 21, 3, p. 227-241.
- BALL S.J., DAVIES J., DAVID M., REAY D., 2001, « Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures », *Revue française de pédagogie*, p. 65-75.
- BALL S.J., GEWIRTZ S., 1997, « Girls in the education market: choice, competition and complexity », *Gender and Education*, 9, 2, p. 207-222.
- BALL S.J., VINCENT C., 1998, « 'I Heard It on the Grapevine': 'hot' knowledge and school choice », *British journal of Sociology of Education*, 19, 3, p. 377-400.
- BALLATORE M., 2010, *Erasmus et la mobilité des jeunes européens*, Paris, Presses universitaires de France, 197 p.
- BALLION R., 1982, « Les consommateurs d'école », *Esprit*, 71/72, p. 92-99.
- BARON M., 2009, « Villes et régions en concurrence pour comprendre l'offre de formations universitaires ? », *Espaces et sociétés*, 1, p. 135-154.
- BARON M., BERROIR S., 2007, « Paris et le système universitaire français : mythe et réalités », *Annales de géographie. Armand Colin*, p. 227-246.
- BARON M., PERRET C., 2005, « Mobilités étudiantes et territoires universitaires: vers une uniformisation des pratiques ? », *Espace populations sociétés*, 2005/3, p. 429-442.
- BARRAUD DE LAGERIE P., TENRET É., 2020, « Sélection à l'université : orchestration et arrangements du Boléro de Dauphine », *L'Année sociologique*, 70, 2, p. 365-394.
- BARRERA C., 2020, *Histoire de l'université de Toulouse. Volume III : L'époque contemporaine. XIX^e-XXI^e siècle*, Toulouse, Éditions midi pyrénéennes, 776 p.
- BARRERE A., MARTUCCELLI D., 1998, « La citoyenneté à l'école: vers la définition d'une problématique sociologique », *Revue française de sociologie*, p. 651-671.
- BARRERE A., SEMBEL N., 1998, *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, 127 p.
- BARRET C., RYK F., VOLLE N., 2014, « Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *CEREQ Bref*, 319.
- BAUDELLOT C., BEAUCAMP J., CHILAND C., ESTABLET R., MARRY C., 2008, *Quoi de neuf chez les filles ? : entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan, 141 p.
- BAUDELLOT C., BENOLIEL R., CUKROWICZ H., 1981, *Les étudiants, l'emploi, la crise*, Paris, François Maspero.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2001, « La scolarité des filles à l'échelle mondiale », dans *La dialectique des rapports hommes-femmes.*, PUF, Paris, p. 103-124.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2005, « Classes en tous genres », dans MARUANI M., *Femmes, genre et société. L'état des savoirs.*, Paris, La Découverte, p. 38-47.
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., 2006, *Allez les filles! : une révolution silencieuse*, Paris, Seuil, 288 p.
- BEAUD O., CAILLE A., ENCRENAZ P., GAUCHET M., VATIN F., 2010, « Refonder l'université. Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire », *Lectures, Les livres*.
- BEAUD S., 2002, *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 341 p.

- BEAUD S., 2008, « Enseignement supérieur: la «démocratisation scolaire» en panne », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 101, p. 149-165.
- BEAUD S., CONVERT B., 2010, « « 30% de boursiers » en grande école ... et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183/3, p. 4-13.
- BEAUD S., MILLET M., 2018, « La réforme Macron de l'université », *La vie des idées*.
- BEAUD S., MILLET M., 2021, *L'université pour quoi faire ?*, Paris, Presses Universitaires de France, 120 p.
- BEAUD S., PIALOUX M., 1999, *Retour sur la condition ouvrière: enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*, Paris, Fayard, 468 p.
- BEAUD S., PIALOUX M., 2001, « Les «bacs pro» à l'université. Récit d'une impasse », *Revue française de pédagogie*, p. 87-95.
- BECHICHI N., GRENET J., THEBAULT G., 2021, « D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? », *INSEE*.
- BEDUWE C., BERTHAUD J., GIRET J.-F., SOLAUX G., 2018, « Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université », *Éducation et sociétés*, 1, p. 7-25.
- BELGHITH F., 2016, « Des étudiants atypiques? Les bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur », dans GIRET J.J., VAN DE VELDE C., VERLEY É., *Les vies étudiantes*, OVE, La Documentation française, p. 249-262.
- BELGHITH F., BESWOCK C., PATROS T., 2018, « Orientation, stages et perspectives d'avenir », *OVE infos*.
- BELGHITH F., CARVALHO H., FERRY O., TENRET É., 2019, « L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup. Des stratégies et des jugements socialement différenciés », *OVE Infos*, 39.
- BELLAMY V., 2019, « Choix de trois spécialités en première générale à la rentrée 2019: 15 combinaisons pour 80% des élèves », *DEPP*.
- BEN AYED C., 2015, « Quelles relations entre mobilité et inégalités scolaires dans l'enseignement secondaire ? », dans COURTY G., *La mobilité dans le système scolaire: une solution pour la réussite et la démocratisation?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 59-72.
- BENOIST P., 2016, *Une histoire des instituts universitaires de technologie (IUT)*, Paris, Classiques Garnier, 208 p.
- BERGER J.-L., D'ASCOLI Y., 2011, « Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, p. 113-146.
- BERLIOUX S., 2020, « Mission orientation et égalité des chances dans la France des zones rurales et des petites villes. Restaurer la promesse républicaine », *Rapport*.
- BERNARD L., MASCLLET O., SCHWARTZ O., 2019, « Introduction. Classes populaires d'aujourd'hui », *Sociétés contemporaines*, 2, p. 5-21.
- BERNARDI F., 2014, « Compensatory advantage as a mechanism of educational inequality: A regression discontinuity based on month of birth », *Sociology of Education*, 87, 2, p. 74-88.
- BERNET É., 2009, « Antennes universitaires: quels effets sur les parcours étudiants? », *Carrefours de l'éducation*, 1, p. 131-152.

- BERNY C. DE, 2008, « Le logement étudiant à travers l'enquête Conditions de vie 2006 », *Note OVE*, 455, p. 4.
- BERTHAUD J., 2017, *L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence*, Thèse de doctorat, Bourgogne Franche-Comté.
- BERTHELOT J.-M., 1987, « De la terminale aux études post-bac: itinéraires et logiques d'orientation », *Revue française de pédagogie*, 81, p. 5-15.
- BERTRAND J., BOIS G., HENRI-PANABIÈRE G., VANHEE O., 2013, « L'orientation scolaire et professionnelle des filles: des «choix de compromis»? Une enquête auprès de jeunes femmes issues de familles nombreuses », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 184, p. 29-40.
- BESBES M., BETTI C., CASTE F., GABRIEL C., FIDANI G., LEDUC C., MICHEL V., NABET M., NAUDY-FESQUET I., OLIVIER R., 2019, « Tableaux de l'économie française. Edition 2019 », *INSEE*.
- BESSIERE C., GOLLAC S., MILLE M., 2016, « Féminisation de la magistrature: quel est le problème? », *Travail, genre et sociétés*, 2, p. 175-180.
- BIEMAR S., PHILIPPE M.-C., ROMAINVILLE M., 2003, « L'injonction au projet: paradoxale et infondée?. Approche longitudinale du choix d'études supérieures », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/1, p. 31-51.
- BIREAUD A., 1990, *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 234 p.
- 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, Paris, EHESS.
- BLANCHARD M., 2012, « S'orienter en école de commerce : goût de l'utile ou choix du raisonnable ? », *SociologieS*.
- BLANCHARD M., 2021, « Genre et cursus scientifiques : un état des lieux », *Revue française de pédagogie*, 212, 3, p. 109-143.
- BLANCHARD M., CAYOUILLE-REMBLIÈRE J., 2011, « Penser les choix scolaires », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, p. 5-14.
- BLANCHARD M., CHAUVEL S., HARARI-KERMADEC H., 2020, « La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens », *L'Année sociologique*, 70, 2, p. 423-442.
- BLANCHARD M., ORANGE S., PIERREL A., 2016, *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*, Paris, Éditions rue d'Ulm, 145 p.
- BLANCHARD M., ORANGE S., PIERREL A., 2017, « La noblesse scientifique: Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles. », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 220, p. 68-85.
- BLOOMER M., HODKINSON P., 2000, « Learning careers: continuity and change in young people's dispositions to learning », *British educational research journal*, 26, 5, p. 583-597.
- BLÖSS T., ERLICH V., 2000, « Les nouveaux" acteurs" de la sélection universitaire: les bacheliers technologiques en question », *Revue française de sociologie*, p. 747-775.
- BLOSSFELD H.-P., BUCHHOLZ S., DÄMMRICH J., KILPI-JAKONEN E., KOSYAKOVA Y., SKOPEK J., TRIVENTI M., VILHENA D.V. DE, 2015, « Gender differences at labor market entry: The effect of changing

educational pathways and institutional structures », *Gender, education and employment: An international comparison of school-to-work transitions*, p. 1-34.

BODIN R., 2009, « L'abandon en première année de licence à l'université de Poitiers », SAFIRE/GRESCO (EA 3815), Université de Poitiers.

BODIN R., MILLET M., 2011, « L'université, un espace de régulation. L'«abandon» dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, 2, 3, p. 225-242.

BODIN R., ORANGE S., 2013, « La barrière ne fera pas le niveau », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, p. 102-117.

BODIN R., ORANGE S., 2013b, *L'université n'est pas en crise: les transformations de l'enseignement supérieur: enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Édition du Croquant, 213 p.

BODIN R., ORANGE S., 2015, « 13. Le réformisme conservateur », *Regards croisés sur l'économie*, 1, p. 218-232.

BODIN R., ORANGE S., 2016, « Les mécomptes du supérieur - «Autres écoles, «autres» établissements et «autres» formations », *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 130, 1, p. 40-55.

BODIN R., ORANGE S., 2019, « La gestion des risques scolaires. «Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là» », *Sociologie*, 10, 2, p. 217-224.

BODIN R., ORANGE S., 2021, « Que nous apprennent les réussites “paradoxaes” à l'université ? Les expériences universitaires des bacheliers technologiques et professionnels », dans BEAUD S., MILLET M., *L'université pour quoi faire*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 87-104.

BODY K.M.-D., BONNAL L., GIRET J.-F., 2014, « Does student employment really impact academic achievement? The case of France », *Applied Economics*, 46, 25, p. 3061-3073.

BONNEAU C., CHAROUSSET P., GRENET J., THEBAULT G., 2021, « Grandes écoles: quelle «ouverture» depuis le milieu des années 2000? », *IPP*, 308 p.

BONNET P., LEBARON F., LE ROUX B., 1998, « Les pratiques culturelles des Français », *Enquête*.

BORRAS I., EPIPHANE D., LEMISTRE P., RYK G., 2012, « Étudier en licence: parcours et insertion », *CEREQ*.

BOSSE N., GUEGNARD C., 2007, « Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées », *Travail, genre et sociétés*, 18, 2, p. 27-46.

BOUDRENHIEU G., FRENAY M., 2011, « La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/2.

BOULET P., 2017, « Propositions d'admission dans l'enseignement supérieur et réponse des candidats pour 2017-2018 », *SIES*.

BOULET P., BLUNTZ C., 2019, « Parcoursup 2019: les propositions d'admission dans le supérieur », *SIES*.

BOURDIEU P., 1966, « L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 7, 3, p. 325-347.

BOURDIEU P., 1974, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, 15, 1, p. 3-42.

- BOURDIEU P., 1979a, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 670 p.
- BOURDIEU P., 1979b, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 1, p. 3-6.
- BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 475 p.
- BOURDIEU P., 1986, « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62, 1, p. 69-72.
- BOURDIEU P., CHAMPAGNE P., 1992, « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 91, 1, p. 71-75.
- BOURDIEU P., DARBEL A., 1966, *L'amour de l'art*, Paris, Éditions de Minuit, 251 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1964, *Les héritiers : Les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 192 p.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C., 1970, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 279 p.
- BOYADJIAN J., 2021, « Le capital culturel structure-t-il (toujours) les goûts ? L'exemple des préférences cinématographiques des 18-20 ans », *Sociologie*, 12, 1, p. 61-76.
- BREDA T., LY S.T., 2012, « Do professors really perpetuate the gender gap in science? Evidence from a natural experiment in a French higher education institution. CEE DP 138. », *Centre for the Economics of Education*.
- BRIAND J.-P., CHAPOULIE J.-M., 1993, « L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble », *Revue française de sociologie*, p. 3-42.
- BRINBAUM Y., HUGREE C., POUILLAOUET T., 2018, « 50% à la licence... mais comment? Les jeunes de familles populaires à l'université en France », *Économie et statistique*, 499, p. 79-105.
- BRINT S., 1998, *Schools and societies*, Thousand Oaks, Pine Forge Press, 349 p.
- BRISSON R., BIANCHI R., 2017, « Distinction at the class-fraction level? A re-examination of Bourdieu's dataset », *Cultural Sociology*, 11, 4, p. 489-535.
- BROCCOLICHI S., 2009, « L'espace des inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, 5, p. 74-91.
- BROCCOLICHI S., SINTHON R., 2011, « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, p. 15-38.
- BROWN P., 1990, « The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy », *British journal of sociology of education*, 11, 1, p. 65-86.
- BRYSON B., 1996, « "Anything But Heavy Metal" : Symbolic Exclusion and Musical Dislikes », *American Sociological Review*, 61, 5, p. 884-899.
- BUGEJA-BLOCH F., COUTO M.-P., FROUILLOU L., 2021, « Les effets de Parcoursup sur les orientations universitaires des femmes de milieux populaires », dans BEAUD S., MILLET M., *L'université pour quoi faire ?*, Paris, Presses Universitaires de France (La Vie des Idées), p. 71-86.
- BUISSON-FENET H., DRAELANTS H., 2010, « Du lycée à la classe préparatoire: le rôle du vivier d'établissements et du processus d'admission dans la fabrication de la clôture sociale », *Communication présentée au Congrès de l'AREF, Genève*.

- BUISSON-FENET H., DRAELANTS H., 2010, « Réputation, mimétisme et concurrence: Ce que «l'ouverture sociale» fait aux grandes écoles », *Sociologies pratiques*, 2, p. 67-81.
- CAILLE A., CHANIAL P., 2009, « L'Université en crise. Mort ou résurrection? », *Revue du MAUSS*, 33.
- CALMAND J., 2017, « Les cinq premières années de vie active des docteurs diplômés en 2010. », *CEREQ Études*, 9.
- CALMAND J., HALLIER P., 2008, « Être diplômé de l'enseignement supérieur, un atout pour entrer dans la vie active », *CEREQ Bref*, 253, p. 4.
- CALMAND J., MENARD B., MORA V., 2015, *Faire des études supérieures, et après?: Enquête Génération 2010-Interrogation 2013*, Marseille, CEREQ.
- CALVIAC S., 2019, « Le financement des universités : évolutions et enjeux », *Revue française d'administration publique*, 169, 1, p. 51-68.
- CAMPUS FRANCE, 2020, « Les grandes tendances de la mobilité étudiante en Europe ».
- CANALS V., DIEBOLT C., 2001, « Pourquoi entrer à l'université? L'exemple d'une université de lettres et sciences humaines », *International review of education*, 47, 6, p. 539-572.
- CATTAN N., BERROIR S., SAINT-JULIEN T., 2005, « L'attraction des universités des villes nouvelles franciliennes », *Les annales de la recherche urbaine*, p. 67-73.
- CAYOUILLE-REMBLIERE J., 2015, « De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire) », *Sociologie*, 4, vol. 6.
- CAYOUILLE-REMBLIERE J., ICHOU M., 2019, « Saisir la position sociale des ménages: une approche par configurations », *Revue française de sociologie*, 60, 3, p. 385-427.
- CAYOUILLE-REMBLIERE J., SAINT-POL T. DE, 2013, « Le sinueux chemin vers le baccalauréat: entre redoublement, réorientation et décrochage scolaire », *Économie et statistique*, 459, 1, p. 59-88.
- CECH E.A., 2016, « Mechanism or myth? Family plans and the reproduction of occupational gender segregation », *Gender & Society*, 30, 2, p. 265-288.
- CERTEAU M. DE, 1980, *L'invention du quotidien. Tome 1 : Arts de faire*, Paris, Gallimard, 349 p.
- CHAMPOLLION P., 2008, « La territorialisation du processus d'orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l'effet de territoire », *Éducation & formations*, 77, p. 43-53.
- CHARBONNEAU J., 2006, « Réversibilités et parcours scolaires au Québec », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, 1, p. 111-131.
- CHARDON O., 2001, « Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans », *INSEE*.
- CHARLES F., CACOUAULT-BITAUD M., KATZ S., LEGENDRE F., CONNAN P.-Y., RIGAUDIERE A., 2018, « Professeur.e.s des écoles: un métier dans tous ses états. Sociologie d'un groupe professionnel en tension. », Paris, *DEPP-MEN*.
- CHARLES F., CACOUAULT-BITAUD M., LEGENDRE F., CONNAN P., RIGAUDIERE A., KATZ S., 2020, « La perte d'attractivité du professorat des écoles dans les années 2000 », *Éducation et Formations*, 101, p. 125-151.
- CHARLES N., 2015, *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*, Paris, La Documentation française, 196 p.

- CHARLES N., 2021, « Le prix à payer pour la massification scolaire », dans CHEVALIER T., LONCLE-MORICEAU P., *Une jeunesse sacrifiée?*, Paris, Presses universitaires de France (La vie des idées), p. 29-41.
- CHARLES N., DELES R., 2018, « Les parcours d'études entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale. », *CNESCO*.
- CHARLES N., DELES R., 2020, « Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures », *L'Année sociologique*, 70, 2, p. 313-336.
- CHAUVEL L., 1998, « La seconde explosion scolaire : diffusion des diplômes, structure sociale et valeur des titres », *Revue de l'OFCE*, 66, 1, p. 5-36.
- CHENU A., HERPIN N., 2002, « Une pause dans la marche vers la civilisation des loisirs? », *Économie et Statistique*, 352-353, p. 15-37.
- CHERVEL A., COMPERE M.-M., 1997, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, 74, p. 5-38.
- CHEVAILLIER T., LANDRIER S., NAKHILI N., 2009, *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*, Paris, La Documentation française, 176 p.
- CHIROLEU A., 1999, « La política universitaria de Alfonsín y Menem: entre la democracia y la equidad »,.
- CICHELLI V., 2000, « Être pris en charge par ses parents. Portraits de la gêne et de l'aisance exprimées par les étudiants », *Lien social et Politiques*, 43, p. 67-79.
- CICHELLI V., OCTOBRE S., 2017, « Les cultures juvéniles à l'ère de la globalisation : une approche par le cosmopolitisme esthétique-culturel », *Culture études*, 1, 1, p. 1-20.
- CLEMENT P., COUTO M.-P., BLANCHARD M., 2019, « Parcoursup: infox et premières conséquences de la réforme », *La Pensée*, 3, p. 144-156.
- COLIN L., 2014, « Du bon usage des séjours à l'étranger pour les jeunes : une tension entre savoir de et savoir sur », *Le Télémaque*, 45, 1, p. 95-121.
- CONVERT B., 2003, « Des hiérarchies maintenues. Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, p. 61-73.
- CONVERT B., 2005, *Les impasses de la démocratisation scolaire. Sur une prétendue crise des vocations scientifiques*, Paris, Raisons d'Agir, 93 p.
- CONVERT B., 2010, « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, p. 14-31.
- COQUARD B., 2016, « Paris? Jamais de la vie », *Savoir/Agir*, 3, p. 39-45.
- COQUARD B., 2019, *Ceux qui restent: faire sa vie dans les campagnes en déclin*, Paris, La Découverte, 211 p.
- CORDAZZO P., 2019, *Parcours d'étudiants. Sources, enjeux et perspectives de recherche*, Paris, Ined éditions, 239 p.
- CORRELL S.J., 2001, « Gender and the career choice process: The role of biased self-assessments », *American journal of Sociology*, 106, 6, p. 1691-1730.

- COSTES J., HOUADEC V., LIZAN V., 2008, « Le rôle des professeurs de mathématiques et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques », *Éducation et Formations*, 77, p. 55-61.
- COULANGEON P., 2003, « Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts », *Revue de l'OFCE*, 3, p. 155-169.
- COULANGEON P., 2007, « Lecture et télévision. Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire. », *Revue française de sociologie*, 48, 4, p. 657-691.
- COULANGEON P., 2011, *Les métamorphoses de la distinction: inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*, Paris, Bernard Grasset, 165 p.
- COULANGEON P., 2017, « Cultural Openness as an Emerging Form of Cultural Capital in Contemporary France », *Cultural Sociology*, 11, 2, p. 145-164.
- COULANGEON P., 2021, *Culture de masse et société de classes : le goût de l'altérité*, Paris, Presses Universitaires de France.
- COULON A., 2005, *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Économica : Anthropos, 213 p.
- COUPPIE T., DUPRAY A., EPIPHANE D., MORA V., 2018, *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes: entre permanences et évolutions*, CEREQ.
- COUPPIE T., EPIPHANE D., 2009, « Allongement séculaire des scolarités féminines et évolution récente de la ségrégation dans les professions: quelles relations? », *Économies et sociétés*, 43, 1, p. 87-121.
- COUPPIE T., EPIPHANE D., 2018, « La relation genre-insertion a-t-elle évolué en 20 ans ? », dans COUPPIE T., DUPRAY A., EPIPHANE D., MORA V., *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes: entre permanences et évolutions*, CEREQ, p. 141-150.
- COUPPIE T., GIRET J.-F., LOPEZ A., 2005, « Des formations initiales aux premiers emplois: une correspondance plutôt mal assurée », dans GIRET J.-F., LOPEZ A., ROSE J., *Des formations pour quels emplois*, Paris, La Découverte, p. 79-96.
- COUR DES COMPTES, 2017, « Admission Post-Bac et accès à l'enseignement supérieur. Un dispositif contesté à réformer », Paris.
- 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 », Paris.
- COURONNE J., DUPUY C., SARFATI F., SIMHA J., 2020, « S'engager pour trouver un emploi? Une logique utilitariste de l'engagement étudiant », *Publications de l'INJEP*, 34.
- COURTY G., 2015, « La "mobilité apprenante". Ou comment cette injonction est désormais faite à l'école », dans COURTY G., *La mobilité dans le système scolaire: une solution pour la réussite et la démocratisation?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 13-31.
- 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*, 3, p. 23-38.
- COUTO M.-P., VALARCHER M., 2021, « La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup », Séminaire de l'INED, 15 novembre 2021.

- CRESPIY C., LEMISTRE P., 2017, « Introduction. Professionnalisation dans l'enseignement supérieur : des attendus institutionnels à leur mise en œuvre », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 138, p. 7-17.
- CYTERMANN J.-R., 2018, « Le recteur garant de la coordination entre le bac -3 et le bac +3 », *Administration & Éducation*, 4, p. 43-46.
- D'ENFERT R., 2012, « D'une orientation vers les mathématiques à une orientation par les mathématiques (années 1950 - années 1980) », *Enseignement des mathématiques et contrat social : enjeux et défis pour le 21e siècle*.
- DANHIER J., MARTIN É., ALARCON-HENRIQUEZ A., KAELEN R., JACOBS D., 2017, « Une ségrégation peut en cacher une autre. La répartition des élèves entre classes à prendre au sérieux », *Revue française de pédagogie*, 2, p. 117-138.
- DANNER M., ÉRARD C., GUEGNARD C., 2016, « Probabilités d'orientation déjouées... Des bacheliers professionnels en STAPS et en classe préparatoire aux écoles supérieures d'art », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49, 3, p. 71-97.
- DANNER M., GUEGNARD C., 2015, « Des bacheliers professionnels sur le pont des Arts, du rêve à la réalité ? », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 131, p. 141-162.
- DARMON M., 2012, « Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires », *Sociétés contemporaines*, 2, p. 5-29.
- DARMON M., 2015, *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*, Paris, La Découverte, 324 p.
- DARMON M., 2017, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 128 p.
- DAUPHIN L., 2021, « Des choix de spécialités plus classiques en première comme en terminale pour les élèves d'origine sociale favorisée. Résultats de la première cohorte du nouveau baccalauréat général », *DEPP*.
- DAVERNE C., MASY J., 2012, « Les classes préparatoires aux grandes écoles: entre proximité et prestige », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/4.
- DAVERNE-BAILLY C., 2015, « Le temps des loisirs dans les familles enseignantes: uniformité et singularité. », *Colloque international Inégalités éducatives et espaces de vie*, Rennes.
- DAVERNE-BAILLY C., BOBINEAU C., 2020, « Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : incertitudes, choix, inégalités », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 58.
- DAVID S., MELNIK-OLIVE E., 2014, « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 128, p. 81-100.
- DAVIES S., GUPPY N., 1997, « Fields of study, college selectivity, and student inequalities in higher education », *Social forces*, 75, 4, p. 1417-1438.
- DE GRAAF N.D., DE GRAAF P.M., KRAAYKAMP G., 2000, « Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective », *Sociology of education*, p. 92-111.
- DE KETELE J.-M., 1990, « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: les facteurs de réussite », *Vie pédagogique*, 66, p. 4-8.

- DEAUVIEAU J., 2005, « Devenir enseignant du secondaire: les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, p. 31-41.
- DEFRESNE F., ROSENWALD F., 2004, « Le choix des options en seconde générale et technologique: un choix anticipé de la série de première? », *Éducation et Formations*, 70, p. 7-39.
- DELBOS G., JORION P., 1984, *La transmission des savoirs*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 310 p.
- DELES R., 2013, « Le niveau des diplômes est-il toujours une garantie? », *Agora débats/jeunesses*, 3, p. 37-50.
- DELES R., 2017a, « Les deux régimes d'études de l'enseignement supérieur français », *Revue européenne des sciences sociales*, 55, 1, p. 213-233.
- DELES R., 2017b, « Le projet professionnel des étudiants : outil de professionnalisation ou injonction ? », *Éducation et sociétés*, n° 39, 1, p. 169-183.
- DELHOMME B., 2020, « L'origine sociale des enseignant.e.s comparée à la population active occupée en 2015 », *Éducation et formations*, 101, p. 27-52.
- DELMAS M., GARCIA S., 2018, « Le coût du diagnostic. L'impensé du travail des mères auprès des enfants « dys » », *Anthropologie & Santé. Revue internationale francophone d'anthropologie de la santé*, 17.
- DEMOULIN H., DANIEL C., 2013, « Bulletins scolaires et orientation au prisme du genre », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/3.
- DEPP, 2016, « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2016 ».
- DEPP, 2020, « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2020 ».
- DEPP, 2021, « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2021 ».
- DESMAZIERES-BERLIE C., 1999, « La sélection à l'entrée à l'IUT: Réputation, réalité et effets », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, 4, p. 563-582.
- DESROSIERES A., THEVENOT L., 1992, *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte, 128 p.
- DEVAUX J., OPPENCHAIM N., 2017, « La socialisation à la mobilité n'est-elle qu'une question de genre ? L'exemple des adolescents de catégories populaires du rural et de zones urbaines sensibles », *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 112, 1, p. 48-59.
- DEVINEAU S., 2013, « Devenir enseignant-e-s dans le public : le sens d'une orientation professionnelle très féminisée », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42/2.
- DEWITT J., OSBORNE J., ARCHER L., DILLON J., WILLIS B., WONG B., 2013, « Young Children's Aspirations in Science: The unequivocal, the uncertain and the unthinkable », *International Journal of Science Education*, 35, 6, p. 1037-1063.
- DIMAGGIO P., 1982, « Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students », *American sociological review*, p. 189-201.

- DIZAMBOURG B., 2018, « La licence au-delà de Parcoursup », *Administration & Éducation*, 4, p. 23-33.
- DONNAT O., 1999, « La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution 1973-1997 », *Revue française de sociologie*, 40, 1, p. 111-119.
- DONNAT O., 2009, « Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique », *Culture études*, 5, p. 1-12.
- DONNE V., RACHIQ C., 2019, « Connaître les débouchés pour mieux s'orienter : enjeux d'accès à l'information », *France Stratégie*.
- DORAY P., PICARD F., TROTTIER C., GROLEAU A., 2009, « Les parcours éducatifs et scolaires: Quelques balises conceptuelles ».
- DRAELANTS H., 2014, « Des héritiers aux initiés? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école », *Social Science Information*, 53, 3, p. 403-432.
- DRAELANTS H., ARTNOISET J., 2014, « Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures », *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*.
- DRAELANTS H., BALLATORE M., 2014, « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 186, p. 115-142.
- DUBET F., 1994, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, 35, 4, p. 511-532.
- DUBET F., 1996, « Des raisons d'étudier », *Agora débats/jeunesses*, 6, 1, p. 57-68.
- DUBET F., 2004, *L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?*, Paris, Seuil, 95 p.
- DUBET F., BOISSINOT A., 2020, « Un entretien avec François Dubet », *Administration & Éducation*, 3, p. 37-45.
- DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 361 p.
- DUBOIS V., 2013, « Le rôle des street-level bureaucrats dans la conduite de l'action publique en France », dans EYMERI-DOUZANS J.M., BOUCKAERT G., *La France et ses administrations : un état des savoirs*, Bruxelles, Bruylant-De Boeck.
- DUBOIS V., 2013, *La culture comme vocation*, Paris, Raisons d'agir, 199 p.
- DUGUET A., 2014, *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*, Thèse de doctorat, IREDU, Université de Bourgogne.
- DUMONT F., PIEDANNA V., 1998, « Accès des jeunes à l'enseignement supérieur dans le Nord-Pas-de-Calais: entre mobilité et «captivité» », *Espace Populations Sociétés*, 16, 2, p. 199-209.
- DUPRAY A., VIGNALE M., 2022, « Les bacheliers et leur territoire d'origine : des stratégies différentes à l'heure des vœux d'orientation dans le supérieur ? », *Éducation et Formations*, 103.
- DURKHEIM É., 2010, *Les règles de la méthode sociologique*, Nouvelle édition, Paris, Flammarion, 254 p.
- DURKHEIM É., 2014, *L'évolution pédagogique en France*, 3e édition, Paris, Presses Universitaires de France, 403 p.

- DURU-BELLAT M., 2002, *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*, Paris, Presses universitaires de France, 256 p.
- DURU-BELLAT M., 2004, « Ecole de garçons et école de filles... », *VEI enjeux*, 138, p. 65-72.
- DURU-BELLAT M., 2006, *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*, Paris, La République des idées ; Seuil, 105 p.
- DURU-BELLAT M., 2017, *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, 5ème édition, Paris, L'Harmattan, 232 p.
- 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'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 4, p. 459-482.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., 2008, « Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France: déplacement et recomposition des inégalités », *Population*, 63, 1, p. 123-157.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., REIMER D., 2008, « Patterns of social inequalities in access to higher education in France and Germany », *International journal of comparative sociology*, 49, 4-5, p. 347-368.
- DURU-BELLAT M., KIEFFER A., REIMER D., 2010, « Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur: le rôle des filières et des spécialités. Une comparaison entre l'Allemagne de l'Ouest et la France », *Économie et statistique*, 433, 1, p. 3-22.
- DUTERCQ Y., LANEELLE X., MICHAUT C., DAVID P., 2019, « Les classes préparatoires de proximité, entre démocratisation et loi du marché », *Éducation et Formations*, 100, p. 169-184.
- DUTREVIS M., TOCZEK M.-C., 2007, « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, p. 379-400.
- ENDRIZZI L., 2010, « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité ».
- ÉRARD C., GUEGNARD C., DANNER M., 2019, « Prendre le risque de la vulnérabilité ? Des bacheliers professionnels à l'université ou en classe préparatoire », *CEREQ Échanges*, 12, p. 31-53.
- ÉRARD C., GUEGNARD C., DANNER M., 2020, « L'échappée belle d'élèves étiquetés vulnérables: des bacheliers professionnels en CPGE », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 57.
- ÉRARD C., GUEGNARD C., DANNER M., 2021, « Des bacheliers professionnels en STAPS : du déclic à la conquête de l'université », dans COUPPIE T., DUPRAY A., GASQUET C., LEMISTRE P., *Enseignement supérieur : nouveaux publics, nouveaux parcours*, CEREQ essentiels, p. 63-70.
- ERICKSON B.H., 1996, « Culture, Class, and Connections », *American Journal of Sociology*, 102, 1, p. 217-251.
- ERLICH V., 1998, *Les nouveaux étudiants: un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 256 p.
- ERLICH V., VERLEY É., 2010, « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français: entre segmentation et professionnalisation », *Éducation et sociétés*, 2, p. 71-88.
- EURIAT M., THELOT C., 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France: évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, p. 403-438.

EURYDICE, 2015, *La profession enseignante en Europe: Pratiques, perceptions et politiques : Rapport Eurydice*.

EYRAUD C., 2020, « Université française : mort sur ordonnance ? », *Droit et société*, 105, 2, p. 361-379.

FABIANI J.-L., 2013, « Distinction, légitimité et classe sociale », dans COULANGEON P., DUVAL J., *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 69-82.

FABRE J., PAWLOWSKI É., 2019, « Aller étudier ailleurs après le baccalauréat : entre effets de la géographie et de l'offre de formation », *INSEE*.

FLAQUE-PIERROTIN I., CYTERMANN J.-R., DAUCHET M., FILLOQUE J.-M., MOISAN C., ROUSSEL I., 2022, « Comité éthique et scientifique de Parcoursup - 4^{ème} rapport annuel au Parlement », *Comité éthique et scientifique de Parcoursup*.

FARGES G., 2017, *Les mondes enseignants: identités et clivages*, 1^{re} édition, Paris, PUF, 235 p.

FARGES G., 2018, « Du secondaire au supérieur, «l'effet parent enseignant» au regard de l'hétérogénéité des statuts parentaux », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 203, p. 69-90.

FAURE L., 2009, « Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures: le cas de l'Université de Perpignan », *Éducation et sociétés*, 2, p. 93-108.

FEATHERSTONE M., 1995, *Undoing culture: globalization, postmodernism and identity*, London ; Thousand Oaks, Calif, Sage Publications, 178 p.

FELOUZIS G., 2001, « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, 136, p. 53-63.

FELOUZIS G., 2001, *La condition étudiante*, Paris, Presses Universitaires de France, 306 p.

FELOUZIS G., 2006, « Attractivité et différenciation des sites universitaires: une analyse de cas en Aquitaine », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 156, p. 101-116.

FELOUZIS G., PERROTON J., 2007, « Les «marchés scolaires»: une analyse en termes d'économie de la qualité », *Revue française de sociologie*, 48, 4, p. 693-722.

FELOUZIS G., SEMBEL N., 1997, « La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de masse », *Formation emploi*, 58, 1, p. 45-59.

FELOUZIS G., VAN ZANTEN A., MAROY C., 2013, *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France, 217 p.

FENIGER Y., MCDOSSE O., AYALON H., 2015, « Ethno-religious differences in Israeli higher education: Vertical and horizontal dimensions », *European Sociological Review*, 31, 4, p. 383-396.

FERRY O., 2016, « Le rapport à l'avenir des étudiants français », *OVE Infos*, 32.

FERRY O., VERLEY E., 2016, « Des études à l'emploi: comment les étudiants jugent-ils l'utilité professionnelle de leurs études », *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, p. 147-161.

FILATRE D., 2003, « Les universités et le territoire: nouveau contexte, nouveaux enjeux », dans FELOUZIS G., *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, p. 19-45.

FILATRE D., 2017, « Réformer le premier cycle de l'enseignement supérieur et améliorer la réussite des étudiants », Rapport remis à la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, F. Vidal.

- FILHON A., 2010, « La première année en filière administration économique et sociale: motivations, abandons et attentes des étudiants », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 111, p. 19-33.
- FINE A., 2000, « Écritures féminines et rites de passage », *Communications*, 70, 1, p. 121-142.
- FRAISSE E., 1993, *Les étudiants et la lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, 264 p.
- FRANÇOIS J.-C., 2002, « Évitement à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris », *L'Espace géographique*, tome 31, 4, p. 307-327.
- FRANÇOIS J.-C., POUPEAU F., 2004, « L'évitement scolaire et les classes moyennes à Paris », *Éducation et sociétés*, 2, p. 51-66.
- FRANÇOIS P., BERKOUK N., 2018, « Les concours sont-ils neutres ? Concurrence et parrainage dans l'accès à l'École polytechnique », *Sociologie*, 9, 2, p. 169-196.
- FROUILLOU L., 2015a, *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne: carte universitaire et sens du placement étudiant*, Thèse de doctorat, Paris, Paris 1 Panthéon Sorbonne, 522 p.
- FROUILLOU L., 2015b, « Mobilité et sens du placement universitaire. Enquête sur les logiques du "choix" de l'établissement en Ile-de-France. », dans COURTY G., *La mobilité dans le système scolaire: une solution pour la réussite et la démocratisation?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 125-142.
- FROUILLOU L., MOULIN L., 2019, « Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 145, p. 7-28.
- 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, 2, p. 209-215.
- FROUILLOU L., PIN C., ZANTEN A. VAN, 2020, « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances? », *L'Année sociologique*, 70, 2, p. 337-363.
- FÜRST H., NYLANDER E., 2020, « The worth of art education: Students' justifications of a contestable educational choice », *Acta Sociologica*, XX(X), p. 1-14.
- GABADINHO A., RITSCHARD G., MÜLLER N.S., STUDER M., 2011, « Analyzing and Visualizing State Sequences in "R" with "TraMineR" », *Journal of Statistical Software*, 40, 4.
- GALE D., SHAPLEY L.S., 1962, « College Admissions and the Stability of Marriage », *The American Mathematical Monthly*, 69, 1, p. 9-15.
- GALLAND O., 2009, « Autonomie, intégration et réussite universitaire », dans GRUEL L., GALLAND O., HOUZEL G., *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 349-380.
- GALLAND O., CLEMENÇON M., 1995, *Le monde des étudiants*, Paris, Presses Universitaires de France, 256 p.
- GARCIA N., 2015, « Tensions between cultural and utilitarian dimensions of language: a comparative analysis of 'multilingual' education policies in France and Germany », *Current Issues in Language Planning*, 16, 1-2, p. 43-59.
- GARCIA S., 2010, « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 48-57.

- GARCIA S., 2018, *Le goût de l'effort: la construction familiale des dispositions scolaires*, Paris, Presses Universitaires de France, 204 p.
- GARCIA S., POUPEAU F., 2003, « La mesure de la «démocratisation» scolaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4, p. 74-87.
- GARRIGOU A., 2001, *Les élites contre la République : Sciences Po et l'ENA*, Paris, La Découverte, 241 p.
- GASPARD J., 2013, « Le discours promotionnel des universités européennes. Homogénéité dans la compétitivité ? », *Mots. Les langages du politique*, 102, p. 53-66.
- GAUBERT E., HENRARD V., ROBERT A., ROUAUD P., 2017, « Enquête 2016 auprès de la Génération 2013. Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non-diplômés », *CEREQ bref*, 356.
- GAUTIER C., 2015, « Le décrochage, le définir, le mesurer », *Note OFIPE*, 22.
- GAUTIER C., 2016, « Professionnalisation et poursuite d'études », *CEREQ Échanges*, 3, p. 79-90.
- GIRET J.-F., 2009, « L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants », dans GRUEL L., GALLAND O., HOUZEL G., *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 331-348.
- GIRET J.-F., 2015, « Les mesures de la relation formation-emploi », *Revue française de pédagogie*, 192, p. 23-36.
- GIRET J.-F., LOPEZ A., JOSE R., 2005, *Des formations pour quels emplois?*, Paris, La Découverte, 384 p.
- GLASMAN D., 2001, *L'accompagnement scolaire: sociologie d'une marge de l'école*, Paris, Presses universitaires de France, 317 p.
- GOLLAC S., 2005, « La fonction publique: une voie de promotion sociale pour les enfants des classes populaires? », *Sociétés contemporaines*, 2, p. 41-64.
- GOMBERT P., 2008, *L'école et ses stratèges: les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 250 p.
- GOULDNER A.W., 1979, *The future of intellectuals and the rise of the new class*, New-York, Macmillan, 160 p.
- GOUYON M., GUERIN S., 2006, « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique », *Économie et statistique*, 398, 1, p. 59-84.
- GRELET Y., VIVENT C., 2011, « La course d'orientation des jeunes ruraux », *CEREQ Bref*, 292.
- GRENET J., 2018, « Orientation Postbac: une question technique ou politique? », *Administration & Éducation*, 3, p. 123-127.
- GRIGNON C., GRUEL L., 1999, *La vie étudiante*, Paris, Presses universitaires de France, 195 p.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C., 1989, *Le savant et le populaire: misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Seuil, 358 p.
- GROSSETTI M., LOSEGO P., 2003, *La territorialisation de l'enseignement supérieur et de la recherche. France, Espagne et Portugal*, Paris, L'Harmattan, 213 p.

GUERAUT É., 2018, *Ascension et fragilisation d'une petite bourgeoisie culturelle: une enquête ethnographique dans une ville moyenne en déclin*, Thèse de doctorat, Paris, Sorbonne Paris Cité.

GUERAUT É., JEDLICKI F., NOUS C., 2021, « L'émigration étudiante des « filles du coin » : Entre émancipation sociale et réassignation spatiale », *Travail, genre et sociétés*, 46, 2, p. 135-155.

GURY N., 2007, « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/2, p. 137-156.

GURY N., MOULLET S., 2007, « L'insertion des non-diplômés de l'enseignement supérieur : réversibilités d'un échec et imbrication entre trajectoires scolaire et professionnelle », *CEREQ échanges*, p. 191-210.

GUYON N., HUILLERY E., 2016, « Biased aspirations and social inequality at school: Evidence from french teenagers », *Sciences Po Working Paper*.

HAAS V., MORIN-MESSABEL C., FIEULAIN N., DEMOURES A., 2012, « L'entrée à l'université et ses difficultés: regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/4.

HALLE D., 1992, « The Audience for Abstract Art: Class, Culture, and Power », dans LAMONT M., *Cultivating differences: Symbolic boundaries and the making of inequality*, The University of Chicago Press, Chicago, p. 131-151.

HARARI-KERMADEC H., NOUS C., 2020, « En dix chiffres, la destruction néolibérale de l'université publique », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 39, p. 31-37.

HARDOUIN M., MORO B., 2014, « Étudiants en ville, étudiants entre les villes. Analyse des mobilités de formation des étudiants et de leurs pratiques spatiales dans la cité. Le cas de la Bretagne », *Norois. Environnement, aménagement, société*, 230, p. 73-88.

HARDOUIN M., ROUAULT R., 2019, « Nouveaux lieux, nouveaux espaces », *Administration & Éducation*, 2, p. 9-20.

HART C.S., 2012, *Aspirations, education and social justice: Applying Sen and Bourdieu*, Bloomsbury, 228 p.

HELLAND H., 2006, « Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning », *Sosiologisk tidsskrift*, 14, 1, p. 34-62.

HELLAND H., WIBORG Ø.N., 2019, « How do parents' educational fields affect the choice of educational field? », *The British journal of sociology*, 70, 2, p. 481-501.

HENRI-PANABIERE G., 2010, *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 189 p.

HENRIET A., PIETRYK G., 2012, *Analyse de l'orientation et des poursuites d'études des lycéens à partir de la procédure admission post-bac*, Rapport à la Ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Paris.

HENROTIN J.-B., VAISSIERE M., ETAIX M., MALARD S., DZIURLA M., LAFON D., 2016, « Codage d'emplois (PCS 2003) : retour d'expérience d'une étude menée en service de santé au travail », *Santé Publique*, 28, 4, p. 471-480.

HERAN F., 1996, « École publique, école privée: qui peut choisir? », *Économie et statistique*, 293, 1, p. 17-39.

- HERPIN N., VERGER D., 1998, « Les étudiants, les autres jeunes, leur famille et la pauvreté », *Économie et statistique*, 308, 1, p. 211-227.
- HILLION M., 2019, « Le métier d'enseignant en France : une attractivité en déclin », *Fondation Jean Jaurès*.
- HLAVAC M., 2018, *Stargazer : Well-Formatted Regression and Summary Statistics Tables. R package.*, R, <https://CRAN.R-project.org/package=stargazer>, version 5.2.2.
- HUBERMAN M., 1989, *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*, Lausanne, Delachaux et Niestle, 339 p.
- HUGREE C., 2010a, « Le CAPES ou rien? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 72-85.
- HUGREE C., 2010b, *L'échappée belle : parcours scolaires et cheminements professionnels des étudiants d'origine populaire diplômés de l'Université (1970-2010)*, Thèse de doctorat, Nantes, Université de Nantes.
- HUGREE C., 2017, « Une photographie statistique des patronats en France », dans OFFERLE M., *Patrons en France*, La Découverte, p. 28-40.
- HUGREE C., PENISSAT É., SPIRE A., 2017, *Les classes sociales en Europe: tableau des nouvelles inégalités sur le vieux continent*, Marseille, Agone, 263 p.
- ICHOU M., VALLET L.-A., 2013, « Academic achievement, tracking decisions, and their relative contribution to educational inequalities », dans JACKSON M., *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford, Stanford University Press, p. 116-148.
- INAN C., 2016, « APB 2016 : propositions d'admission et réponse des candidats pour l'année scolaire 2016-2017 », *SIES*.
- IRIBARNE P. D', 1989, *La logique de l'honneur: gestion des entreprises et traditions nationales*, Paris, Seuil, 279 p.
- JACQUES M.-H., 2003, « Garçons et filles de classes terminales: le filtre sexué des représentations du cursus et des intentions d'orientation post-baccalauréat », *Carrefours de l'éducation*, 1, p. 62-81.
- JACQUES M.-H., 2015, *Les transitions scolaires: paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 424 p.
- JACQUET-FRANCILLON F., 2008, « Culture scolaire », dans VAN ZANTEN A., *Dictionnaire de l'éducation.*, Paris, PUF, p. 98-102.
- JAOUL-GRAMMARE M., 2018, « L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010 », *Éducation et formations*, 96, p. 113-132.
- JAROUSSE J.-P., LABOPIN M.-A., 1999, « Le calendrier des inégalités d'accès à la filière scientifique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 28, 3, p. 475-496.
- JELLAB A., 2011, « La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42, 42-2, p. 115-142.
- JELLAB A., 2015, « Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 131, p. 79-99.

- JELLAB A., 2020, « Les élèves de lycée professionnel et la forme scolaire », *Administration & Éducation*, 3, p. 109-119.
- JONSSON J.O., GRUSKY D.B., DI CARLO M., POLLAK R., BRINTON M.C., 2009, « Microclass mobility: Social reproduction in four countries », *American Journal of Sociology*, 114, 4, p. 977-1036.
- JUANICO R., SARLES N., 2020, « Rapport d'information par le comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques sur l'évaluation de l'accès à l'enseignement supérieur », 3232, Paris, Assemblée nationale.
- JUGNOT S., EPIPHANE D., CALMAND J., 2010, « Les chiffres des lettres: l'insertion des diplômés de lettres et sciences humaines », *CEREQ Bref*.
- KASATKINA O., LIMA L., NAKHILI N., 2020, « La réussite académique à l'université dépend-elle des études supérieures de ses parents? », *Vie sociale*, 1, p. 55-71.
- KERCKHOFF A.C., 1993, *Diverging pathways: social structure and career deflections*, Cambridge, England ; New York, Cambridge University Press, 254 p.
- KESSLER S., ASHENDEN D.J., CONNELL R.W., DOWSETT G.W., 1985, « Gender relations in secondary schooling », *Sociology of education*, 58, 1, p. 34-48.
- KRAAYKAMP G., TOLSMA J., WOLBERS M.H., 2013, « Educational expansion and field of study: trends in the intergenerational transmission of educational inequality in the Netherlands », *British Journal of Sociology of Education*, 34, 5-6, p. 888-906.
- LAHIRE B., 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 305 p.
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil, 297 p.
- LAHIRE B., 1996, « La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques », *Annales. Histoire, sciences sociales*, 51, p. 381-407.
- LAHIRE B., 1998, *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 271 p.
- LAHIRE B., 2001, « Héritages sexués: incorporation des habitudes et des croyances », dans BLÖSS T., *La dialectique des rapports hommes-femmes*, PUF, p. 9-25.
- LAHIRE B., 2004, *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 777 p.
- LAHIRE B., 2013a, *Dans les plis singuliers du social: individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte, 173 p.
- LAHIRE B., 2013b, « La culture à l'échelle individuelle : la transférabilité en question », dans COULANGEON P., DUVAL J., *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 165-176.
- LAHIRE B., 2018, « Avoir la vocation », *Sciences sociales et sport*, 12, p. 143-150.
- LAHIRE B., 2019, *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 1229 p.
- LAILLIER J., 2011, « La dynamique de la vocation : les évolutions de la rationalisation de l'engagement au travail des danseurs de ballet », *Sociologie du travail*, 53, 4, p. 493-514.
- LAILLIER J., VANHEE O., MENNESSON C., ZOLESIO E., 2019, « Sous les loisirs, la classe », dans LAHIRE B., *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, p. 1029-1060.

- LAMBERT-LE MENER M., 2012, *La performance académique des étudiants en première année universitaire: influence des capacités cognitives et de la motivation*, Thèse de doctorat, IREDU, Université de Bourgogne.
- LAMONT M., 1992, *Money, morals, and manners: the culture of the French and American upper-middle class*, Chicago, University of Chicago Press, 320 p.
- LANDRIER S., NAKHILI N., 2010, « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 109, p. 23-36.
- LANEELLE X., DAVID P., DUTERCQ Y., MICHAUT C., 2020, « Le recrutement des élèves en Classes Préparatoires aux Grandes Écoles scientifiques : entre maîtrise des incertitudes et impératif de survie sur un quasi-marché », *Revue française de socio-économie*, n° 25, 2, p. 199-219.
- LASNE A., 2018, « Transmettre un capital culturel scolairement rentable: la spécificité des pratiques éducatives des parents enseignants », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 203, p. 29-47.
- LE BRETON M., HARARI-KERMADEC H., 2013, « Engagement décennal ou endettement étudiant? Les bi-admis ENS Cachan/HEC face au choix de leur école et de leur carrière », *Revue française de pédagogie*, 184, p. 69-80.
- LE DONNE N., ROCHER T., 2010, « Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles », *Éducation & formations*, 79, p. 103-115.
- LE FEUVRE N., 2013, « Femmes, genre et sciences : un sexisme moderne ? », dans MARUANI M., *Travail et genre dans le monde*, Paris, La Découverte, p. 419-427.
- LE VAN-LEMESLE L., 1983, « L'économie politique à la conquête d'une légitimité, 1896-1937 », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 47, 1, p. 113-117.
- LECLERCQ E., BECKERICH C., 2018, « Le parcours de transition des étudiants choisissant les IUT lors de leurs parcours au sein de l'enseignement supérieur », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, p. 133-154.
- LEDoux S., 2016, *Le devoir de mémoire: une formule et son histoire*, Paris, CNRS éditions, 367 p.
- LEMAIRE S., 2005, « Les premiers bacheliers du panel: aspirations, image de soi et choix d'orientation. », *Éducation et formations*, 72, p. 137-153.
- LEMAIRE S., 2007, « Qui sont les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2006? », *DEPP*.
- LEMAIRE S., 2008, « Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires », *Note d'information-Direction de la programmation et du développement*, 16, p. 1-6.
- LEMETRE C., 2009, *Entre démocratisations scolaire et culturelle : sociologie du baccalauréat théâtre*, Thèse de doctorat, Nantes, Université de Nantes.
- LEMETRE C., MENGNEAU J., ORANGE S., 2015, « "La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable ». Les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur », *Colloque « La voie professionnelle à l'épreuve du baccalauréat et de la hausse du niveau d'éducation : les trente ans du bac pro »*, à l'Université Lille 3.
- LEMETRE C., ORANGE S., 2016, « Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux », *Savoir/Agir*, 3, p. 63-69.

- LEMETRE 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*, 1, p. 49-60.
- LEMISTRE P., 2008, « Quelle est l'ampleur du désajustement entre spécialités de la formation et de l'emploi ? », dans PAUL J.J., ROSE J., *Le tour des relations formation-emploi-travail en cinquante-cinq questions*, Paris, Dunod, p. 145-150.
- LEMISTRE P., 2010, *La formation initiale: une valeur sûre pour les jeunes ? Une analyse des insertions et des valeurs de la formation*, Toulouse, Presses de l'Université de Toulouse 1 Capitole.
- LEMISTRE P., 2020, « Affectations post-bac avant Parcoursup: réalité des inégalités d'affectation selon le genre et l'origine sociale combinées au type de bac et à la performance scolaire », *CEREQ*.
- LEMISTRE P., 2021, « Introduction », dans *Enseignement supérieur: nouveaux parcours, nouveaux publics*, CEREQ, p. 6-13.
- LEMISTRE P., BLANCHARD M., 2022, « L'orientation des bacheliers scientifiques saisie à travers la base APB: quelle place pour les licences universitaires ? », *Éducation et Formations*, 103.
- LEMISTRE P., MENARD B., 2017, « Les parcours des diplômés de licence scientifique au croisement des libertés individuelles et de la reproduction sociale », CEREQ Working Paper.
- LEMISTRE P., MENARD B., 2018, « Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quel.le.s étudiant.e.s ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47/2.
- LEMISTRE P., MÉNARD B., 2019, « Analysis of the trajectories of Science graduates: applying Bourdieu and Sen », *British Journal of sociology of Education*, 40, 7, p. 953-969.
- LEMISTRE P., MERLIN F., 2019, « Parcours d'études et insertion des diplômés du supérieur: le rôle des baccalauréats et des formations Bac+2. », *CNESCO*.
- LEROY M., BIAGGI C., DEBUCHY V., DUCHENE F., GAUBERT-MACON C., JELLAB A., LOEFFEL L., REMY-GRANGER D., 2013, « L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements », *Rapport MEN-IGEN*, 2013-041.
- LESNARD L., SAINT POL T. DE, 2006, « Introduction aux méthodes d'appariement optimal (Optimal Matching Analysis) », *Bulletin de méthodologie sociologique. Bulletin of sociological methodology*, 90, p. 5-25.
- LOMBARDO P., WOLFF L., 2020, « Cinquante ans de pratiques culturelles en France », *Culture études*, 2, 2, p. 1-92.
- LORENZI-CIOLDI F., 1988, *Individus dominants et groupes dominés: images masculines et féminines*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 228 p.
- LORTIE D.C., 2002, *Schoolteacher: a sociological study [1975]*, Chicago, University of Chicago Press, 284 p.
- LUCAS S.R., 2001, « Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects », *American journal of sociology*, 106, 6, p. 1642-1690.
- LY S.T., RIEGERT A., 2016, « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter—et intra—établissement dans les collèges et lycées français », *CNESCO*.

- MANIFET C., 2004, *Gouverner par l'action: le cas des politiques universitaires de La Rochelle, Albi et Rodez*, Thèse de doctorat, Toulouse, Toulouse 2, 541 p.
- MARCHAND O., 2010, « 50 ans de mutations de l'emploi », *INSEE*.
- MARIDET M., 2016, *La khâgne, un nouveau chapitre: élaborations et reconstructions du rapport à la lecture des étudiants en classe préparatoire littéraire*, Thèse de doctorat, Sorbonne Paris Cité.
- MARLAT D., PERRAUD-USSEL C., 2021, « Hausse des effectifs universitaires en 2020-2021, portée par les néo-bacheliers », *Note flash du SIES*.
- MAROY C., 2008, « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique », *Recherche et formation*, 57, p. 23-38.
- MARRO C., VOUILLOT F., 1991, « Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20, 3, p. 303-323.
- MARRY C., 2000, « Filles et garçons à l'école », dans VAN ZANTEN A., *L'école: l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 283-296.
- MARRY C., 2004, *Les femmes ingénieurs: une révolution respectueuse*, Paris, Belin, 288 p.
- MATHE T., 2017, « L'expérience professionnelle à l'étranger : expérience de travail et voyage initiatique », *Études caribéennes*, 37-38.
- MATHIOT P., 2018, « Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles », Rapport remis au Ministre de l'Éducation Nationale, J.-M. Blanquer, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.
- MATHIOT P., BISSON-VAIVRE C., CLAUS P., 2018, « Rechercher un continuum entre le second degré et l'université: la réforme du lycée et du baccalauréat », *Administration & Éducation*, 4, p. 35-41.
- MAUGER G., 1991, « Enquêter en milieu populaire », *Genèses*, 6, p. 125-143.
- MAUGER G., SOULIE C., 2001, « Le recrutement des étudiants en lettres et sciences humaines et leurs objets de recherche », *Regards sociologiques*, 22, p. 23-40.
- MAURIN É., 2007, *La nouvelle question scolaire : les bénéfices de la démocratisation*, Paris, Seuil, 290 p.
- MENARD B., 2014, « Sortants du supérieur: la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage », *CEREQ Bref*, 322.
- MENARD B., 2017, « Le taux d'insertion professionnelle des diplômés de master progresse, les conditions d'emploi sont stables », Note flash n°24, SIES.
- MENARD B., 2017, *Parcours des étudiants de l'université : les files d'attente pour l'éducation et l'emploi à l'aune de Sen et Bourdieu*, Thèse de doctorat, Toulouse, Toulouse 2.
- MENARD B., 2018, « Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités », *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, 2, 142, p. 119-141.
- MENARD B., 2018, « Le taux d'insertion des diplômés de master est stable, les conditions d'emploi s'améliorent », *Note flash du SIES*.
- MENNESSON C., 2005, *Être une femme dans le monde des hommes: socialisation sportive et construction du genre*, Paris, L'Harmattan, 364 p.

- MENNESSON C., JULHE S., 2012, « L'art (tout) contre le sport ? », *Politix*, 99, 3, p. 109-128.
- MERLE P., 1993, « L'adhésion des lycéennes de terminale C au modèle de l'excellence scolaire », *Sociétés Contemporaines*, 16, 1, p. 7-26.
- MERLE P., 1996, « Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation », *Population*, p. 1181-1209.
- MERLE P., 2000, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55, p. 15-50.
- MERLE P., 2011, « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires », *Revue française de sociologie*, 52, 1, p. 133-169.
- MERLE P., 2012, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 126 p.
- MERLE P., 2013, « La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves. Quelles limites? Quels usages? », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 8.
- MERLE P., 2017, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, 128 p.
- MERLIN F., 2020, « Une insertion plus difficile pour les jeunes «recalés» à l'entrée du supérieur », *Céreq Bref*.
- MERLIN F., 2021, *Une sélection à répétition. L'accès des bacheliers professionnels à un diplôme de l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, IREDU, Université de Bourgogne Franche-Comté.
- MICHON S., 2003, « Variations de l'intérêt et de la participation politique des étudiants », *Regards Sociologiques*, n°24, p. 103-113.
- MIDENA M., 2021, *Entrez rêveurs, sortez manageurs: Formation et formatage en école de commerce*, Paris, La Découverte, 256 p.
- MILLET M., 2000, *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude: matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles: une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant*, Thèse de doctorat, Lyon, Université Lyon 2.
- MILLET M., 2003, *Les étudiants et le travail universitaire: étude sociologique*, Lyon, Presses Universitaires Lyon.
- MILLET M., 2012, « L'«échec» des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques », dans ROMAINVILLE M., MICHAUT C., *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, p. 69-88.
- MILLET M., MOREAU G., 2010, « Sociographie des étudiants de première année de l'UFR Sciences humaines et Art, Année 2008 »,.
- MILLET M., THIN D., 2007, « Scolarités singulières et déterminants sociologiques », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 161, p. 41-51.
- MINAULT B., BERGERAT S., 2020, « La réorientation dans l'enseignement supérieur », Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse ; Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ; Ministère de la culture ; Ministère des sports, Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche.

- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, 2019, *Chiffres clés 2019: statistiques de la culture et de la communication*, (Département des études de la prospective et des statistiques).
- MOLINA Y., 2015, « L'accès aux formations sociales, entre choix d'orientation professionnelle et stratégies », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 132, p. 117-137.
- MOLINARI J.-P., 1992, *Les étudiants*, Paris, Éditions ouvrières, 141 p.
- MOLINARI J.-P., 1993, « L'unité d'une mosaïque? », dans FRAISSE E., *Les étudiants et la lecture*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 19-32.
- MOSCONI N., 1994, *Femmes et savoir: la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 362 p.
- MOSTAFA T., 2019, « Why don't more girls choose to pursue a science career? », *DEPP*.
- MOULIN L., 2011, « Coût individuel des études supérieures pour l'étudiant : panorama international et enseignements », *Working papers*.
- MUNK M.D., THOMSEN J.-P., 2018, « Horizontal stratification in access to Danish university programmes », *Acta Sociologica*, 61, 1, p. 50-78.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2000, « Mobilité internationale et adaptation interculturelle : les étudiants voyageurs européens », *Recherche & formation*, 33, 1, p. 11-26.
- MUSSELIN C., 2017, *La grande course des universités*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 303 p.
- NAKHILI N., 2007, *L'environnement scolaire, quels effets sur les aspirations « individuelles » ? Le cas de l'entrée dans l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Dijon, Université de Bourgogne.
- NICOURD S., SAMUEL O., VILTER S., 2012, « L'impact des ségrégations territoriales et universitaires sur les parcours étudiants: la filière AES », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 120, p. 57-74.
- OBERTI M., 2005, « Différenciation sociale et scolaire du territoire: inégalités et configurations locales », *Sociétés contemporaines*, 3, p. 13-42.
- OBERTI M., 2007, *L'école dans la ville: ségrégation, mixité, carte scolaire*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 299 p.
- OBERTI M., BARRAUD DE LAGERIE P., ROSSIGNOL-BRUNET M., SAVINA Y., TENRET É., 2020, « Analyse comparée des filières sélectives de l'enseignement supérieur en Île-de-France dans le domaine des sciences humaines et sociales. Paris Dauphine, Sciences Po et licences sélectives de l'Université Paris 1 », Paris, *DEPP-SIES*.
- OBERTI M., GALLAND O., 1996, *Les étudiants*, Paris, Presses universitaires de France, 128 p.
- OBERTI M., PAVIE A., 2020, « Les paradoxes d'un programme d'ouverture sociale : les Conventions Éducation prioritaire à Sciences Po », *L'Année sociologique*, 70, 2, p. 395-422.
- OCDE, 2006, *Le rôle crucial des enseignants: Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, OCDE.
- OCTOBRE S., DETREZ C., MERCKLE P., BERTHOMIER N., 2011, « La diversification des formes de la transmission culturelle: quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents », *Recherches familiales*, 1, p. 71-80.

- OCTOBRE S., JAUNEAU Y., 2008, « Tels parents, tels enfants? », *Revue française de sociologie*, 49, 4, p. 695-722.
- OLIVIER A., 2015, « Des hommes en école de sages-femmes », *Terrains & travaux*, 2, p. 79-98.
- OLIVIER A., 2018, *Étudiants singuliers, hommes pluriels: orientations et socialisations masculines dans des formations « féminines » de l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat, Paris, Institut d'études politiques.
- OLIVIER F., 2017, *L'impact des études supérieures sur les valeurs des étudiants*, Thèse de doctorat, Paris, EHESS.
- OLIVIER F., 2018, « Le rôle attribué par les étudiants aux études : un utilitarisme dominant ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, p. 239-258.
- OPPENCHAIM N., 2011, « La mobilité comme accessibilité, dispositions et épreuve: trois paradigmes expliquant le caractère éprouvant des déplacements à Paris », *Articulo-Journal of urban research*, 7.
- ORANGE S., 2010, « Le choix du BTS », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, 3, p. 32-47.
- ORANGE S., 2011, *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*, Thèse de doctorat, Poitiers, Université de Poitiers.
- ORANGE S., 2012, « Interroger le choix des études supérieures. Les leçons d'un « raté » d'enquête », *Genèses*, 89, p. 112-127.
- ORANGE S., 2015, « Une orientation sédentaire. Formes d'immobilisme dans la poursuite d'études en Sections de technicien supérieur. », dans COURTY G., *La mobilité dans le système scolaire: une solution pour la réussite et la démocratisation?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 93-106.
- ORANGE S., 2018, « Des ambitions raisonnables et raisonnées. Accéder à l'enseignement supérieur par les IUT et les STS », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 6, p. 113-132.
- ORANGE S., RENARD F., 2018, « Au bonheur des dames. Attachement local et relations d'obligations dans l'accès à l'âge adulte des jeunes femmes d'origine populaire et rurale », Paris, *DREES-INSEE*.
- OVE, 2020, « ParcoursSup du point de vue des étudiant·e·s ».
- PAIVANDI S., 2011, « La professionnalisation de l'université française: la perspective étudiante », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, p. 167-186.
- PAIVANDI S., 2018, « Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 202, p. 99-116.
- PALHETA U., 2011, « Enseignement professionnel et classes populaires: comment s'orientent les élèves « orientés » », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, p. 59-72.
- PALHETA U., 2012, *La domination scolaire: sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, Presses Universitaires de France, 354 p.
- PALHETA U., 2015, « Violence symbolique et résistances populaires. Retour sur les fondements théoriques d'une recherche », *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 37.

- PAPAGIORGIU H., PONCEAU J., 2018, « Parcours dans l'enseignement supérieur: devenir des bacheliers 2008 », *SIES*.
- PASQUALI P., 2010, « Les déplacés de l'«ouverture sociale», Sociologie d'une expérimentation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183, 3, p. 86-105.
- PASQUIER D., 2005, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Éditions Autrement, 184 p.
- PENLOUP M.-C., 1999, *L'Écriture extrascolaire des collégiens: des constats aux perspectives didactiques*, Paris, ESF, 200 p.
- PERIER P., 2004, « Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, p. 79-90.
- PERIER P., 2016, « S'orienter vers les métiers de l'enseignement : déterminants socio-scolaires et choix des étudiant.e.s », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 45/4.
- PERIER P., 2018, « Devenir enseignant du premier ou second degré: intérêts et incertitudes des étudiants de la démocratisation scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, p. 47-73.
- PERIER P., MONS N., CHESNE J.-F., 2016, « L'attractivité du métier d'enseignant. État des lieux et perspectives », *CNESCO*.
- PERRONNET C., 2018, *La culture scientifique des enfants en milieux populaires : étude de cas sur la construction sociale du goût, des pratiques et des représentations des sciences*, Thèse de doctorat, Lyon, Ecole Normale Supérieure de Lyon.
- PERRONNET C., 2019, *"Littéraires" ou "scientifiques"? Les élèves face à la division sociale des savoirs et aux inégalités scolaires*, Université des Femmes.
- PETERSON R.A., KERN R.M., 1996, « Changing highbrow taste: From snob to omnivore », *American sociological review*, p. 900-907.
- PEUGNY C., 2009, *Le déclassement*, Paris, Grasset, 173 p.
- PEUGNY C., 2013, *Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale*, Paris, Seuil, 211 p.
- PEUGNY C., 2021, « Plaidoyer pour les premiers cycles universitaires », *Alternatives Économiques*.
- PICARD F., TROTTIER C., DORAY P., 2011, « Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40/3.
- PIERREL A., 2015, « Réussite scolaire, barrière économique. Des boursiers et leur famille face aux frais de scolarité des grandes écoles de commerce », *Sociologie*, 6, 3, p. 225-240.
- PINTO V., 2009, *L'emploi étudiant : apprentissage du salariat*, Thèse de doctorat, Paris, EHESS.
- PINTO V., 2010, « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, p. 58-71.
- PLEYERS G., GUILLAUME J.-F., 2008, « Expériences de mobilité étudiante et construction de soi », *Agora débats/jeunesses*, 50, 4, p. 68-78.
- POULIQUEN B., 2018, « Les politiques d'éducation dans les territoires », *Administration & Éducation*, 3, p. 89-92.

- POULLAOUEC T., 2003, « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants », *Économie et statistique*, 371, p. 3-21.
- POULLAOUEC T., 2010, *Le diplôme, arme des faibles: les familles ouvrières et l'école*, Paris, Dispute, 147 p.
- POULLAOUEC T., 2011, « Choix du destin et destin du choix », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, p. 81-84.
- POULLAOUEC T., 2016, « Salariai étudiant et rapport aux études dans les premiers cycles universitaires », dans GIRET J.J., BELGHITH F., TENRET É., *Regards croisés sur les expériences étudiantes*, Paris, OVE, p. 309-320.
- POULLAOUEC T., 2019, « Regrets d'école », *Sociétés contemporaines*, 2, p. 123-150.
- POULLAOUEC T., LEMETRE C., 2009, « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 167, p. 5-11.
- POULY M.-P., 2007, « La promotion d'un savoir utile dans l'ordre scolaire français de la Troisième République. Le cas des langues étrangères », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 6, p. 119-134.
- PRIEUR A., SAVAGE M., 2013, « Les formes émergentes de capital culturel », dans COULANGEON P., DUVAL J., *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 227-240.
- PROBOEUF P., 2017, *Étudier le choix en train de se faire: une analyse de la fabrication des choix d'orientation post-bac*, Mémoire de master 2, Paris, Sciences Po.
- PROST A., 1986, *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*, Paris, Presses universitaires de France, 206 p.
- PROST A., 2001, « La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale », *Swiss Journal of Educational Research*, 23, 1, p. 73-94.
- PROST A., CYTERMANN J.-R., 2010, « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France », *Le mouvement social*, 4, p. 31-46.
- PROUST S., NORMAND M., VEDRINE C., 2020, « Ethos vocationnel et extension du travail pour les étudiants des écoles supérieures d'art », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 209, p. 73-86.
- RAZAFINDRATSIMA N., BONNEVIALLE L., 2020, « Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2019 », *SIES*.
- REIMER D., NOELKE C., KUCEL A., 2008, « Labor market effects of field of study in comparative perspective: An analysis of 22 European countries », *International Journal of Comparative Sociology*, 49, 4-5, p. 233-256.
- RENAHY N., 2010a, *Les gars du coin: Enquête sur une jeunesse rurale*, La Découverte, 286 p.
- RENAHY N., 2010b, « Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usage d'une notion », *Regards sociologiques*, 40, p. 9-26.
- RENARD F., 2011, *Les lycéens et la lecture: entre habitudes et sollicitations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 335 p.
- RENISIO Y., 2015, « L'origine sociale des disciplines », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 210, p. 10-27.

- ROBETTE N., ROUEFF O., 2017, « L'espace contemporain des goûts culturels », *Sociologie*, Vol. 8, 4, p. 369-394.
- ROCHER T., 2016, « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducatons et formations*, 90, p. 5-27.
- ROCHER T., DONNE N.L., 2012, « Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays: ambition et réalisme », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/3.
- ROCHEX J.-Y., 2001, « Échec scolaire et démocratisation: enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23, 2, p. 339-356.
- ROMAINVILLE M., 2000, *L'échec dans l'université de masse*, Paris, L'Harmattan, 128 p.
- ROSSI-NEVES P., ROUSSET F., 2010, « L'entrée à l'université : un choix d'orientation sexué ? », dans CROITY-BELZ S., PRETEUR Y., ROUYER V., *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Toulouse, Érès, p. 129-140.
- ROSSIGNOL-BRUNET M., 2016, *Classes préparatoires BL : Quels projets d'orientation pour les étudiants ?*, Mémoire de master 2, Paris, EHESS.
- ROSSIGNOL-BRUNET M., 2021a, « La sélection à l'entrée à l'université, gage de poursuite d'études dans la filière? Le cas des licences en arts, lettres, langues, sciences humaines », *CEREQ échanges*, 16, p. 513-528.
- ROSSIGNOL-BRUNET M., 2021b, « Entrer en sociologie. Profils et débuts de parcours des néo-bachelier·e·s admis·es en licence sur APB », *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 15.
- ROSSIGNOL-BRUNET M., 2022, « S'orienter en licence d'humanités. les filières d'arts, lettres, langues et sciences humaines sont-elles réellement un choix de second rang ? », *Éducation et Formations*, 103.
- ROSSIGNOL-BRUNET M., TENRET É., BARRAUD DE LAGERIE P., OBERTI M., SAVINA Y., 2022, « Reconfiguration du champ des formations en sciences humaines en Île-de-France : le poids de la sélection », *Éducation et Formations*, 103.
- RUPP J., 1995, « Les classes populaires dans un espace social à deux dimensions », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 109, 1, p. 93-98.
- SAINT MARTIN M. DE, 1968, « Les facteurs de l'élimination et de la sélection différentielles dans les études de sciences », *Revue française de sociologie*, p. 167-184.
- SANTERRE L., 1999, « De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle », dans BELLAVANCE G., *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval.
- SARFATI F., 2015, « L'université face au décrochage », *La Vie des idées*.
- SARGEAC M., 2021, « J'ai toujours voulu devenir avocat(e) ». *Étude de la différenciation des carrières d'étudiants en licence de droit.*, Thèse de doctorat, Nanterre, Université Paris Nanterre.
- SAUTORY O., 2007, « La démocratisation de l'enseignement supérieur: évolution comparée des caractéristiques sociodémographiques des bacheliers et des étudiants », *Éducation et formations*, 74, p. 49-64.

- SCHWARTZ O., 2012, *Le monde privé des ouvriers*, Paris, PUF, 552 p.
- SCHWARTZ O., 2018, « Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture », *Travail, genre et sociétés*, 39, 1, p. 121-138.
- SELLIER M., MICHEL A.P., 2014, « L'attractivité du métier d'enseignants en Europe : état des lieux et perspectives », *Administration & Éducation*, N° 144, 4, p. 45-52.
- SERRE D., 2012, « Le capital culturel dans tous ses états », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1, p. 4-13.
- SHAVIT Y., ARUM R., GAMORAN A., 2007, *Stratification in higher education: A comparative study*, Stanford, Stanford University Press.
- SIES, 2019, *L'état de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation en France: 2019*.
- SIES, 2021, « Insertion professionnelle des diplômés de master 2018. Document en libre accès sur le site Open Data Gouv. »,.
- SIMON H.A., 1957, *Models of man: social and rational; mathematical essays on rational human behavior in society setting*, Wiley.
- SIRE B., 2018, « L'égalité des chances d'accès à l'enseignement supérieur - L'exemple de la région Occitanie », dans *Une vision des ressources humaines sans frontières*, Paris, EMS Éditions, p. 373-386.
- SNOW C.P., 1963, *The Two cultures and a second look. An expanded version of the two cultures and the scientific revolution*, Cambridge, Cambridge University Press Cambridge, 92 p.
- SPRESE, 1985, « Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation 1985 »,.
- STEVANOVIC B., MOSCONI N., 2007, « Les représentations des métiers des adolescent(es) scolarisé(es) dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 161, p. 53-68.
- STEVENS H., 2007, « Destins professionnels des femmes ingénieures. Des retournements inattendus », *Sociologie du travail*, 49, 4, p. 443-463.
- SUASNABAR C., ROVELLI L., 2011, « Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda », *Innovación Educativa*, 11, 57, p. 21-30.
- SUASNABAR C., ROVELLI L.I., 2016, « Ampliaciones y desigualdades en el acceso y egreso de estudiantes a la Educación Superior en la Argentina », *Pro-Posições*, 27, 3, p. 81-104.
- TAVAN C., 2003, « Les pratiques culturelles: le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *INSEE*.
- TENRET É., 2011, *L'école et la méritocratie: Représentations sociales et socialisation scolaire*, Paris, Presses universitaires de France, 191 p.
- TERRIER C., 2014, « L'attractivité des concours de recrutement des enseignants du second degré: une étude rétrospective », *Rapport de la DEPP*.
- TERRIER E., 2009, « Les mobilités spatiales des étudiants internationaux. Déterminants sociaux et articulation des échelles de mobilité », *Annales de géographie*, p. 609-636.
- THOMAS K., 1990, *Gender and subject in higher education*, Buckingham ; Bristol, PA, USA, Society for Research into Higher Education : Open University Press, 198 p.

- THOMSEN J.-P., 2021, « The social class gap in bachelor's and master's completion: university dropout in times of educational expansion », *Higher Education*.
- TINTO V., 1987, *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.*, Chicago, University of Chicago Press, 246 p.
- TRIBESS A., 2015, « Les sites universitaires de proximité font-ils plus réussir les enfants des classes populaires ? Enquête sur deux cohortes de l'université de Picardie. », dans COURTY G., *La mobilité dans le système scolaire: une solution pour la réussite et la démocratisation?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 143-160.
- TRIVENTI M., 2013, « The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market », *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, p. 45-63.
- TROGER V., 2009, « Du latin à la terminale S, l'héritage élitiste des lycées », *La Documentation Française. Regards sur l'actualité*, 353, p. 8-14.
- TRUONG F., 2013, « La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, p. 45-64.
- TRUONG F., 2015, « De la ZEP aux ECTS. Les carrières étudiantes des lycéens de Seine-Saint-Denis », dans COURTY G., *La mobilité dans le système scolaire: une solution pour la réussite et la démocratisation?*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 73-92.
- VALARCHER M., 2020, « "Ça veut dire quoi « non-sélectif » ? Ils prennent tout le monde ?!" », *Actes des 26èmes journées du longitudinal, CEREQ*.
- VALLET L.-A., 2011, « L'évolution du recrutement social des cadres en France (1953-2003) : l'ouverture plutôt que la clôture sociale ? », dans BOUFFARTIGUE P., GADEA C., POCHIC S., *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement*, Armand Colin, p. 166-172.
- VALLOT P., 2012, *Les lycéens issus de l'immigration: des projets d'études ambitieux et une appropriation atypique des normes scolaires*, Mémoire de master 2, ENS.
- VAN DE VELDE C., 2008, *Devenir adulte: sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Presses universitaires de France, Paris, 278 p.
- VAN DE WERFHORST H.G., SULLIVAN A., CHEUNG S.Y., 2003, « Social class, ability and choice of subject in secondary and tertiary education in Britain », *British Educational Research Journal*, 29, 1, p. 41-62.
- VAN ZANTEN A., 2009, « Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures: deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants », *Informations sociales*, 4, p. 80-87.
- VAN ZANTEN A., 2009a, *Choisir son école*, Paris, Presses Universitaires de France, 304 p.
- VAN ZANTEN A., 2009b, « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 5, p. 24-34.
- VAN ZANTEN A., 2010a, « Choix de l'école et inégalités scolaires », *Agora débats/jeunesses*, 3, p. 35-47.
- VAN ZANTEN A., 2010b, « L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? », *Sociétés contemporaines*, n° 79, 3, p. 69-95.

- VAN ZANTEN A., 2013, « La compétition entre fractions des classes moyennes supérieures et la mobilisation des capitaux autour des choix scolaires », dans COULANGEON P. DUVAL J., *Trente ans après La Distinction, de Pierre Bourdieu*, Paris, La Découverte, p. 278-289.
- VAN ZANTEN A., 2016, « La fabrication familiale et scolaire des élites et les voies de mobilité ascendante en France », *L'Année sociologique*, 66, 1, p. 81-114.
- VAN ZANTEN A., 2018, « Les pratiques éducatives familiales des enseignants: des parents comme les autres? », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 203, p. 5-14.
- VAN ZANTEN A., 2019, « Neo-liberal influences in a 'conservative' regime: the role of institutions, family strategies, and market devices in transition to higher education in France », *Comparative Education*, 55, 3, p. 347-366.
- VAN ZANTEN A., OLIVIER A., 2015, « Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur », *Working papers*.
- VANDENBUNDER J., 2015, « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 192, p. 121-134.
- VATIN F., 2015, « Université: la crise se confirme et s'aggrave », *Commentaire*, 1, p. 143-152.
- VATIN F., VERNET A., 2009, « La crise de l'université française: une perspective historique et socio-démographique », *Revue du MAUSS*, 1, p. 47-68.
- VELEDA C., 2004, « Les classes moyennes et le système éducatif en Argentine: perceptions et attentes », *Éducation et sociétés*, 2, p. 85-100.
- VERLEY É., ZILLONIZ S., 2010, « L'enseignement supérieur en France: un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 110, p. 5-18.
- VERMANDELE C., DUPRIEZ V., MAROY C., VAN CAMPENHOUDT M., 2012, « Réussir à l'université: l'influence persistante du capital culturel de la famille. », *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, 87.
- VOUILLOT F., 2007, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, 2, p. 87-108.
- VOUILLOT F., 2010, « L'orientation, le butoir de la mixité », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 171, p. 59-67.
- WAGNER A.-C., 2007, *Les classes sociales dans la mondialisation*, Paris, la Découverte, 128 p.
- WALKER I., ZHU Y., 2018, « University selectivity and the relative returns to higher education: Evidence from the UK », *Labour Economics*, 53, p. 230-249.
- WOOLLVEN M., VANHEE O., HENRI-PANABIERE G., RENARD F., LAHIRE B., 2019, « Le langage comme capital », dans LAHIRE B., *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, p. 1029-1060.
- ZAFFRAN J., AIGLE M., 2020, « Qui décroche de l'université? Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine », *Revue de l'OFCE*, 167.
- ZETTELMEIER W., 2018, « Le système scolaire allemand: acquis et faiblesses d'une transformation en cours », *Administration & Éducation*, 3, p. 61-71.

Liste des tableaux

Tableau 1. Regroupement des intitulés de filières de formation en ALLSH en six filières d'études.....	77
Tableau 2. Filières de formation et secteurs disciplinaires dans la base APB'Stat 2016.....	78
Tableau 3. Première cote sociale établie à partir de la PCS des deux référents légaux	81
Tableau 4. Part de candidat à au moins une licence en ALLSH en fonction de la PCS du père et en fonction de celle de la mère.....	83
Tableau 5. Correspondance entre la première cote sociale et la cote sociale finale	86
Tableau 6. Concentration des admissions par série d'inscription en terminale.....	106
Tableau 7. Part de candidats à au moins une licence en humanités par série et mention obtenue au baccalauréat	108
Tableau 8. Part de candidats à au moins une licence en humanités selon le sexe, l'origine sociale et la série d'inscription au baccalauréat.....	110
Tableau 9. Part de candidats à au moins une licence dans chacune des disciplines en humanités selon le sexe, l'origine sociale et la série d'inscription au baccalauréat	115
Tableau 10. Rang moyen du premier vœu formulé sur APB en 2016 par type de formation.....	121
Tableau 11. Part des candidats ayant mis en vœu 1 une licence en humanités parmi ceux ayant émis une candidature selon le sexe, l'origine sociale et la série d'inscription au baccalauréat	123
Tableau 12. Régressions logistiques portant sur le fait d'émettre un vœu 1 en licence d'humanités parmi les candidats à au moins une de ces licences sur APB en 2016.....	125
Tableau 13. Combinaisons des vœux par secteur disciplinaire de candidature.....	132
Tableau 14. Combinaisons des vœux et classement relatif	134
Tableau 15. Première alternative à la licence en humanités selon la série d'inscription au baccalauréat.....	137
Tableau 16. Caractéristiques des admis en fin de procédure APB en 2016.....	150
Tableau 17. Proposition d'admission acceptée en fin de procédure APB en fonction de la série du baccalauréat en 2016.....	152
Tableau 18. Admission en licence d'ALLSH plutôt que dans une autre formation parmi les néo-bacheliers admis dans une formation sur APB en 2016.....	153
Tableau 19. Admission en licence d'ALLSH par série d'inscription en terminale sur APB en 2016	154
Tableau 20. Caractéristiques des admis par discipline d'ALLSH en fin de procédure APB en 2016	176
Tableau 21. Admission dans chacune des disciplines d'ALLSH plutôt que dans une autre formation parmi les néo-bacheliers admis dans une formation sur APB en 2016	177
Tableau 22. Groupes issus des CAH sur les populations admises dans chacune des filières en humanités sur APB en 2016.....	184
Tableau 23. Correspondance entre la proposition acceptée et le premier vœu formulé par secteur disciplinaire universitaire d'admission.....	205
Tableau 24. Correspondance entre la proposition acceptée et le premier vœu formulé par filière d'ALLSH	206
Tableau 25. Groupes issus des analyses de séquences des vœux des admis en licence d'humanités par filière en ALLSH.....	215
Tableau 26. Caractéristiques des admis surreprésentés dans chacun des groupes comparativement aux caractéristiques des admis au sein de chaque filière	219
Tableau 27. Populations étudiantes admises en ALLSH à l'UT2J et à l'INUC.....	266
Tableau 28. Vœux des admis en ALLSH à l'UT2J et à l'INUC	268
Tableau 29. Régression logistique portant sur l'établissement d'admission des néo-bacheliers de Midi-Pyrénées admis en licence de lettres, langues et histoire	274
Tableau 30. Caractéristiques socio-scolaires des admis néo-bacheliers de l'académie toulousaine en licence de lettres, langues et histoire connaissant une mobilité au sortir du secondaire	283
Tableau 31. Vœux homogènes des admis en arts, lettres, langues et sciences humaines en fonction de l'établissement d'admission	286
Tableau 32. Vœux des admis en arts, lettres, langues et sciences humaines en fonction de l'établissement d'admission.....	286
Tableau 33. Profil social et scolaire en fonction du type de licence acceptée par les néo-bacheliers admis en licence d'arts, lettre, langues et sciences humaines en 2016.....	291
Tableau 34. Importance accordée par les inscrits en première année de licence aux possibilités de développement intellectuel lors du choix de la formation actuelle selon le secteur d'études.....	306

Tableau 35. Importance accordée par les inscrits en première année de licence aux possibilités de débouchés professionnels lors du choix de la formation actuelle selon le secteur d'études.....	307
Tableau 36. Discipline d'études et combinaisons des motifs relatifs au choix de la formation actuelle.....	308
Tableau 37. Discipline d'études et combinaisons des motifs relatifs au choix de la formation actuelle parmi les inscrits en arts, lettres, langues et sciences humaines.....	310
Tableau 38. Régressions portant sur la première raison ayant amené à s'inscrire dans la formation actuelle parmi les néo-bacheliers inscrits dans le supérieur en 2015.....	313
Tableau 39. Régressions portant sur les motifs du choix de la formation actuelle parmi les néo-bacheliers inscrits dans le supérieur en 2015.....	314
Tableau 40. Situation d'études sur trois ans des néo-bacheliers admis en L1 d'humanités sur APB en 2016....	358
Tableau 41. Sortir de l'enseignement supérieur au cours des trois premières années d'études plutôt qu'y rester parmi les admis en licence d'humanités sur APB en 2016.....	361
Tableau 42. Niveau d'études en licence parmi les admis en licence d'humanités sur APB en 2016 toujours inscrits à l'université en 2018-2019.....	365
Tableau 43. Se réorienter plutôt que se maintenir dans la discipline parmi les admis en licence d'humanités sur APB en 2016.....	375
Tableau 44. Répartition par groupes (issus des analyses de séquences des parcours d'études) des admis en licence d'humanités par discipline.....	388
Tableau 45. Année et sens de la réorientation des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines sur APB en 2016.....	389
Tableau 46. Discipline d'inscription des admis sur vœu 1 en licence d'ALLSH en 2016 se réorientant à l'université au cours des trois premières années d'études.....	395
Tableau 47. Réorientation au cours des trois premières années d'études des étudiants ayant connu une orientation contrariée en licence d'humanités sur APB en 2016.....	398
Tableau 48. Connaître une orientation retardée parmi les admis ayant connu une orientation contrariée en licence d'humanités sur APB en 2016.....	402
Tableau 49. Évolution des effectifs en ALLSH et à l'université sur la période 2006-2015.....	Annexe - 2
Tableau 50. Évolution de la part des inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015.....	Annexe - 2
Tableau 51. Évolution de la part des femmes parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015.....	Annexe - 3
Tableau 52. Évolution de la part des enfants de cadres parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015.....	Annexe - 3
Tableau 53. Évolution de la part des enfants de professions intermédiaires parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015.....	Annexe - 4
Tableau 54. Évolution de la part des enfants d'employés parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015.....	Annexe - 4
Tableau 55. Évolution de la part des enfants d'ouvriers parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015.....	Annexe - 5
Tableau 56. Évolution de la part des bacheliers généraux parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015.....	Annexe - 5
Tableau 57. Offre de formations en licence sur APB en 2016.....	Annexe - 6
Tableau 58. Régressions logistiques portant sur le fait d'émettre au moins une candidature dans chacune des disciplines en licence d'humanités sur APB en 2016.....	Annexe - 7
Tableau 59. Part de candidats à au moins une licence dans chacune des disciplines en humanités par série d'inscription au baccalauréat et sexe.....	Annexe - 8
Tableau 60. Part de candidats à au moins une licence dans chacune des disciplines en humanités par série d'inscription au baccalauréat et origine sociale.....	Annexe - 9
Tableau 61. Part de candidats à au moins une licence dans chacune des disciplines en humanités par série d'inscription au baccalauréat et mention obtenue au baccalauréat.....	Annexe - 10
Tableau 62. Part de candidats ayant mis une des formations du type de formation demandée en vœu 1 sur APB en 2016.....	Annexe - 11
Tableau 63. Régressions logistiques portant sur le fait d'émettre un vœu 1 en licence d'humanités sur APB en 2016.....	Annexe - 12
Tableau 64. Part des candidats ayant mis en vœu 1 un licence en humanités parmi ceux ayant émis une candidature par série d'inscription au baccalauréat et sexe.....	Annexe - 13
Tableau 65. Part des candidats ayant mis en vœu 1 un licence en humanités parmi ceux ayant émis une candidature par série d'inscription au baccalauréat et origine sociale.....	Annexe - 14

Tableau 66. Part des candidats ayant mis en vœu 1 un licence en humanités parmi ceux ayant émis une candidature par série d'inscription au baccalauréat et mention obtenue au baccalauréat.....	Annexe - 15
Tableau 67. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en série ES.....	Annexe - 16
Tableau 68. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en série L	Annexe - 17
Tableau 69. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en série S	Annexe - 18
Tableau 70. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en séries technologiques.....	Annexe - 19
Tableau 71. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en séries professionnelles	Annexe - 20
Tableau 72. Première alternative à la licence en humanités selon le sexe et l'origine sociale en série ES	Annexe - 21
Tableau 73. Première alternative à la licence en humanités selon le sexe et l'origine sociale en série L	Annexe - 22
Tableau 74. Première alternative à la licence en humanités selon le sexe et l'origine sociale en série S	Annexe - 23
Tableau 75. Première alternative à la licence en arts par série d'inscription au baccalauréat.....	Annexe - 24
Tableau 76. Première alternative à la licence en lettres, sciences du langage par série d'inscription au baccalauréat	Annexe - 25
Tableau 77. Première alternative à la licence en LEA par série d'inscription au baccalauréat	Annexe - 26
Tableau 78. Première alternative à la licence en LLCER par série d'inscription au baccalauréat.....	Annexe - 27
Tableau 79. Première alternative à la licence en histoire par série d'inscription au baccalauréat.....	Annexe - 28
Tableau 80. Première alternative à la licence en autres sciences humaines par série d'inscription au baccalauréat	Annexe - 29
Tableau 81. Admission en licence d'ALLSH par série d'inscription en terminale sur APB en 2016 – Combinaisons des variables d'origine sociale, sexe et mention.....	Annexe - 30
Tableau 82. Tableau des valeurs propres - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1	Annexe - 32
Tableau 83. Variables actives axe 1 - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1.....	Annexe - 33
Tableau 84. Variables supplémentaires axe 1 - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1	Annexe - 34
Tableau 85. Variables actives axe 2 - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1.....	Annexe - 35
Tableau 86. Variables supplémentaires axe 2 - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1	Annexe - 36
Tableau 87. Tableau des valeurs propres - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1	Annexe - 37
Tableau 88. Variables actives axe 1 - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1	Annexe - 38
Tableau 89. Variables supplémentaires axe 1 - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1	Annexe - 39
Tableau 90. Variables actives axe 2 - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1	Annexe - 40
Tableau 91. Variables supplémentaires axe 2 - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1	Annexe - 41
Tableau 92. Admission en licence d'arts par série d'inscription en terminale sur APB en 2016.....	Annexe - 42
Tableau 93. Admission en licence de lettres par série d'inscription en terminale sur APB en 2016.....	Annexe - 43
Tableau 94. Admission en licence de LEA par série d'inscription en terminale sur APB en 2016	Annexe - 44
Tableau 95. Admission en licence de LLCER par série d'inscription en terminale sur APB en 2016.....	Annexe - 45
Tableau 96. Admission en licence d'histoire par série d'inscription en terminale sur APB en 2016.....	Annexe - 46
Tableau 97. Admission en licence d'ASH par série d'inscription en terminale sur APB en 2016	Annexe - 47
Tableau 98. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences d'arts sur APB en 2016.....	Annexe - 48
Tableau 99. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences de lettres, sciences du langage sur APB en 2016.....	Annexe - 49
Tableau 100. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences de LEA sur APB en 2016	Annexe - 50
Tableau 101. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences de LLCER sur APB en 2016.....	Annexe - 51

Tableau 102. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences d’histoire sur APB en 2016	Annexe - 52
Tableau 103. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences d’ASH sur APB en 2016.....	Annexe - 53
Tableau 104. Filière du vœu 1 formulé en licence lors d’une orientation contrariée en licence d’ALLSH	Annexe - 68
Tableau 105. Filière du vœu 1 formulé en STS lors d’une orientation contrariée en licence d’ALLSH..	Annexe - 69
Tableau 106. Filière du vœu 1 formulé en IUT lors d’une orientation contrariée en licence d’ALLSH..	Annexe - 70
Tableau 107. Filière du vœu 1 formulé en CPGE lors d’une orientation contrariée en licence d’ALLSH	Annexe - 70
Tableau 108. Filière du vœu 1 formulé dans une « autre formation » lors d’une orientation contrariée en licence d’ALLSH	Annexe - 71
Tableau 109. Régressions logistiques sur l’admission au sein d’une licence sélective en ALLSH plutôt qu’en licence non-sélective, 2016.....	Annexe - 72
Tableau 110. Profils des étudiants selon la combinaison de leurs réponses sur l’importance accordée aux possibilités de débouchés professionnels et possibilités de développement intellectuel au moment du choix de leur formation.....	Annexe - 73
Tableau 111. Cote sociale selon l’origine sociale et le niveau d’études des deux parents.....	Annexe - 74
Tableau 112. Première raison ayant amené à s’inscrire dans la formation actuelle.....	Annexe - 75
Tableau 113. Seconde raison ayant amené à s’inscrire dans la formation actuelle.....	Annexe - 76
Tableau 114. Régressions portant sur la première raison ayant amené à s’inscrire dans la formation actuelle parmi les néo-bacheliers inscrits en ALLSH en 2015	Annexe - 77
Tableau 115. Régressions portant sur la première raison ayant amené à s’inscrire dans la formation actuelle parmi les néo-bacheliers inscrits en ALLSH en 2015	Annexe - 78
Tableau 116. Taux d’inscrits en L3 en fonction de la série du bac et de la filière d’admission parmi les admis en licence d’humanités sur APB en 2016 et toujours inscrits à l’université en 2018-2019	Annexe - 80
Tableau 117. Licences sélectives et non-sélectives. Se maintenir dans la discipline plutôt que changer de formation parmi les admis en licence d’humanités sur APB en 2016	Annexe - 81
Tableau 118. Régression multinomiale. Se réorienter plutôt que se maintenir dans la discipline parmi les admis en licence d’humanités sur APB en 2016.....	Annexe - 82
Tableau 119. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d’études des admis en licence d’arts sur APB en 2016	Annexe - 83
Tableau 120. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d’études des admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016.....	Annexe - 84
Tableau 121. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d’études des admis en licence de LEA sur APB en 2016.....	Annexe - 85
Tableau 122. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d’études des admis en licence de LLCER sur APB en 2016	Annexe - 86
Tableau 123. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d’études des admis en licence d’histoire sur APB en 2016	Annexe - 87
Tableau 124. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d’études des admis en licence d’ASH sur APB en 2016.....	Annexe - 88

Liste des encadrés

Encadré 1. Qu’en est-il de l’accès à l’enseignement supérieur dans d’autres pays ayant connu une massification scolaire ?.....	73
Encadré 2. Retracer l’évolution des effectifs dans l’enseignement supérieur français.....	92
Encadré 3. Mesurer et présenter les effets combinés d’origine sociale, de sexe et de niveau scolaire à l’aide de modèles de régression	159
Encadré 4. Analyse de séquences des vœux en procédure normale des admis en licence d’arts, lettres, langues et sciences humaines	213
Encadré 5. De la complexité à maîtriser l’ensemble des dimensions « locales » de l’orientation	279
Encadré 6. Les licences sélectives, absence dans la littérature et caractérisation de l’offre	289
Encadré 7. Méthodologie d’une analyse des parcours étudiants	356
Encadré 8. Admission n’est pas inscription.....	359
Encadré 9. Analyse de séquences des parcours d’études des admis en licence d’ALLSH.....	Annexe - 79

Liste des figures

Figure 1. Évolution des effectifs inscrits à l'université et dans l'enseignement supérieur	22
Figure 2. Part des secteurs disciplinaires parmi les inscrits à l'université.....	24
Figure 3. Évolution des effectifs nouvellement inscrits à l'université selon le secteur disciplinaire	24
Figure 4. Part de candidats ayant fait des vœux homogènes par secteur disciplinaire.....	112
Figure 5. Part de candidats par série générale du baccalauréat et origine sociale pour chacune des filières en ALLSH.....	117
Figure 6. Part de candidats ayant mis la filière en vœu 1 par série générale du baccalauréat et mention obtenue pour chacune des filières en ALLSH.....	128
Figure 7. Odds ratios relatifs à l'admission dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités en série ES en fonction de l'origine sociale, du sexe et de la mention	161
Figure 8. Odds ratios relatifs à l'admission dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités en série L en fonction de l'origine sociale, du sexe et de la mention	162
Figure 9. Odds ratios relatifs à l'admission dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités en série S en fonction de l'origine sociale, du sexe et de la mention	163
Figure 10. Odds ratios relatifs à l'admission dans une autre formation plutôt qu'en licence d'humanités en série technologique en fonction de l'origine sociale, du sexe et de la mention	164
Figure 11. Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1.....	167
Figure 12. Sexe et origine sociale parmi les admis en licence sur APB en 2016.....	168
Figure 13. Bacheliers généraux et origine sociale parmi les admis en licence sur APB en 2016.....	170
Figure 14. Bacheliers généraux et part de titulaires d'une mention parmi les admis en licence sur APB en 2016	172
Figure 15. Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1.....	174
Figure 16. Pourcentage d'admis avec des vœux homogènes en procédure normale et d'admis en procédure complémentaire par filière d'admission à l'université	208
Figure 17. Pourcentage d'admis en vœu 1 à l'issue de la procédure normale (point de droite) et à l'issue de la procédure APB 2016 (point de gauche) par filière d'admission.....	211
Figure 18. Correspondance entre la proposition acceptée et le premier vœu formulé en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines par type de bac	222
Figure 19. Correspondance entre la proposition acceptée et le premier vœu formulé en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines par type de bac et par mention	224
Figure 20. Vœu 1 lors d'une admission sur un vœu différent du premier vœu parmi les admis en licence.....	225
Figure 21. Vœu 1 lors d'une admission sur un vœu différent du premier vœu en fonction du type de bac parmi les admis en licence d'ALLSH	227
Figure 22. Vœu 1 lors d'une admission sur un vœu différent du premier vœu en fonction du type de bac et du niveau scolaire parmi les admis en licence d'ALLSH.....	228
Figure 23. Vœu 1 lors d'une admission sur un vœu différent du premier vœu en fonction de la filière d'admission.....	230
Figure 24. Origine géographique des admis néo-bacheliers de l'académie toulousaine en lettres, langues et histoire à l'UT2J.....	277
Figure 25. Origine géographique des admis néo-bacheliers de l'académie toulousaine en lettres, langues et histoire à l'INUC	278
Figure 26. Origine géographique des admis néo-bacheliers de l'académie toulousaine en lettres, langues et histoire dans une université ne relevant pas de l'académie toulousaine.....	279
Figure 27. Part de bacheliers mention bien et très bien et de bacheliers d'origine sociale favorisée en licence d'ALLSH.....	293
Figure 28. Situation d'études en 2018-2019 par discipline des néo-bacheliers admis en L1 d'humanités sur APB en 2016.....	373
Figure 29. Pourcentage d'étudiants ayant changé de formation en 2018-2019 par origine sociale et mention au baccalauréat parmi les néo-bacheliers admis en L1 d'humanités sur APB en 2016.....	376
Figure 30. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence d'arts sur APB en 2016.....	379
Figure 31. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016	380

Figure 32. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence LEA sur APB en 2016	381
Figure 33. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence LLCER sur APB en 2016.....	382
Figure 34. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence d'histoire sur APB en 2016.....	383
Figure 35. Tapis des séquences des parcours d'études des néo-bacheliers admis en licence d'ASH sur APB en 2016.....	384
Figure 36. Année de la réorientation selon le rang du vœu d'admission et la discipline des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines sur APB en 2016	391
Figure 37. Année de la réorientation selon le type de la formation rejointe des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines sur APB en 2016 sur leur vœu 1.....	392
Figure 38. Rang sur APB de la formation rejointe selon l'année du changement de formation pour les admis en licence d'ALLSH sur APB en 2016 ayant connu une orientation contrariée.....	401
Figure 39. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'arts	Annexe - 54
Figure 40. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'arts	Annexe - 55
Figure 41. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de lettres, sciences du langage.....	Annexe - 56
Figure 42. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de lettres, sciences du langage.....	Annexe - 57
Figure 43. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de LEA	Annexe - 58
Figure 44. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de LEA	Annexe - 59
Figure 45. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de LLCER	Annexe - 60
Figure 46. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de LLCER	Annexe - 61
Figure 47. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'histoire	Annexe - 62
Figure 48. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'histoire	Annexe - 63
Figure 49. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'autres sciences humaines	Annexe - 64
Figure 50. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'autres sciences humaines	Annexe - 65
Figure 51. Espace des licences franciliennes d'histoire en 2016 et 2019	Annexe - 89
Figure 52. Évolution des taux de remplissage des différentes licences franciliennes non sélectives en histoire sur Parcoursup en 2019	Annexe - 90



THÈSE

En vue de l'obtention du
DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 - Jean Jaurès

Présentée et soutenue par
Mathieu ROSSIGNOL - BRUNET

Le 13 juin 2022

**FICHER DES ANNEXES - Faire ses humanités. Aspirations et
entrée en études des admis en licence d'arts, lettres, langues et
sciences humaines.**

Ecole doctorale : **TESC - Temps, Espaces, Sociétés, Cultures**

Spécialité : **Sociologie**

Unité de recherche :

CERTOP - Centre d'Étude et de Recherche Travail, Organisation, Pouvoir

Thèse dirigée par

Philippe LEMISTRE et Marianne BLANCHARD

Jury

Mme Agnès VAN ZANTEN, Rapporteur

M. Hugo HARARI-KERMADEC, Rapporteur

Mme Marie-Hélène JACQUES, Examinatrice

M. Mathieu ICHOU, Examineur

M. Philippe LEMISTRE, Directeur de thèse

Mme Marianne BLANCHARD, Co-directrice de thèse

I. Annexes de l'introduction de la partie 1

Tableau 49. Évolution des effectifs en ALLSH et à l'université sur la période 2006-2015

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Néo bacheliers inscrits en ALLSH	53 555	48 706	44 524	45 238	45 439	44 406	47 402	49 069	49 881	52 031
L1 inscrits en ALLSH	98 545	92 662	83 670	85 578	87 686	86 260	91 080	95 168	96 842	100 893
Ensemble des inscrits en ALLSH	302 970	283 943	278 374	278 642	274 627	266 556	275 878	282 085	280 299	284 178
Ensemble des inscrits à l'université	1 146 773	1 103 098	1 098 459	1 130 946	1 326 289	1 295 229	1 353 019	1 388 996	1 420 170	1 482 264

Lecture : En 2006, on comptait 53 555 néo-bacheliers inscrits dans les licences en ALLSH, et 52 031 en 2015.

Source : SISE 2006 à 2015, SIES-MESRI.

Champ : Étudiants inscrits en licence d'ALLSH. Les néo bacheliers sont les étudiants ayant passé le baccalauréat l'année précédente, inscrits en première année de premier cycle. Les L1 sont les étudiants inscrits en première année de premier cycle.

Tableau 50. Évolution de la part des inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Part des inscrits en ALLSH parmi les néo-bacheliers à l'université	32%	31%	31%	30%	24%	24%	24%	24%	23%	22%
Part des inscrits en ALLSH parmi les L1 à l'université	34%	33%	31%	30%	25%	25%	25%	25%	25%	24%
Part des inscrits en ALLSH parmi les inscrits à l'université	26%	26%	25%	25%	21%	21%	20%	20%	20%	19%

Lecture : En 2006, 32% des néo-bacheliers inscrits à l'université le sont en ALLSH.

Source : SISE 2006 à 2015, SIES-MESRI.

Champ : Étudiants inscrits en licence d'ALLSH. Les néo bacheliers sont les étudiants ayant passé le baccalauréat l'année précédente, inscrits en première année de premier cycle. Les L1 sont les étudiants inscrits en première année de premier cycle.

Tableau 51. Évolution de la part des femmes parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015

Parmi les ...	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Néo-bacheliers en ALLSH	73%	72%	72%	71%	71%	70%	70%	71%	71%	70%
Néo bacheliers à l'université	61%	61%	61%	60%	60%	60%	60%	60%	60%	59%
Inscrits en L1 en ALLSH	69%	68%	68%	67%	66%	67%	66%	66%	66%	66%
Inscrits en L1	59%	59%	59%	58%	59%	59%	58%	58%	59%	58%
Inscrits en ALLSH	70%	70%	70%	69%	69%	69%	69%	68%	68%	68%
Inscrits à l'université (hors IUT)	57%	57%	58%	58%	57%	57%	57%	57%	57%	58%
Inscrits dans le supérieur	55%	55%	55%	55%	55%	55%	55%	55%	55%	55%

Lecture : En 2006, 73% des néo-bacheliers inscrits à l'université en ALLSH sont des femmes.

Source : SISE 2006 à 2015, SIES-MESRI. RERS 2006 à 2016 concernant les inscriptions dans l'ensemble du supérieur.

Champ : Les néo bacheliers sont les étudiants ayant passé le baccalauréat l'année précédente, inscrits en première année de premier cycle. Les L1 sont les étudiants inscrits en première année de premier cycle.

Tableau 52. Évolution de la part des enfants de cadres parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015

Parmi les ...	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Néo-bacheliers en ALLSH	26%	27%	26%	26%	28%	26%	27%	26%	26%	25%
Néo bacheliers à l'université	29%	29%	29%	28%	31%	30%	30%	30%	30%	30%
Inscrits en L1 en ALLSH	25%	25%	25%	25%	25%	24%	24%	24%	23%	23%
Inscrits en L1	27%	27%	26%	26%	29%	28%	28%	28%	27%	28%
Inscrits en ALLSH	27%	27%	26%	26%	25%	25%	25%	25%	25%	25%
Inscrits à l'université (hors IUT)	32%	33%	32%	30%	31%	31%	31%	30%	30%	30%
Inscrits dans le supérieur	30%	30%	30%	30%	31%	30%	31%	30%	30%	30%

Lecture : En 2006, 26% des néo-bacheliers inscrits à l'université en ALLSH sont des enfants de cadres.

Source : SISE 2006 à 2015, SIES-MESRI. RERS 2006 à 2016 concernant les inscriptions dans l'ensemble du supérieur.

Champ : Les néo bacheliers sont les étudiants ayant passé le baccalauréat l'année précédente, inscrits en première année de premier cycle. Les L1 sont les étudiants inscrits en première année de premier cycle.

Tableau 53. Évolution de la part des enfants de professions intermédiaires parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015

Parmi les ...	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Néo-bacheliers en ALLSH	17%	16%	17%	15%	15%	15%	15%	15%	14%	15%
Inscrits en L1 en ALLSH	14%	14%	14%	13%	13%	13%	13%	13%	12%	13%
Inscrits en ALLSH	13%	13%	13%	12%	12%	12%	12%	12%	12%	12%

Lecture : En 2006, 17% des néo-bacheliers inscrits à l'université en ALLSH sont des enfants de professions intermédiaires.

Source : SISE 2006 à 2015, SIES-MESRI.

Champ : Les néo bacheliers sont les étudiants ayant passé le baccalauréat l'année précédente, inscrits en première année de premier cycle. Les L1 sont les étudiants inscrits en première année de premier cycle.

Tableau 54. Évolution de la part des enfants d'employés parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015

Parmi les ...	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Néo-bacheliers en ALLSH	18%	18%	18%	16%	16%	17%	17%	18%	18%	19%
Inscrits en L1 en ALLSH	16%	15%	16%	14%	14%	14%	15%	15%	15%	16%
Inscrits en ALLSH	13%	13%	13%	12%	13%	12%	12%	13%	13%	13%

Lecture : En 2006, 18% des néo-bacheliers inscrits à l'université en ALLSH sont des enfants d'employés.

Source : SISE 2006 à 2015, SIES-MESRI.

Champ : Les néo bacheliers sont les étudiants ayant passé le baccalauréat l'année précédente, inscrits en première année de premier cycle. Les L1 sont les étudiants inscrits en première année de premier cycle.

Tableau 55. Évolution de la part des enfants d'ouvriers parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015

Parmi les ...	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Néo-bacheliers en ALLSH	14%	14%	13%	14%	14%	14%	14%	14%	14%	14%
Inscrits en L1 en ALLSH	12%	12%	12%	12%	12%	12%	12%	12%	13%	13%
Inscrits en ALLSH	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%	10%

Lecture : En 2006, 14% des néo-bacheliers inscrits à l'université en ALLSH sont des enfants d'ouvriers.

Source : SISE 2006 à 2015, SIES-MESRI.

Champ : Les néo bacheliers sont les étudiants ayant passé le baccalauréat l'année précédente, inscrits en première année de premier cycle. Les L1 sont les étudiants inscrits en première année de premier cycle.

Tableau 56. Évolution de la part des bacheliers généraux parmi les inscrits en ALLSH sur la période 2006-2015

Parmi les ...	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Néo-bacheliers en ALLSH	85%	85%	85%	82%	82%	80%	78%	80%	79%	80%
Néo bacheliers à l'université	82%	83%	83%	80%	82%	81%	80%	82%	80%	82%
Inscrits en L1 en ALLSH	74%	74%	74%	72%	71%	69%	68%	68%	68%	69%
Inscrits en L1	72%	73%	72%	70%	74%	73%	72%	73%	73%	74%
Inscrits en ALLSH	73%	73%	73%	72%	72%	71%	70%	70%	70%	70%
Inscrits à l'université (hors IUT)	72%	72%	72%	71%	73%	73%	73%	73%	73%	74%

Lecture : En 2006, 85% des néo-bacheliers inscrits à l'université en ALLSH sont des bacheliers généraux.

Source : SISE 2006 à 2015, SIES-MESRI. RERS 2006 à 2016 concernant les inscriptions dans l'ensemble du supérieur.

Champ : Les néo bacheliers sont les étudiants ayant passé le baccalauréat l'année précédente, inscrits en première année de premier cycle. Les L1 sont les étudiants inscrits en première année de premier cycle.

II. Annexes du chapitre 1

Tableau 57. Offre de formations en licence sur APB en 2016

Secteur disciplinaire	Nombre de licences	Part des licences « pastille verte »	Part des licences du secteur disciplinaire dans le total des licences	Nombre de places*	Part des places dans les licences à capacité d'accueil suffisante	Part des places du secteur disciplinaire dans le total des licences
Arts, lettres, langues, sciences humaines	1 196	79%	48%	77 301	79%	26%
Droit, sciences politiques	185	50%	7%	41 715	67%	14%
Économie, gestion	185	52%	7%	32 964	64%	11%
PACES	51	20%	2%	41 518	21%	14%
Sciences, STAPS	636	61%	26%	62 571	60%	21%
Sciences sociales	237	63%	10%	36 625	57%	13%
Ensemble	2 490	67%	100%	292 694	61%	100%

Lecture : En 2016, on compte 1 196 formations de licence en ALLSH sur APB (l'important écart avec les autres secteurs disciplinaires est principalement dû aux différentes filières de langues proposées). Ces formations représentent 48% de l'ensemble des licences sur APB en 2016. Par ailleurs, parmi elles, 79% sont catégorisées comme étant des licences « pastille verte ». L'ensemble de ces licences en ALLSH représente un total de 77 301 places, dont 79% dans les licences « pastilles vertes ». Cela représente en outre 26% des places en licence sur APB en 2016.

* : L'information sur le nombre de places par formation (les « capacités d'accueil ») n'est malheureusement pas correctement renseignée dans les différentes bases APB. Le nombre de places correspond donc ici aux nombre d'admissions sur APB, candidats en réorientations inclus. À ce titre, le nombre de places est donc très probablement sous-estimé, notamment dans les licences à capacité d'accueil suffisante, même s'il est impossible de savoir quelle est l'importance de cette sous-estimation.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 2 490 formations répertoriées comme « licence » sur APB en 2016.

Tableau 58. Régressions logistiques portant sur le fait d'émettre au moins une candidature dans chacune des disciplines en licence d'humanités sur APB en 2016

	Arts	Lettres, sc. lang	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH
Femme	Référence					
Homme	0,81***	0,41***	0,46***	0,49***	1,41***	0,74***
Deux parents classes supérieures	0,60***	1,05	1,02	0,88***	0,87***	0,83***
Un des parents classes supérieures	0,47***	0,74***	1,05	0,88***	0,67***	0,59***
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence					
Un des parents classes moyennes supérieures	0,66***	0,86***	1,05	0,94*	0,81***	0,75***
Moyenne	0,37***	0,63***	1,06	0,94	0,60***	0,47***
Défavorisée	0,31***	0,65***	1,18***	1,14***	0,63***	0,44***
Etrangère	Référence					
Française	1,16***	1,06	0,51***	0,63***	1,19***	1,15***
ES	Référence					
L	4,67***	4,50***	2,02***	4,11***	1,22***	2,69***
S	0,72***	0,49***	0,40***	0,58***	0,31***	0,48***
Technologique	0,79***	0,29***	0,39***	0,41***	0,25***	0,33***
Professionnel	0,49***	0,18***	0,18***	0,21***	0,11***	0,15***
Autre	1,80***	0,33***	0,29***	0,32***	0,23***	0,54***
Admis sans mention	Référence					
Assez bien	0,94***	1,06***	1,05***	1,05***	1,07***	1,08***
Bien	0,92***	1,15***	1,00	1,04*	1,30***	1,35***
Très bien	0,73***	1,36***	0,85***	1,00	1,65***	1,70***
Echec au baccalauréat	1,19***	1,13***	0,96*	0,98	1,03	1,15***
Résultats non connus	1,44***	0,81***	0,62***	0,60***	0,68***	1,12*
A l'heure ou en avance	Référence					
En retard	1,18***	1,12***	1,03*	1,05***	1,15***	1,29***
Constante	0,02***	0,01***	0,11***	0,04***	0,03***	0,02***
N	586 616	586 616	586 616	586 616	586 616	586 616
Log Likelihood	-105 125,80	-113 610,30	-144 777,00	-142 209,90	-145 327,30	-109 588,90
AIC	210 289,70	227 258,60	289 592,00	284 457,70	290 692,60	219 215,80

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un élève de terminale inscrit en série L a 4,67 fois plus de chances qu'un inscrit en série ES d'émettre au moins un vœu en licence d'arts (que de ne pas en émettre). Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

Tableau 59. Part de candidats à au moins une licence dans chacune des disciplines en humanités par série d'inscription au baccalauréat et sexe

		Arts	Lettres, sc. du langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres sciences humaines
ES	Femme	5%	10%	16%	12%	13%	9%
	Homme	4%	4%	8%	7%	19%	7%
L	Femme	18%	32%	26%	35%	14%	19%
	Homme	25%	24%	21%	28%	26%	21%
S	Femme	4%	6%	7%	8%	6%	5%
	Homme	3%	2%	3%	3%	6%	3%
Techno.	Femme	4%	3%	7%	6%	4%	3%
	Homme	3%	1%	3%	3%	5%	2%
Pro.	Femme	3%	2%	4%	4%	2%	1%
	Homme	2%	1%	1%	1%	2%	1%

Lecture : 5% des filles inscrites en série ES ont émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

Tableau 60. Part de candidats à au moins une licence dans chacune des disciplines en humanités par série d'inscription au baccalauréat et origine sociale

		Arts	Lettres, sc. du langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres sciences humaines
ES	Deux parents classes sup.	6%	12%	12%	10%	19%	11%
	Un des parents classes sup.	5%	8%	12%	9%	15%	8%
	Deux parents classes moyennes sup.	9%	10%	12%	10%	24%	14%
	Un des parents classes moyennes sup.	7%	9%	12%	10%	15%	11%
	Moyenne	4%	7%	12%	10%	13%	7%
	Défavorisée	4%	7%	13%	11%	13%	6%
L	Deux parents classes sup.	26%	39%	21%	28%	22%	29%
	Un des parents classes sup.	21%	31%	24%	31%	18%	21%
	Deux parents classes moyennes sup.	35%	38%	18%	31%	24%	32%
	Un des parents classes moyennes sup.	26%	34%	21%	31%	19%	25%
	Moyenne	17%	28%	26%	34%	16%	17%
	Défavorisée	14%	28%	27%	37%	15%	15%
S	Deux parents classes sup.	4%	5%	4%	5%	8%	6%
	Un des parents classes sup.	3%	4%	4%	5%	6%	4%
	Deux parents classes moyennes sup.	5%	5%	5%	6%	8%	6%
	Un des parents classes moyennes sup.	4%	4%	5%	5%	7%	5%
	Moyenne	3%	3%	5%	5%	5%	3%
	Défavorisée	3%	3%	6%	7%	5%	3%
Techno.	Deux parents classes sup.	6%	3%	5%	4%	4%	4%
	Un des parents classes sup.	4%	2%	4%	4%	4%	2%
	Deux parents classes moyennes sup.	12%	3%	5%	4%	6%	6%
	Un des parents classes moyennes sup.	7%	3%	5%	4%	5%	4%
	Moyenne	3%	2%	5%	4%	4%	2%
	Défavorisée	2%	2%	6%	5%	4%	2%
Pro.	Deux parents classes sup.	3%	1%	2%	2%	2%	1%
	Un des parents classes sup.	3%	1%	2%	1%	1%	1%
	Deux parents classes moyennes sup.	8%	2%	2%	1%	2%	1%
	Un des parents classes moyennes sup.	4%	2%	2%	2%	2%	2%
	Moyenne	2%	1%	2%	2%	1%	1%
	Défavorisée	2%	1%	3%	3%	2%	1%

Lecture : 4% des lycéens inscrits en série ES et d'origine sociale défavorisée ont émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

Tableau 61. Part de candidats à au moins une licence dans chacune des disciplines en humanités par série d'inscription au baccalauréat et mention obtenue au baccalauréat

		Arts	Lettres, sc. du langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres sciences humaines
ES	Très bien	4%	11%	14%	11%	26%	13%
	Bien	5%	9%	14%	11%	18%	10%
	Assez bien	5%	8%	13%	10%	15%	7%
	Admis sans mention	5%	7%	12%	9%	13%	6%
	Échec au bac	5%	8%	10%	10%	12%	7%
L	Très bien	19%	43%	20%	36%	23%	30%
	Bien	20%	34%	25%	37%	21%	24%
	Assez bien	19%	30%	27%	36%	17%	19%
	Admis sans mention	19%	27%	25%	32%	15%	16%
	Échec au bac	20%	27%	22%	26%	14%	16%
S	Très bien	3%	4%	4%	5%	7%	5%
	Bien	3%	4%	5%	5%	6%	4%
	Assez bien	4%	4%	5%	6%	6%	4%
	Admis sans mention	4%	4%	5%	6%	6%	4%
	Échec au bac	5%	4%	5%	6%	6%	4%
Techno.	Très bien	6%	2%	5%	4%	3%	4%
	Bien	4%	2%	5%	4%	4%	3%
	Assez bien	3%	2%	5%	4%	4%	2%
	Admis sans mention	3%	2%	5%	4%	4%	2%
	Échec au bac	4%	2%	5%	4%	5%	3%
Pro.	Très bien	2%	1%	3%	2%	1%	1%
	Bien	2%	1%	2%	2%	1%	1%
	Assez bien	2%	1%	2%	2%	2%	1%
	Admis sans mention	2%	1%	3%	2%	2%	1%
	Échec au bac	3%	2%	4%	3%	3%	2%

Lecture : 4% des lycéens inscrits en série ES et obtenant par la suite une mention très bien à l'examen du baccalauréat ont émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

Tableau 62. Part de candidats ayant mis une des formations du type de formation demandée en vœu 1 sur APB en 2016

		Candidats ayant mis la formation en vœu 1	Candidats ayant mis la formation en vœu 1 parmi les postulants
Université	ALLSH	9%	32%
	DSP	6%	37%
	EG	3%	20%
	Sciences	16%	42%
	SS	5%	28%
	Tous	38%	49%
CPGE	CPGE économique	3%	51%
	CPGE littéraire	1%	56%
	CPGE scientifique	5%	54%
	Tous	9%	59%
IUT	IUT production	8%	47%
	IUT services	6%	41%
	Tous	14%	47%
STS	STS agricole	2%	65%
	STS production	7%	51%
	STS services	19%	61%
	Tous	29%	67%
Autres formations		10%	57%

Lecture : Parmi les candidats de terminale de la session APB 2016, 9% ont fait un vœu 1 en ALLSH. Parmi ceux qui ont postulé à au moins une licence en ALLSH, 32% ont mis l'une de ces formations en vœu 1.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016.

Tableau 63. Régressions logistiques portant sur le fait d'émettre un vœu 1 en licence d'humanités sur APB en 2016

	Parmi les terminales	Parmi les candidats
Femme	Référence	
Homme	0,74***	1,01
Deux parents classes supérieures	0,66***	0,70***
Un des parents classes supérieures	0,75***	0,93*
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence	
Un des parents classes moyennes supérieures	0,89***	1,01
Moyenne	0,80***	1,09**
Défavorisée	0,81***	1,06
Étrangère	Référence	
Française	0,89***	1,03
ES	Référence	
L	6,15***	3,10***
S	0,34***	0,66***
Technologique	0,32***	0,80***
Professionnel	0,26***	1,59***
Autre	0,57***	1,16
Admis sans mention	Référence	
Assez bien	1,00	0,96**
Bien	0,93***	0,83***
Très bien	0,69***	0,57***
Échec au baccalauréat	1,16***	1,16***
Résultats non connus	1,19***	1,61***
A l'heure ou en avance	Référence	
En retard	1,16***	1,05***
Constante	0,19***	0,37***
N	586 616	159 732
Log Likelihood	140 495,50	-92 720,36
AIC	281 029,00	185 478,70

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un élève de terminale inscrit en série L a 6,15 fois plus de chances qu'un inscrit en série ES d'émettre un vœu 1 en licence d'ALLSH que d'émettre un autre vœu 1. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 586 816 lycéens de terminale effectuant au moins une candidature effective sur APB en 2016 ; 159 732 élèves de terminale émettant au moins une candidature en licence d'ALLSH.

Tableau 64. Part des candidats ayant mis en vœu 1 un licence en humanités parmi ceux ayant émis une candidature par série d'inscription au baccalauréat et sexe

		Arts	Lettres, sc. du langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres sciences humaines	ALLSH
ES	Femme	24%	15%	24%	19%	15%	12%	26%
	Homme	31%	9%	21%	17%	9%	13%	25%
L	Femme	38%	23%	32%	38%	22%	21%	52%
	Homme	50%	21%	35%	37%	34%	23%	58%
S	Femme	19%	14%	16%	14%	9%	9%	19%
	Homme	26%	7%	15%	14%	11%	9%	17%
Techno.	Femme	20%	14%	19%	21%	11%	10%	23%
	Homme	26%	13%	21%	21%	17%	13%	25%
Pro.	Femme	31%	21%	29%	34%	21%	17%	38%
	Homme	34%	20%	31%	34%	30%	21%	41%

Lecture : 24% des filles inscrites en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 ont placé l'une d'entre elles en vœu 1.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 159 551 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 (les élèves dont l'information sur le baccalauréat est « autre » n'apparaissent pas ici).

Tableau 65. Part des candidats ayant mis en vœu 1 un licence en humanités parmi ceux ayant émis une candidature par série d'inscription au baccalauréat et origine sociale

		Arts	Lettres, sc. du lang.	LEA	LLCER	Histoire	ASH	ALLSH
ES	Deux parents cl. sup.	23%	9%	17%	12%	13%	11%	19%
	Un des parents cl. sup.	25%	14%	22%	17%	17%	13%	24%
	Deux parents cl. moyennes sup.	31%	9%	20%	17%	19%	13%	28%
	Un des parents cl. moyennes sup.	30%	13%	21%	18%	18%	13%	27%
	Moyenne	26%	17%	26%	20%	19%	14%	28%
	Défavorisée	27%	14%	26%	21%	17%	12%	27%
L	Deux parents cl. sup.	36%	16%	25%	26%	19%	19%	44%
	Un des parents cl. sup.	42%	22%	31%	35%	25%	20%	51%
	Deux parents cl. moyennes sup.	40%	14%	22%	26%	20%	21%	48%
	Un des parents cl. moyennes sup.	42%	20%	29%	33%	22%	21%	50%
	Moyenne	43%	25%	34%	40%	29%	23%	54%
	Défavorisée	41%	25%	36%	43%	28%	22%	56%
S	Deux parents cl. sup.	21%	6%	12%	6%	6%	6%	11%
	Un des parents cl. sup.	20%	12%	14%	13%	9%	10%	17%
	Deux parents cl. moyennes sup.	22%	8%	13%	10%	10%	8%	16%
	Un des parents cl. moyennes sup.	24%	12%	13%	14%	9%	9%	18%
	Moyenne	23%	16%	19%	16%	13%	10%	21%
	Défavorisée	23%	14%	19%	17%	12%	12%	21%
Techno.	Deux parents cl. sup.	24%	11%	16%	11%	9%	9%	21%
	Un des parents cl. sup.	23%	14%	18%	18%	15%	12%	23%
	Deux parents cl. moyennes sup.	25%	9%	23%	14%	12%	15%	26%
	Un des parents cl. moyennes sup.	26%	10%	17%	21%	14%	8%	24%
	Moyenne	21%	16%	20%	23%	16%	11%	24%
	Défavorisée	21%	13%	21%	22%	14%	10%	24%
Pro.	Deux parents cl. sup.	32%	33%	20%	22%	25%	19%	35%
	Un des parents cl. sup.	33%	20%	26%	31%	28%	21%	37%
	Deux parents cl. moyennes sup.	23%	0%	57%	40%	0%	0%	25%
	Un des parents cl. moyennes sup.	28%	27%	25%	34%	20%	14%	36%
	Moyenne	36%	22%	31%	34%	29%	20%	41%
	Défavorisée	31%	19%	30%	34%	26%	19%	39%

Lecture : 27% des inscrits en série ES d'origine sociale défavorisée ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 ont placé l'une d'entre elles en vœu 1.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 159 551 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 (les élèves dont l'information sur le baccalauréat est « autre » n'apparaissent pas ici).

Tableau 66. Part des candidats ayant mis en vœu 1 un licence en humanités parmi ceux ayant émis une candidature par série d'inscription au baccalauréat et mention obtenue au baccalauréat

		Arts	Lettres, sc. du langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres sciences humaines	ALLSH
ES	Très bien	18%	14%	16%	13%	15%	9%	21%
	Bien	28%	12%	24%	17%	16%	13%	26%
	Assez bien	26%	14%	23%	20%	17%	12%	26%
	Admis sans mention	27%	14%	25%	19%	18%	14%	27%
	Échec au bac	31%	16%	27%	22%	17%	16%	29%
L	Très bien	30%	14%	21%	27%	18%	15%	38%
	Bien	38%	21%	30%	37%	22%	20%	51%
	Assez bien	42%	24%	36%	39%	27%	24%	56%
	Admis sans mention	44%	24%	34%	40%	28%	22%	54%
	Échec au bac	46%	26%	33%	40%	27%	26%	54%
S	Très bien	14%	8%	7%	7%	6%	4%	10%
	Bien	19%	11%	12%	12%	8%	8%	15%
	Assez bien	21%	12%	17%	14%	10%	10%	19%
	Admis sans mention	24%	15%	19%	17%	12%	12%	22%
	Échec au bac	30%	15%	23%	18%	13%	15%	26%
Techno.	Très bien	8%	13%	9%	13%	9%	7%	13%
	Bien	12%	12%	13%	15%	10%	5%	16%
	Assez bien	17%	14%	18%	19%	12%	10%	21%
	Admis sans mention	23%	14%	21%	23%	15%	12%	26%
	Échec au bac	34%	13%	33%	26%	22%	17%	34%
Pro.	Très bien	12%	17%	31%	22%	28%	33%	33%
	Bien	25%	18%	22%	30%	15%	18%	31%
	Assez bien	32%	16%	24%	33%	24%	19%	36%
	Admis sans mention	35%	22%	31%	34%	29%	18%	41%
	Échec au bac	36%	28%	42%	38%	31%	22%	49%

Lecture : 18% des inscrits en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 et obtenant par la suite une mention très bien à l'examen du baccalauréat ont placé l'une d'entre elles en vœu 1.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 159 551 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 (les élèves dont l'information sur le baccalauréat est « autre » n'apparaissent pas ici).

Tableau 67. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en série ES

		Très bien	Bien	Assez bien	Admis sans mention	Échec à l'examen
Université	Vœux homogènes en ALLSH	7%	11%	13%	14%	15%
	DSP	20%	19%	15%	12%	9%
	EG	9%	11%	11%	9%	10%
	Sciences	1%	3%	5%	8%	11%
	SS	10%	14%	16%	16%	16%
	Tous	47%	58%	60%	59%	61%
CPGE	CPGE économique	21%	11%	4%	1%	0%
	CPGE littéraire	18%	6%	2%	1%	0%
	CPGE scientifique	0%	0%	0%	0%	0%
	Total	39%	17%	6%	2%	0%
IUT	IUT production	0%	1%	1%	2%	2%
	IUT services	4%	12%	16%	15%	11%
	Tous	4%	13%	17%	17%	13%
STS	STS agricole	0%	0%	0%	0%	0%
	STS production	0%	0%	0%	1%	1%
	STS services	1%	4%	8%	14%	18%
	Tous	1%	4%	8%	15%	19%
Autres formations		8%	8%	8%	8%	6%

Lecture : 20% des inscrits en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 et obtenant par la suite une mention très bien à l'examen du baccalauréat ont fait d'une licence en droit, sciences politiques leur première alternative à la licence en humanités.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 46 910 lycéens de terminale ES ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 68. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en série L

		Très bien	Bien	Assez bien	Admis sans mention	Échec à l'examen
Université	Vœux homogènes en ALLSH	22%	34%	38%	36%	37%
	DSP	9%	12%	12%	11%	10%
	EG	0%	1%	1%	1%	2%
	Sciences	1%	1%	2%	3%	4%
	SS	9%	16%	19%	21%	20%
	Tous	41%	64%	72%	72%	73%
CPGE	CPGE économique	1%	0%	0%	0%	0%
	CPGE littéraire	47%	20%	7%	2%	1%
	CPGE scientifique	0%	0%	0%	0%	0%
	Total	48%	20%	7%	2%	1%
IUT	IUT production	0%	0%	0%	1%	1%
	IUT services	1%	3%	5%	5%	4%
	Tous	1%	3%	5%	6%	5%
STS	STS agricole	0%	0%	0%	0%	0%
	STS production	0%	0%	0%	0%	0%
	STS services	2%	4%	8%	13%	15%
	Tous	2%	4%	8%	13%	15%
Autres formations		7%	8%	8%	8%	7%

Lecture : 9% des inscrits en série L ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 et obtenant par la suite une mention très bien à l'examen du baccalauréat ont fait d'une licence en droit, sciences politiques leur première alternative à la licence en humanités.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 45 444 lycéens de terminale L ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 69. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en série S

		Très bien	Bien	Assez bien	Admis sans mention	Échec à l'examen
Université	Vœux homogènes en ALLSH	4%	7%	9%	11%	13%
	DSP	6%	7%	7%	5%	5%
	EG	1%	3%	4%	4%	4%
	Sciences	24%	31%	31%	33%	37%
	SS	3%	5%	7%	10%	10%
	Tous	38%	53%	58%	63%	69%
CPGE	CPGE économique	11%	8%	4%	1%	0%
	CPGE littéraire	14%	7%	3%	1%	0%
	CPGE scientifique	22%	10%	5%	2%	1%
	Total	47%	25%	12%	4%	1%
IUT	IUT production	1%	3%	5%	7%	5%
	IUT services	1%	2%	3%	5%	4%
	Tous	2%	5%	8%	12%	9%
STS	STS agricole	0%	0%	0%	1%	1%
	STS production	0%	0%	1%	1%	2%
	STS services	1%	2%	4%	7%	9%
	Tous	1%	2%	5%	9%	12%
Autres formations		12%	16%	16%	13%	9%

Lecture : 6% des inscrits en série S ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 et obtenant par la suite une mention très bien à l'examen du baccalauréat ont fait d'une licence en droit, sciences politiques leur première alternative à la licence en humanités.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 39 007 lycéens de terminale S ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 70. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en séries technologiques

		Très bien	Bien	Assez bien	Admis sans mention	Échec à l'examen
Université	Vœux homogènes en ALLSH	6%	8%	10%	13%	18%
	DSP	3%	3%	3%	3%	5%
	EG	1%	2%	2%	3%	5%
	Sciences	6%	5%	7%	9%	11%
	SS	8%	8%	9%	11%	11%
	Tous	24%	26%	31%	39%	50%
CPGE	CPGE économique	4%	3%	1%	0%	0%
	CPGE littéraire	0%	0%	0%	0%	0%
	CPGE scientifique	7%	2%	0%	0%	0%
	Total	11%	5%	1%	0%	0%
IUT	IUT production	5%	5%	5%	4%	2%
	IUT services	8%	14%	14%	8%	4%
	Tous	13%	19%	19%	12%	6%
STS	STS agricole	0%	0%	1%	1%	1%
	STS production	15%	9%	6%	6%	6%
	STS services	20%	27%	31%	34%	30%
	Tous	35%	36%	38%	41%	37%
Autres formations		17%	13%	10%	8%	6%

Lecture : 3% des inscrits en série technologiques ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 et obtenant par la suite une mention très bien à l'examen du baccalauréat ont fait d'une licence en droit, sciences politiques leur première alternative à la licence en humanités.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 20 144 lycéens de terminale technologiques ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 71. Première alternative à la licence en humanités selon la mention obtenue au baccalauréat en séries professionnelles

		Très bien	Bien	Assez bien	Admis sans mention	Échec à l'examen
Université	Vœux homogènes en ALLSH	15%	17%	20%	23%	26%
	DSP	2%	2%	2%	3%	4%
	EG	2%	2%	3%	5%	10%
	Sciences	0%	4%	4%	7%	9%
	SS	10%	11%	10%	10%	11%
	Tous	29%	36%	39%	48%	60%
CPGE	CPGE économique	0%	0%	0%	0%	0%
	CPGE littéraire	0%	0%	0%	0%	0%
	CPGE scientifique	0%	0%	0%	0%	0%
	Total	0%	0%	0%	0%	0%
IUT	IUT production	2%	1%	1%	1%	1%
	IUT services	5%	4%	3%	2%	1%
	Tous	7%	5%	4%	3%	2%
STS	STS agricole	0%	1%	1%	1%	1%
	STS production	10%	7%	6%	7%	7%
	STS services	41%	41%	42%	34%	25%
	Tous	51%	49%	49%	42%	33%
Autres formations		12%	10%	8%	7%	5%

Lecture : 2% des inscrits en série professionnelle ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 et obtenant par la suite une mention très bien à l'examen du baccalauréat ont fait d'une licence en droit, sciences politiques leur première alternative à la licence en humanités.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 8 046 lycéens de terminale professionnelle ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 72. Première alternative à la licence en humanités selon le sexe et l'origine sociale en série ES

		Filles							Garçons							
		Deux parents cl. sup.	Un des parents cl. sup.	Deux parents cl. moyennes sup.	Un des parents cl. moyennes sup.	Moyenne	Défavorisée	Tous	Deux parents cl. sup.	Un des parents cl. sup.	Deux parents cl. moyennes sup.	Un des parents cl. moyennes sup.	Moyenne	Défavorisée	Tous	
Université	Vœux homogènes en ALLSH	8%	12%	12%	11%	15%	14%	13%	7%	10%	11%	12%	14%	13%	12%	
	DSP	21%	16%	19%	17%	12%	14%	15%	17%	15%	15%	16%	12%	13%	14%	
	EG	9%	9%	6%	7%	8%	11%	9%	16%	12%	9%	10%	12%	14%	12%	
	Sciences	2%	4%	3%	3%	4%	4%	4%	4%	5%	8%	8%	9%	13%	11%	10%
	SS	13%	17%	15%	18%	19%	16%	17%	17%	9%	10%	14%	11%	12%	11%	11%
	Tous	53%	58%	55%	56%	58%	59%	57%	55%	56%	56%	58%	62%	61%	59%	
CPGE	CPGE économique	13%	7%	9%	8%	4%	3%	6%	12%	8%	8%	8%	4%	4%	6%	
	CPGE littéraire	5%	4%	13%	8%	3%	2%	4%	3%	4%	11%	6%	3%	2%	4%	
	CPGE scientifique	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	
	Total	18%	11%	22%	16%	7%	5%	10%	15%	12%	19%	14%	6%	6%	10%	
IUT	IUT production	1%	1%	0%	1%	1%	1%	1%	2%	2%	1%	2%	3%	2%	2%	
	IUT services	11%	13%	8%	11%	14%	16%	13%	12%	14%	10%	11%	14%	14%	13%	
	Tous	12%	14%	8%	12%	15%	16%	14%	14%	16%	10%	13%	17%	17%	16%	
STS	STS agricole	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	
	STS production	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	0%	
	STS services	5%	8%	4%	7%	11%	12%	9%	5%	8%	6%	7%	9%	11%	8%	
	Tous	5%	8%	4%	7%	11%	13%	10%	5%	9%	6%	7%	10%	12%	9%	
Autres formations		11%	10%	11%	9%	8%	7%	9%	11%	8%	8%	8%	5%	5%	7%	

Lecture : 15% des filles inscrites en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 ont fait d'une licence en droit, sciences politiques leur première alternative à la licence en humanités.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 46 910 lycéens de terminale ES ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 73. Première alternative à la licence en humanités selon le sexe et l'origine sociale en série L

		Filles							Garçons						
		Deux parents cl. sup.	Un des parents cl. sup.	Deux parents cl. moyennes sup.	Un des parents cl. moyennes sup.	Moyenne	Défavorisée	Tous	Deux parents cl. sup.	Un des parents cl. sup.	Deux parents cl. moyennes sup.	Un des parents cl. moyennes sup.	Moyenne	Défavorisée	Tous
Université	Vœux homogènes en ALLSH	23%	31%	28%	31%	36%	37%	34%	27%	37%	33%	34%	40%	44%	39%
	DSP	15%	12%	9%	10%	10%	12%	11%	12%	12%	9%	10%	11%	11%	11%
	EG	1%	1%	0%	1%	1%	1%	1%	2%	1%	0%	1%	1%	1%	1%
	Sciences	1%	2%	1%	1%	1%	2%	1%	5%	3%	3%	4%	5%	5%	4%
	SS	22%	20%	17%	19%	20%	19%	19%	15%	16%	17%	15%	17%	15%	16%
	Tous	62%	65%	55%	62%	68%	71%	67%	60%	69%	62%	64%	73%	77%	71%
CPGE	CPGE économique	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	CPGE littéraire	19%	12%	27%	18%	8%	6%	11%	15%	11%	17%	14%	8%	6%	10%
	CPGE scientifique	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Total	19%	13%	27%	19%	8%	6%	11%	16%	11%	18%	14%	8%	6%	10%
IUT	IUT production	0%	1%	1%	0%	1%	0%	0%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
	IUT services	3%	5%	3%	4%	5%	4%	4%	5%	3%	2%	3%	3%	3%	3%
	Tous	3%	5%	4%	4%	6%	5%	5%	5%	4%	2%	4%	4%	4%	4%
STS	STS agricole	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
	STS production	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	STS services	5%	8%	4%	6%	10%	12%	9%	10%	8%	7%	8%	9%	8%	8%
	Tous	6%	8%	4%	6%	11%	12%	10%	10%	9%	8%	9%	9%	9%	9%
Autres formations		11%	9%	11%	10%	7%	6%	8%	9%	8%	10%	9%	6%	6%	7%

Lecture : 12% des filles inscrites en série L ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 ont fait d'une licence en droit, sciences politiques leur première alternative à la licence en humanités.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 45 444 lycéens de terminale L ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 74. Première alternative à la licence en humanités selon le sexe et l'origine sociale en série S

		Filles							Garçons						
		Deux parents cl. sup.	Un des parents cl. sup.	Deux parents cl. moyennes sup.	Un des parents cl. moyennes sup.	Moyenne	Défavorisée	Tous	Deux parents cl. sup.	Un des parents cl. sup.	Deux parents cl. moyennes sup.	Un des parents cl. moyennes sup.	Moyenne	Défavorisée	Tous
Université	Vœux homogènes en ALLSH	5%	8%	8%	9%	11%	10%	9%	5%	8%	6%	8%	10%	11%	8%
	DSP	9%	6%	5%	8%	6%	6%	7%	7%	6%	6%	6%	5%	4%	6%
	EG	4%	3%	2%	3%	2%	4%	3%	4%	4%	3%	3%	3%	4%	4%
	Sciences	29%	33%	29%	28%	33%	40%	33%	19%	27%	22%	25%	32%	35%	28%
	SS	5%	8%	6%	9%	11%	10%	9%	4%	4%	5%	5%	5%	5%	5%
	Tous	51%	58%	50%	55%	64%	69%	60%	39%	48%	42%	46%	56%	60%	50%
CPGE	CPGE économique	11%	6%	4%	5%	2%	2%	4%	11%	5%	6%	6%	2%	2%	5%
	CPGE littéraire	6%	5%	12%	9%	4%	2%	5%	4%	4%	9%	6%	2%	1%	4%
	CPGE scientifique	9%	6%	8%	6%	4%	3%	5%	17%	11%	14%	11%	6%	6%	10%
	Total	26%	16%	25%	20%	10%	7%	15%	32%	20%	28%	23%	10%	9%	19%
IUT	IUT production	2%	3%	2%	3%	4%	4%	3%	3%	7%	6%	6%	11%	9%	7%
	IUT services	3%	4%	3%	3%	3%	4%	3%	3%	3%	2%	2%	3%	3%	3%
	Tous	5%	6%	5%	6%	7%	8%	6%	5%	10%	8%	9%	14%	13%	10%
STS	STS agricole	0%	0%	0%	0%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%
	STS production	0%	0%	0%	0%	1%	1%	1%	1%	1%	0%	1%	2%	2%	1%
	STS services	2%	4%	3%	3%	5%	6%	4%	3%	6%	6%	6%	6%	6%	6%
	Tous	2%	5%	3%	4%	7%	7%	5%	4%	7%	7%	7%	8%	8%	7%
Autres formations		16%	15%	17%	16%	13%	10%	14%	20%	15%	15%	15%	12%	10%	14%

Lecture : 7% des filles inscrites en série S ayant émis au moins une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016 ont fait d'une licence en droit, sciences politiques leur première alternative à la licence en humanités.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 39 007 lycéens de terminale S ayant émis une candidature en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 75. Première alternative à la licence en arts par série d'inscription au baccalauréat

		ES	L	S	Techno.	Pro.	Tous
Université	Vœux homogènes dans la filière*	6%	9%	6%	9%	12%	8%
	ALLSH	18%	39%	11%	10%	16%	22%
		LEA (20%)		LLCER (21%)	LLCER (24%)	LLCER (24%)	LLCER (23%)
	DSP	7%	4%	3%	2%	1%	4%
	EG	6%	0%	2%	1%	3%	2%
	Sciences	5%	1%	21%	4%	4%	7%
				PACES (42%)			
	SS	13%	13%	6%	7%	7%	10%
Info-comm (39%)		Psychologie (43%)				Psychologie (42%)	
Tous		55%	67%	47%	32%	43%	53%
CPGE	CPGE économique	2%	0%	2%	1%	0%	1%
	CPGE littéraire	3%	6%	3%	0%	0%	3%
	CPGE scientifique	0%	0%	5%	1%	0%	1%
	Total	5%	7%	9%	2%	0%	6%
IUT	IUT production	3%	1%	5%	4%	1%	3%
	IUT services	8%	2%	2%	4%	1%	3%
	Tous	10%	3%	7%	8%	3%	6%
STS	STS agricole	0%	0%	1%	1%	1%	0%
	STS production	0%	0%	1%	13%	9%	3%
					Design de produit (27%)		
	STS services	10%	7%	11%	26%	25%	13%
Tous	11%	7%	12%	39%	36%	16%	
Autres formations		19%	16%	25%	18%	18%	19%
		Arts appliqués (65%)	Arts appliqués (71%)	Arts appliqués (53%)	Arts appliqués (43%)	Arts appliqués (71%)	Arts appliqués (60%)

Lecture : 13% des inscrits en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 ont fait d'une licence en sciences sociales leur première alternative à la licence en arts. Pour 39% d'entre eux, il s'agissait d'une licence en information-communication.

A été renseigné l'intitulé de la filière la plus demandée dès lors que 10% au moins des candidats de la série avait fait du type et secteur disciplinaire de formation leur première alternative.

* : Si des licences différentes ont été demandées au sein d'un même regroupement disciplinaire (exemple : arts plastiques et cinéma en arts), cela n'a pas été pris en compte.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 29 029 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'arts sur APB en 2016.

Tableau 76. Première alternative à la licence en lettres, sciences du langage par série d'inscription au baccalauréat

		ES	L	S	Techno.	Pro.	Tous
Université	Vœux homogènes dans la filière*	5%	8%	4%	4%	6%	6%
	ALLSH	16%	37%	12%	17%	27%	25%
		LLCER (24%)	LLCER (33%)	LLCER (28%)	LLCER (32%)	LLCER (31%)	LLCER (34%)
	DSP	12%	8%	5%	3%	3%	8%
		Droit (88%)					
	EG	8%	0%	2%	2%	4%	3%
	Sciences	4%	1%	28%	9%	5%	8%
				PACES (65%)			
SS	19%	15%	10%	14%	12%	15%	
	Psychologie (33%)	Psychologie (44%)	Psychologie (47%)	Psychologie (39%)	Psychologie (51%)	Psychologie (40%)	
Tous	64%	69%	62%	49%	57%	65%	
CPGE	CPGE économique	4%	0%	4%	1%	0%	2%
	CPGE littéraire	6%	14%	7%	0%	0%	9%
				Lettres (97%)			
	CPGE scientifique	0%	0%	7%	0%	0%	1%
Total	11%	14%	18%	1%	0%	13%	
IUT	IUT production	1%	0%	3%	2%	1%	1%
	IUT services	12%	4%	3%	11%	3%	6%
		Techniques de commercialisation (36%)				Techniques de commercialisation (33%)	
Tous	13%	5%	6%	13%	4%	7%	
STS	STS agricole	0%	0%	0%	1%	1%	0%
	STS production	0%	0%	0%	3%	4%	1%
	STS services	6%	5%	3%	27%	31%	8%
					Communication (11%)	Assistant de manager (13%)	
Tous	7%	6%	4%	30%	35%	8%	
Autres formations	6%	6%	11%	7%	4%	7%	
			Arts appliqués (19%)				

Lecture : 13% des inscrits en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 ont fait d'une licence en sciences sociales leur première alternative à la licence en arts. Pour 39% d'entre eux, il s'agissait d'une licence en information-communication.

A été renseigné l'intitulé de la filière la plus demandée dès lors que 10% au moins des candidats de la série avait fait du type et secteur disciplinaire de formation leur première alternative.

* : Si des licences différentes ont été demandées au sein d'un même regroupement disciplinaire (exemple : arts plastiques et cinéma en arts), cela n'a pas été pris en compte.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 36 983 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016.

Tableau 77. Première alternative à la licence en LEA par série d'inscription au baccalauréat

		ES	L	S	Techno.	Pro.	Tous
Université	Vœux homogènes dans la filière*	8%	11%	6%	6%	11%	9%
	ALLSH	14%	40%	12%	13%	21%	22%
		LLCER (61%)	LLCER (64%)	LLCER (58%)	LLCER (69%)	LLCER (64%)	LLCER (63%)
	DSP	10%	9%	5%	3%	2%	7%
		Droit (89%)					
	EG	11%	1%	5%	3%	4%	5%
		Economie et gestion (40%)					
	Sciences	5%	2%	29%	6%	4%	9%
			PACES (60%)				
SS	8%	10%	5%	5%	5%	7%	
		Psychologie (46%)					
Tous		56%	73%	60%	36%	48%	59%
CPGE	CPGE économique	6%	0%	5%	2%	0%	3%
	CPGE littéraire	2%	6%	3%	0%	0%	3%
	CPGE scientifique	0%	0%	4%	0%	0%	1%
	Total	8%	6%	13%	2%	0%	7%
IUT	IUT production	1%	1%	5%	3%	1%	2%
	IUT services	16%	4%	5%	12%	2%	9%
		Techniques de commercialisation (53%)				Techniques de commercialisation (56%)	
	Tous	17%	5%	10%	15%	3%	11%
STS	STS agricole	0%	0%	0%	1%	0%	0%
	STS production	0%	0%	1%	4%	4%	1%
	STS services	12%	12%	5%	37%	42%	15%
		Commerce international (38%)	Tourisme (44%)		Commerce international (31%)	Tourisme (19%)	Commerce international (28%)
Tous	12%	12%	6%	42%	46%	17%	
Autres formations		7%	4%	11%	6%	3%	7%
				Arts appliqués (19%)			

Lecture : 13% des inscrits en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 ont fait d'une licence en sciences sociales leur première alternative à la licence en arts. Pour 39% d'entre eux, il s'agissait d'une licence en information-communication.

A été renseigné l'intitulé de la filière la plus demandée dès lors que 10% au moins des candidats de la série avait fait du type et secteur disciplinaire de formation leur première alternative.

* : Si des licences différentes ont été demandées au sein d'un même regroupement disciplinaire (exemple : arts plastiques et cinéma en arts), cela n'a pas été pris en compte.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 46 017 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence de LEA sur APB en 2016.

Tableau 78. Première alternative à la licence en LLCER par série d'inscription au baccalauréat

		ES	L	S	Techno.	Pro.	Tous
Université	Vœux homogènes dans la filière*	7%	16%	5%	7%	12%	10%
	ALLSH	21%	41%	14%	18%	27%	27%
		LEA (56%)	LEA (45%)	LEA (46%)	LEA (53%)	LEA (66%)	LEA (49%)
	DSP	11%	7%	4%	3%	2%	7%
		Droit (86%)					
	EG	9%	1%	3%	2%	4%	3%
	Sciences	5%	1%	33%	8%	5%	10%
				PACES (61%)			PACES (48%)
SS	10%	10%	5%	7%	6%	8%	
	Psychologie (34%)	Psychologie (51%)					
Tous		63%	76%	64%	44%	55%	66%
CPGE	CPGE économique	5%	0%	3%	1%	0%	2%
	CPGE littéraire	3%	8%	4%	0%	0%	5%
	CPGE scientifique	0%	0%	6%	1%	0%	2%
	Total	8%	8%	13%	1%	0%	8%
IUT	IUT production	1%	0%	5%	4%	1%	2%
	IUT services	12%	3%	3%	9%	2%	6%
		Techniques de commercialisation (50%)					
Tous		13%	3%	7%	13%	3%	8%
STS	STS agricole	0%	0%	0%	1%	1%	0%
	STS production	0%	0%	1%	4%	4%	1%
	STS services	9%	8%	4%	30%	33%	11%
		Commerce international (17%)				Tourisme (16%)	Tourisme (21%)
Tous		9%	8%	5%	35%	38%	12%
Autres formations		7%	5%	11%	7%	4%	7%
				Arts appliqués (24%)			

Lecture : 13% des inscrits en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 ont fait d'une licence en sciences sociales leur première alternative à la licence en arts. Pour 39% d'entre eux, il s'agissait d'une licence en information-communication.

A été renseigné l'intitulé de la filière la plus demandée dès lors que 10% au moins des candidats de la série avait fait du type et secteur disciplinaire de formation leur première alternative.

* : Si des licences différentes ont été demandées au sein d'un même regroupement disciplinaire (exemple : arts plastiques et cinéma en arts), cela n'a pas été pris en compte.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 47 553 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence de LLCER sur APB en 2016.

Tableau 79. Première alternative à la licence en histoire par série d'inscription au baccalauréat

		ES	L	S	Techno.	Pro.	Tous
Université	Vœux homogènes dans la filière*	6%	9%	3%	5%	10%	6%
	ALLSH	10%	35%	7%	10%	19%	15%
		LLCER (19%)	LLCER (21%)		LLCER (25%)	LLCER (21%)	LLCER (26%)
	DSP	19%	14%	10%	4%	4%	13%
		Droit (79%)	Droit (83%)	Droit (76%)			Droit (80%)
	EG	9%	1%	3%	3%	5%	5%
	Sciences	6%	2%	30%	10%	7%	12%
				PACES (55%)	STAPS (56%)		PACES (38%)
SS	12%	13%	5%	9%	10%	10%	
	Psychologie (21%)	Psychologie (34%)			Psychologie (29%)	Psychologie (39%)	
Tous	62%	73%	58%	42%	54%	60%	
CPGE	CPGE économique	8%	0%	7%	1%	0%	5%
	CPGE littéraire	6%	14%	7%	0%	0%	7%
		Lettres (91%)					
	CPGE scientifique	0%	0%	8%	1%	0%	2%
Total	14%	14%	22%	2%	0%	14%	
IUT	IUT production	1%	0%	5%	5%	1%	2%
	IUT services	11%	3%	2%	12%	2%	7%
		Techniques de commercialisation (40%)				Techniques de commercialisation (42%)	
Tous	12%	3%	7%	17%	3%	9%	
STS	STS agricole	0%	0%	0%	1%	2%	0%
	STS production	0%	0%	1%	6%	8%	1%
	STS services	5%	4%	2%	27%	29%	8%
					MUC (15%)	MUC (19%)	
Tous	6%	4%	3%	34%	39%	9%	
Autres formations	6%	5%	10%	6%	4%	7%	
			Arts appliqués (20%)				

Lecture : 13% des inscrits en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 ont fait d'une licence en sciences sociales leur première alternative à la licence en arts. Pour 39% d'entre eux, il s'agissait d'une licence en information-communication.

A été renseigné l'intitulé de la filière la plus demandée dès lors que 10% au moins des candidats de la série avait fait du type et secteur disciplinaire de formation leur première alternative.

* : Si des licences différentes ont été demandées au sein d'un même regroupement disciplinaire (exemple : arts plastiques et cinéma en arts), cela n'a pas été pris en compte.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 44 790 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'histoire sur APB en 2016.

Tableau 80. Première alternative à la licence en autres sciences humaines par série d'inscription au baccalauréat

		ES	L	S	Techno.	Pro.	Tous
Université	Vœux homogènes dans la filière*	3%	5%	3%	3%	6%	4%
	ALLSH	18%	39%	11%	15%	29%	23%
		Histoire (49%)	Histoire (25%)	Histoire (38%)	Histoire (31%)	Histoire (36%)	Histoire (33%)
	DSP	16%	9%	6%	3%	2%	9%
		Droit (82%)					
	EG	7%	0%	2%	2%	3%	3%
	Sciences	4%	1%	28%	8%	6%	9%
				PACES (59%)			
SS	18%	17%	8%	15%	17%	15%	
	Psychologie (40%)	Psychologie (54%)		Psychologie (57%)	Psychologie (60%)	Psychologie (51%)	
Tous	65%	71%	58%	46%	62%	63%	
CPGE	CPGE économique	6%	0%	4%	1%	0%	3%
	CPGE littéraire	7%	14%	7%	0%	0%	9%
				Lettres (94%)			
	CPGE scientifique	0%	0%	9%	1%	0%	3%
Total	13%	14%	21%	2%	0%	14%	
IUT	IUT production	1%	0%	3%	3%	1%	1%
	IUT services	7%	2%	1%	7%	2%	4%
	Tous	8%	3%	4%	10%	3%	5%
STS	STS agricole	0%	0%	0%	1%	1%	0%
	STS production	0%	0%	1%	9%	6%	1%
	STS services	5%	3%	2%	21%	22%	6%
					MUC (11%)	MUC (15%)	
Tous	5%	3%	3%	31%	28%	7%	
Autres formations	9%	8%	14%	12%	6%	10%	
			Arts appliqués (26%)	Arts appliqués (20%)		Arts appliqués (38%)	

Lecture : 13% des inscrits en série ES ayant émis au moins une candidature en licence d'arts sur APB en 2016 ont fait d'une licence en sciences sociales leur première alternative à la licence en arts. Pour 39% d'entre eux, il s'agissait d'une licence en information-communication.

A été renseigné l'intitulé de la filière la plus demandée dès lors que 10% au moins des candidats de la série avait fait du type et secteur disciplinaire de formation leur première alternative.

* : Si des licences différentes ont été demandées au sein d'un même regroupement disciplinaire (exemple : arts plastiques et cinéma en arts), cela n'a pas été pris en compte.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 31 463 lycéens de terminale ayant émis une candidature en licence d'autres sciences humaines sur APB en 2016.

III. Annexes du chapitre 2

Tableau 81. Admission en licence d'ALLSH par série d'inscription en terminale sur APB en 2016
– Combinaisons des variables d'origine sociale, sexe et mention

	ES	L	S	T	Pro
CS2-F-ASM	1,49*	1,31	2,00***	3,12***	1,05
CS2-F-AB	1,75**	1,53**	2,85***	5,26***	1,38
CS2-F-B	2,12***	2,17***	5,00***	6,25***	3,03
CS2-F-TB	3,03***	3,70***	12,50***	10,00**	3,22
CS2-F-INC	1,63	1,02	1,58	0,45	-
CS2-H-ASM	1,51*	1,35	3,44***	4,16***	3,44*
CS2-H-AB	3,22***	1,00	6,25***	11,1***	5,88**
CS2-H-B	3,44***	1,61	11,1***	33,3***	20,00**
CS2-H-TB	4,34***	4,54***	25,00***	7,69**	1,53
CS2-H-INC	2,85*	0,40	4,00**	0,59	-
CS1-F-ASM	1,42*	1,36*	1,58**	2,56***	1,11
CS1-F-AB	1,56**	1,26	2,27***	4,00***	3,12*
CS1-F-B	1,61**	1,69***	2,85***	7,69***	3,70**
CS1-F-TB	1,88***	2,50***	6,25***	9,09***	3,84*
CS1-F-INC	1,53	1,21	1,92	0,59	-
CS1-H-ASM	1,88***	0,87	3,57***	4,16***	2,63*
CS1-H-AB	2,32***	1,11	5,55***	7,14***	3,84**
CS1-H-B	2,17***	1,44*	7,69***	16,6***	7,69***
CS1-H-TB	2,50***	3,44***	12,50***	25,00***	10,00**
CS1-H-INC	2,50*	1,58	2,17*	0,94	6,25
CMS2-F-ASM			Référence		
CMS2-F-AB	1,06	0,90	1,75**	2,27*	0,68
CMS2-F-B	1,49*	1,69**	2,12***	25,00**	3,84
CMS2-F-TB	1,40	3,03***	4,76***	7,69	-
CMS2-F-INC	0,68	2,17	1,44	0,17**	-
CMS2-H-ASM	1,09	0,78	1,88***	1,96*	3,70
CMS2-H-AB	1,07	0,92	3,33***	4,16***	2,94
CMS2-H-B	1,12	1,47	4,76***	10,00***	6,66
CMS2-H-TB	1,53	1,96*	10,00***	8,33*	-
CMS2-H-INC	3,22	2,32	5,55	0,21**	-
CMS1-F-ASM	1,14	1,20	1,19	2,12**	1,25
CMS1-F-AB	1,28	1,13	1,75***	2,56***	1,56
CMS1-F-B	1,53**	1,56***	2,38***	5,00***	2,08
CMS1-F-TB	1,61**	3,03***	4,34***	9,09***	5,88
CMS1-F-INC	0,91	0,93	2,12	0,44*	0,64
CMS1-H-ASM	1,28	0,97	2,38***	3,03***	2,08
CMS1-H-AB	1,75***	0,94	3,84***	6,66***	3,12*
CMS1-H-B	1,47*	1,26	5,88***	12,50***	7,69***

CMS1-H-TB	2,32***	3,33***	12,50***	25,00***	-
CMS1-H-INC	1,58	1,08	6,66**	0,38*	2,32
Moy-F-ASM	1,31	1,23	1,58**	2,43***	1,11
Moy-F-AB	1,49**	1,12	1,96***	3,84***	2,22
Moy-F-B	1,49**	1,28*	2,77***	5,00***	2,85*
Moy-F-TB	1,49*	2,08***	3,70***	11,1***	4,00*
Moy-F-INC	1,31	0,88	0,81	1,02	1,96
Moy-H-ASM	1,66***	0,96	3,12***	3,44***	2,56*
Moy-H-AB	2,22***	0,94	4,76***	7,14***	4,34***
Moy-H-B	1,88***	0,84	6,66***	14,2***	10,00***
Moy-H-TB	1,63*	2,27***	16,6***	50,00***	11,10***
Moy-H-INC	1,75	1,40	12,50*	0,81	3,57
Def-F-ASM	1,31	1,21	1,56**	2,17***	0,96
Def-F-AB	1,49**	1,13	1,96***	3,44***	1,66
Def-F-B	1,58**	1,16	3,03***	5,55***	2,77*
Def-F-TB	1,78***	1,78***	4,76***	4,76***	3,84**
Def-F-INC	1,72	1,14	1,38	0,82	0,80
Def-H-ASM	1,75***	0,97	3,03***	3,33***	1,72
Def-H-AB	2,08***	0,97	4,34***	5,88***	3,44**
Def-H-B	2,38***	1,04	5,88***	12,5***	6,25***
Def-H-TB	1,88**	1,63*	8,33***	50,00***	9,09***
Def-H-INC	1,58	1,00	4,16**	1,11	2,70
Étrangère	Référence				
Française	1,12*	1,01	1,17*	1,36***	1,23***
Métropole régionale	Référence				
Grande ville	1,06*	1,01	0,99	1,51***	1,85***
Ville moyenne	1,00	0,90***	0,89**	1,42***	2,17***
Petite ville ou commune rurale	0,97	0,87***	0,90*	1,63***	2,63***
Étranger ou non connu	1,49***	1,36**	2,08***	4,54***	2,12**
A l'heure ou en avance	Référence				
En retard	0,97	0,92**	0,87***	0,74***	0,70***
Constante	3,57***	0,74*	6,66***	2,17***	3,03**
N	85 022	43 669	156 457	90 299	52 299
Log Likelihood	-33 494,19	-29 776,77	-26 152,81	-23 169,99	-15 201,23
AIC	67 120,38	59 685,54	52 437,61	46 471,97	30 534,46

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, une néo-bachelière titulaire d'un bac S et dont les deux parents appartiennent aux classes supérieures a 2 fois moins de chances qu'une néo-bachelière titulaire d'un bac S et dont les deux parents appartiennent aux classes moyennes supérieures d'être admise dans une licence en ALLSH plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%. CS2 : Deux parents classes supérieures ; CS1 : Un des parents classes supérieures ; CMS2 : Deux parents classes moyennes supérieures ; CMS1 : Un des parents classes moyennes supérieures ; Moy : Moyenne ; Def : Défavorisé ; F : Femme ; H : Homme ; ASM : Admis sans mention ; AB : Assez bien ; B : Bien ; TB : Très bien ; INC : Mention non connue.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 428 240 néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016.

Tableau 82. Tableau des valeurs propres - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1

Axe	%	% cumulé
1	10,5%	10,5%
2	7,3%	17,8%
3	6,6%	24,4%
4	6,4%	30,8%
5	6,3%	37,0%
6	6,0%	43,0%
7	5,9%	49,0%
8	5,9%	54,9%
9	5,9%	60,7%
10	5,8%	66,5%
11	5,8%	72,3%
12	5,6%	77,9%
13	5,3%	83,2%
14	4,8%	88,0%
15	4,4%	92,5%
16	4,2%	96,6%
17	3,4%	100,0%

Lecture : L'axe 1 explique 10,5% des variations observées dans la population.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 418 548).

Tableau 83. Variables actives axe 1 - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1

Variable	Modalité	Coord.	Contrib.	Cos2	Effectif
Age_au_bac	En retard	-1,17	17,83	0,41	97 730
Mention	Très bien	1,46	12,36	0,25	43 411
Bac	Pro	-1,27	11,26	0,23	51 706
Origine_sociale	Défavorisée	-0,79	11,23	0,30	135 525
Bac	S	0,73	10,76	0,30	152 015
Bac	Techno	-0,73	6,37	0,14	89 333
Mention	Admis	-0,50	5,65	0,17	170 469
Age_au_bac	A l'heure ou en avance	0,36	5,43	0,41	320 818
Origine_sociale	CS2	1,14	4,27	0,08	24 613
Origine_sociale	CMS1	0,78	4,26	0,09	52 524
Mention	Bien	0,52	2,77	0,06	75 976
Origine_sociale	CMS2	1,23	2,62	0,05	12 904
Origine_sociale	CS1	0,44	2,20	0,05	86 579
Origine_territoriale	Métropoles régionales	0,18	0,76	0,02	178 740
Bac	ES	0,22	0,52	0,01	82 653
Mention	Assez bien	-0,14	0,34	0,01	128 692
Origine_sociale	Moyenne	-0,15	0,32	0,01	106 403
Sexe	Homme	-0,09	0,23	0,01	195 679
Origine_territoriale	Villes moyennes	-0,18	0,23	0,01	51 975
Sexe	Femme	0,08	0,20	0,01	222 869
Origine_territoriale	Petites villes moyennes et rurales	-0,14	0,19	0,00	70 356
Origine_territoriale	Grandes villes	-0,10	0,17	0,00	117 477
Bac	L	0,06	0,02	0,00	42 841

Lecture : Coord. fait référence à « Coordonnées » sur l'axe ; Contrib. fait référence à la contribution de la modalité à l'axe ; Cos2 fait référence à la qualité de la représentation de la modalité sur l'axe.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 418 548).

Tableau 84. Variables supplémentaires axe 1 - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1

Variable	Modalité	Coord.	Cos2	Effectif	V.test	P-value
Formation	CPGE S	1,18	0,08	22 530	181,94	0,00
Type_formation	CPGE	1,10	0,12	38 413	225,54	0,00
Formation	CPGE L	1,06	0,02	6 532	86,49	0,00
Formation	CPGE E	0,92	0,02	9 351	90,23	0,00
Formation	Autres formations	0,51	0,02	28 178	89,39	0,00
Type_formation	Autre	0,51	0,02	28 178	89,39	0,00
Formation	Sciences, STAPS	0,33	0,03	81 704	105,55	0,00
Formation	DUT - Prod	0,14	0,00	24 317	23,02	0,00
Formation	DSP	0,08	0,00	33 252	15,69	0,00
Type_formation	DUT	0,08	0,00	45 495	17,86	0,00
Type_formation	Univ	0,06	0,00	215 806	37,19	0,00
Formation	DUT - Service	0,01	0,00	21 178	0,79	0,43
Formation	ALLSH	-0,15	0,00	51 587	-36,81	0,00
Formation	SS	-0,18	0,00	25 921	-29,14	0,00
Formation	EG	-0,23	0,00	23 342	-36,48	0,00
Formation	BTSA	-0,75	0,01	8 377	-69,68	0,00
Formation	BTS - Serv	-0,76	0,09	55 611	-192,73	0,00
Type_formation	BTS	-0,80	0,18	90 656	-271,07	0,00
Formation	BTS - Prod	-0,89	0,05	26 668	-149,36	0,00

Lecture : Coord. fait référence à « Coordonnées » sur l'axe ; Cos2 fait référence à la qualité de la représentation de la modalité sur l'axe ; V.test est la valeur associée au test d'Escoffier et Pagès, P-value la p-value associée.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 418 548).

Tableau 85. Variables actives axe 2 - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1

Variable	Modalité	Coord.	Contrib.	Cos2	Effectif
Bac	L	1,82	27,30	0,38	42 841
Sexe	Homme	-0,78	22,58	0,53	195 679
Sexe	Femme	0,68	19,82	0,53	222 869
Bac	S	-0,51	7,55	0,15	152 015
Origine_sociale	CS2	-0,96	4,34	0,06	24 613
Bac	ES	0,47	3,55	0,06	82 653
Origine_territoriale	Métropoles régionales	-0,28	2,63	0,06	178 740
Age_au_bac	En retard	-0,34	2,19	0,04	97 730
Origine_territoriale	Petites villes moyennes et rurales	0,39	2,02	0,03	70 356
Origine_sociale	Moyenne	0,30	1,80	0,03	106 403
Bac	Techno	-0,29	1,43	0,02	89 333
Origine_sociale	CS1	-0,28	1,27	0,02	86 579
Bac	Pro	-0,27	0,73	0,01	51 706
Age_au_bac	A l'heure ou en avance	0,10	0,67	0,04	320 818
Origine_territoriale	Villes moyennes	0,23	0,53	0,01	51 975
Origine_sociale	Défavorisée	0,14	0,50	0,01	135 525
Mention	Bien	0,15	0,32	0,01	75 976
Mention	Admis	-0,08	0,21	0,00	170 469
Mention	Très bien	-0,14	0,17	0,00	43 411
Origine_territoriale	Grandes villes	0,09	0,17	0,00	117 477
Mention	Assez bien	0,07	0,11	0,00	128 692
Origine_sociale	CMS1	-0,08	0,07	0,00	52 524
Origine_sociale	CMS2	0,12	0,04	0,00	12 904

Lecture : Coord. fait référence à « Coordonnées » sur l'axe ; Contrib. fait référence à la contribution de la modalité à l'axe ; Cos2 fait référence à la qualité de la représentation de la modalité sur l'axe.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 418 548).

Tableau 86. Variables supplémentaires axe 2 - Espace de l'enseignement supérieur de niveau bac +1

Variable	Modalité	Coord.	Cos2	Effectif	V.test	P-value
Formation	CPGE L	1,02	0,02	6 532	82,65	0,00
Formation	ALLSH	0,82	0,09	51 587	197,66	0,00
Formation	SS	0,60	0,02	25 921	98,97	0,00
Formation	DSP	0,49	0,02	33 252	92,19	0,00
Formation	DUT - Service	0,24	0,00	21 178	35,38	0,00
Type_formation	Univ	0,22	0,05	215 806	144,27	0,00
Formation	BTS - Serv	0,05	0,00	55 611	11,67	0,00
Formation	EG	0,00	0,00	23 342	-0,22	0,83
Formation	CPGE E	-0,07	0,00	9 351	-6,65	0,00
Type_formation	BTS	-0,18	0,01	90 656	-61,41	0,00
Formation	BTSA	-0,21	0,00	8 377	-19,20	0,00
Type_formation	DUT	-0,23	0,01	45 495	-52,78	0,00
Type_formation	CPGE	-0,27	0,01	38 413	-55,78	0,00
Formation	Autres formations	-0,33	0,01	28 178	-56,95	0,00
Type_formation	Autre	-0,33	0,01	28 178	-56,95	0,00
Formation	Sciences, STAPS	-0,33	0,03	81 704	-104,98	0,00
Formation	DUT - Prod	-0,64	0,03	24 317	-103,38	0,00
Formation	BTS - Prod	-0,65	0,03	26 668	-108,78	0,00
Formation	CPGE S	-0,73	0,03	22 530	-112,40	0,00

Lecture : Coord. fait référence à « Coordonnées » sur l'axe ; Cos2 fait référence à la qualité de la représentation de la modalité sur l'axe ; V.test est la valeur associée au test d'Escoffier et Pagès, P-value la p-value associée.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 418 548).

Tableau 87. Tableau des valeurs propres - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1

Axe	%	% cumulé
1	10,3%	10,3%
2	7,3%	17,6%
3	6,6%	24,2%
4	6,2%	30,4%
5	6,1%	36,5%
6	6,0%	42,4%
7	5,9%	48,4%
8	5,9%	54,2%
9	5,9%	60,1%
10	5,8%	65,9%
11	5,7%	71,7%
12	5,7%	77,4%
13	5,3%	82,7%
14	5,1%	87,8%
15	4,5%	92,3%
16	4,1%	96,4%
17	3,6%	100,0%

Lecture : L'axe 1 explique 10,3% des variations observées dans la population.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 215 806).

Tableau 88. Variables actives axe 1 - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1

Variable	Modalité	Coord.	Contrib.	Cos2	Effectif
Age_au_bac	En retard	-1,27	21,15	0,48	49 626
Bac	Pro	-1,75	11,21	0,21	13 956
Origine_sociale	Défavorisée	-0,77	11,17	0,29	71 345
Bac	Techno	-1,11	9,16	0,19	28 147
Mention	Admis	-0,56	8,59	0,30	105 173
Mention	Très bien	1,34	7,95	0,15	16 795
Age_au_bac	A l'heure ou en avance	0,38	6,32	0,48	166 180
Bac	S	0,52	5,97	0,17	83 785
Mention	Bien	0,82	5,92	0,12	33 079
Origine_sociale	CMS1	0,66	3,15	0,06	27 599
Origine_sociale	CS2	0,89	2,49	0,05	11 934
Origine_sociale	CS1	0,44	2,22	0,05	43 853
Origine_sociale	CMS2	0,98	1,70	0,03	6 770
Sexe	Homme	-0,23	1,20	0,03	83 305
Sexe	Femme	0,15	0,75	0,03	132 501
Bac	ES	0,19	0,52	0,01	54 759
Mention	Assez bien	0,15	0,33	0,01	60 759
Origine_territoriale	Petites villes moyennes et rurales	0,11	0,11	0,00	33 757
Origine_territoriale	Grandes villes	-0,07	0,08	0,00	59 919
Bac	L	0,05	0,02	0,00	35 159
Origine_territoriale	Métropoles régionales	0,01	0,00	0,00	96 312
Origine_sociale	Moyenne	0,01	0,00	0,00	54 305
Origine_territoriale	Villes moyennes	-0,01	0,00	0,00	25 818

Lecture : Coord. fait référence à « Coordonnées » sur l'axe ; Contrib. fait référence à la contribution de la modalité à l'axe ; Cos2 fait référence à la qualité de la représentation de la modalité sur l'axe.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 215 806).

Tableau 89. Variables supplémentaires axe 1 - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1

Variable	Modalité	Coord.	Cos2	Effectif	V.test	P-value
Discipline	Santé	0,64	0,09	37 934	136,98	0,00
Discipline	Science politique	0,42	0,00	974	13,05	0,00
Discipline	Sciences et technologies	0,34	0,00	1 046	10,87	0,00
Secteur	Sciences, STAPS	0,24	0,04	81 704	87,32	0,00
Discipline	Physique	0,21	0,00	1 348	7,71	0,00
Discipline	Sciences de la vie	0,16	0,00	8 626	15,51	0,00
Discipline	SVT, Sciences de la terre	0,11	0,00	3 644	6,92	0,00
Discipline	MIASS	0,11	0,00	1 072	3,46	0,00
Discipline	Gestion	0,10	0,00	2 549	5,20	0,00
Secteur	DSP	0,06	0,00	33 252	11,89	0,00
Discipline	Chimie	0,06	0,00	1 691	2,32	0,02
Discipline	Droit	0,05	0,00	32 278	9,58	0,00
Discipline	Mathématiques	0,01	0,00	3 922	0,89	0,38
Discipline	Physique, chimie	0,01	0,00	1 398	0,48	0,63
Discipline	Information et communication	-0,01	0,00	2 731	-0,39	0,70
Discipline	ASH	-0,04	0,00	4 727	-2,64	0,01
Discipline	Lettres, sc langage	-0,04	0,00	6 480	-3,51	0,00
Discipline	Economie	-0,09	0,00	3 332	-5,41	0,00
Discipline	Arts	-0,11	0,00	7 258	-9,14	0,00
Discipline	Sciences de l'éducation	-0,13	0,00	2 566	-6,61	0,00
Discipline	ASS	-0,17	0,00	1 735	-7,16	0,00
Secteur	ALLSH	-0,18	0,01	51 587	-45,48	0,00
Secteur	SS	-0,20	0,01	25 921	-34,12	0,00
Discipline	LLCER	-0,21	0,00	13 221	-24,63	0,00
Discipline	Psychologie	-0,21	0,00	11 951	-23,55	0,00
Discipline	Economie et gestion	-0,22	0,00	9 130	-21,09	0,00
Discipline	AEI	-0,23	0,00	604	-5,54	0,00
Discipline	Histoire	-0,23	0,00	8 048	-20,81	0,00
Discipline	LEA	-0,27	0,00	11 853	-30,35	0,00
Discipline	STAPS	-0,28	0,01	15 861	-36,98	0,00
Secteur	EG	-0,32	0,01	23 342	-52,02	0,00
Discipline	Géographie et aménagement	-0,33	0,00	2 215	-15,52	0,00
Discipline	Sciences inge, genie civil	-0,34	0,00	1 576	-13,57	0,00
Discipline	Sociologie	-0,38	0,00	3 651	-23,15	0,00
Discipline	Informatique	-0,39	0,00	3 342	-22,77	0,00
Discipline	Mecanique, electronique	-0,40	0,00	571	-9,48	0,00
Discipline	AES	-0,69	0,02	7 727	-61,97	0,00
Discipline	Sciences sanitaires et sociales	-0,83	0,00	745	-22,73	0,00

Lecture : Coord. fait référence à « Coordonnées » sur l'axe ; Cos2 fait référence à la qualité de la représentation de la modalité sur l'axe ; V.test est la valeur associée au test d'Escoffier et Pagès, P-value la p-value associée.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 215 806).

Tableau 90. Variables actives axe 2 - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1

Variable	Modalité	Coord.	Contrib.	Cos2	Effectif
Bac	L	-1,40	25,93	0,38	35 159
Sexe	Homme	0,79	19,72	0,40	83 305
Sexe	Femme	-0,50	12,40	0,40	132 501
Origine_sociale	CS2	1,32	7,74	0,10	11 934
Bac	S	0,48	7,31	0,15	83 785
Origine_territoriale	Métropoles régionales	0,41	6,08	0,14	96 312
Origine_territoriale	Petites villes moyennes et rurales	-0,62	4,86	0,07	33 757
Origine_sociale	Moyenne	-0,40	3,25	0,05	54 305
Origine_sociale	CS1	0,38	2,35	0,04	43 853
Origine_sociale	Défavorisée	-0,26	1,75	0,03	71 345
Mention	Assez bien	-0,28	1,75	0,03	60 759
Origine_territoriale	Villes moyennes	-0,39	1,50	0,02	25 818
Mention	Admis	0,16	1,05	0,03	105 173
Age_au_bac	En retard	0,22	0,92	0,02	49 626
Mention	Très bien	0,36	0,83	0,01	16 795
Bac	Techno	0,25	0,64	0,01	28 147
Origine_sociale	CMS1	0,23	0,55	0,01	27 599
Mention	Bien	-0,19	0,47	0,01	33 079
Origine_territoriale	Grandes villes	-0,14	0,45	0,01	59 919
Age_au_bac	A l'heure ou en avance	-0,07	0,28	0,02	166 180
Origine_sociale	CMS2	0,20	0,10	0,00	6 770
Bac	ES	0,05	0,06	0,00	54 759
Bac	Pro	-0,07	0,02	0,00	13 956

Lecture : Coord. fait référence à « Coordonnées » sur l'axe ; Contrib. fait référence à la contribution de la modalité à l'axe ; Cos2 fait référence à la qualité de la représentation de la modalité sur l'axe.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 215 806).

Tableau 91. Variables supplémentaires axe 2 - Espace de l'enseignement supérieur universitaire de niveau bac +1

Variable	Modalité	Coord.	Cos2	Effectif	V.test	P-value
Discipline	Sciences et technologies	0,93	0,00	1 046	30,19	0,00
Discipline	Physique	0,86	0,01	1 348	31,82	0,00
Discipline	Informatique	0,83	0,01	3 342	48,32	0,00
Discipline	Mecanique, electronique	0,77	0,00	571	18,31	0,00
Discipline	Sciences inge, genie civil	0,75	0,00	1 576	29,95	0,00
Discipline	Mathématiques	0,68	0,01	3 922	42,69	0,00
Discipline	Physique, chimie	0,53	0,00	1 398	19,70	0,00
Discipline	Chimie	0,50	0,00	1 691	20,81	0,00
Discipline	STAPS	0,49	0,02	15 861	64,52	0,00
Discipline	Economie	0,49	0,00	3 332	28,47	0,00
Discipline	MIASS	0,46	0,00	1 072	15,02	0,00
Secteur	Sciences, STAPS	0,43	0,11	81 704	155,67	0,00
Discipline	Gestion	0,39	0,00	2 549	19,93	0,00
Discipline	Economie et gestion	0,37	0,01	9 130	36,46	0,00
Discipline	Santé	0,36	0,03	37 934	76,35	0,00
Discipline	SVT, Sciences de la terre	0,33	0,00	3 644	20,00	0,00
Secteur	EG	0,27	0,01	23 342	43,97	0,00
Discipline	Science politique	0,25	0,00	974	7,67	0,00
Discipline	Sciences de la vie	0,24	0,00	8 626	22,24	0,00
Discipline	Géographie et aménagement	0,20	0,00	2 215	9,24	0,00
Discipline	AEI	0,18	0,00	604	4,45	0,00
Discipline	AES	0,03	0,00	7 727	2,26	0,02
Discipline	Histoire	-0,08	0,00	8 048	-7,37	0,00
Discipline	ASS	-0,11	0,00	1 735	-4,72	0,00
Secteur	DSP	-0,14	0,00	33 252	-27,02	0,00
Discipline	Droit	-0,15	0,00	32 278	-28,79	0,00
Discipline	Sociologie	-0,31	0,00	3 651	-18,77	0,00
Discipline	Sciences sanitaires et sociales	-0,31	0,00	745	-8,59	0,00
Secteur	SS	-0,34	0,02	25 921	-58,98	0,00
Discipline	Arts	-0,40	0,01	7 258	-34,72	0,00
Discipline	Information et communication	-0,46	0,00	2 731	-24,11	0,00
Discipline	ASH	-0,47	0,01	4 727	-32,83	0,00
Discipline	Psychologie	-0,49	0,01	11 951	-54,82	0,00
Discipline	LEA	-0,52	0,02	11 853	-58,17	0,00
Secteur	ALLSH	-0,54	0,09	51 587	-141,23	0,00
Discipline	Sciences de l'éducation	-0,56	0,00	2 566	-28,48	0,00
Discipline	LLCER	-0,80	0,04	13 221	-95,03	0,00
Discipline	Lettres, sc langage	-0,84	0,02	6 480	-68,74	0,00

Lecture : Coord. fait référence à « Coordonnées » sur l'axe ; Cos2 fait référence à la qualité de la représentation de la modalité sur l'axe ; V.test est la valeur associée au test d'Escoffier et Pagès, P-value la p-value associée.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence sur APB en 2016. Les candidats venant de l'étranger et ceux dont la mention au baccalauréat n'est pas connue ont été enlevés de l'analyse (N = 215 806).

Tableau 92. Admission en licence d'arts par série d'inscription en terminale sur APB en 2016

	ES	L	S	Technologique	Professionnel
Femme			Référence		
Homme	0,97	1,77***	0,76***	0,79***	0,60***
Deux parents classes supérieures	0,36***	0,52***	0,54***	0,43***	0,35**
Un des parents classes supérieures	0,33***	0,53***	0,51***	0,31***	0,28***
Deux parents classes moyennes supérieures			Référence		
Un des parents classes moyennes supérieures	0,60***	0,65***	0,83	0,60**	0,32***
Moyenne	0,28***	0,44***	0,48***	0,27***	0,24***
Défavorisée	0,24***	0,34***	0,40***	0,21***	0,18***
Etrangère			Référence		
Française	1,15	1,90***	1,08	1,88**	2,49***
Métropole régionale			Référence		
Grande ville	0,68***	0,97	0,77***	0,66***	0,69***
Ville moyenne	0,98	1,11	0,92	0,76**	0,53***
Petite ville ou commune rurale	1,07	0,97	0,99	0,63***	0,53***
Etranger ou non connu	0,65	1,26	0,95	0,07***	0,00
Admis sans mention			Référence		
Assez bien	0,73***	0,85***	0,64***	0,66***	0,71***
Bien	0,58***	0,72***	0,44***	0,43***	0,54***
Très bien	0,33***	0,45***	0,18***	0,20***	0,18***
Résultats non connus	1,82*	1,14	0,59	19,21***	1,07
A l'heure ou en avance			Référence		
En retard	1,29***	1,08	0,98	1,19**	1,48***
Constante	0,04***	0,10***	0,03***	0,03***	0,05***
N	85 022	43 669	156 457	90 299	52 299
Log Likelihood	-5 684,66	-11 739,37	-7 349,13	-5 050,13	-3 624,66
AIC	11 403,33	23 512,74	14 732,25	10 134,26	7 283,32

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier titulaire d'un bac L a 1,77 fois plus de chances qu'une néo-bachelière également titulaire d'un bac L d'être admis dans une licence en arts plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016, et dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » (N = 427 746).

Tableau 93. Admission en licence de lettres par série d'inscription en terminale sur APB en 2016

	ES	L	S	Technologique	Professionnel
Femme			Référence		
Homme	0,27***	0,69***	0,16***	0,29***	0,36***
Deux parents classes supérieures	0,76	1,09	0,63*	0,40	2,54
Un des parents classes supérieures	0,95	1,17	0,78	0,60	1,8
Deux parents classes moyennes supérieures			Référence		
Un des parents classes moyennes supérieures	0,97	1,22	1,03	0,75	3,95
Moyenne	0,97	1,26*	0,91	0,75	2,5
Défavorisée	0,81	1,19	0,80	0,75	2,25
Etrangère			Référence		
Française	1,33	1,85***	1,30	1,41	1,16
Métropole régionale			Référence		
Grande ville	0,98	0,93	1,24*	0,80*	0,61***
Ville moyenne	0,84	0,99	1,53***	0,53***	0,37***
Petite ville ou commune rurale	0,96	0,97	1,42***	0,77	0,49***
Etranger ou non connu	0,42**	0,93	0,32*	1,38	0,41
Admis sans mention			Référence		
Assez bien	0,90	1,01	0,66***	0,83	0,50***
Bien	0,75**	0,88*	0,56***	0,65**	0,37***
Très bien	1,02	0,71***	0,44***	0,36*	0,28**
Résultats non connus	1,96*	1,06	1,54	2,26*	0,80
A l'heure ou en avance			Référence		
En retard	1,23*	1,02	1,28*	1,39***	1,39***
Constante	0,02***	0,05***	0,01***	0,01***	0,01***
N	85 022	43 669	156 457	90 299	52 299
Log Likelihood	-5 847,49	-12 482,69	-4 465,05	-3 166,50	-2 767,62
AIC	11 728,98	24 999,38	8 964,11	6 367,00	5 569,23

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier français d'un bac L a 1,85 fois plus de chances qu'un néo-bachelier de nationalité étrangère également titulaire d'un bac L d'être admis dans une licence en lettres, sciences du langage plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016, et dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » (N = 427 746).

Tableau 94. Admission en licence de LEA par série d'inscription en terminale sur APB en 2016

	ES	L	S	Technologique	Professionnel
Femme			Référence		
Homme	0,47***	0,81***	0,34***	0,53***	0,43***
Deux parents classes supérieures	0,71*	1,18	0,85	0,61	1,10
Un des parents classes supérieures	0,97	1,67***	1,10	0,68	0,96
Deux parents classes moyennes supérieures			Référence		
Un des parents classes moyennes supérieures	0,97	1,35*	1,21	0,74	1,23
Moyenne	1,12	1,96***	1,31	0,83	1,26
Défavorisée	1,21	2,10***	1,41*	0,96	1,90
Etrangère			Référence		
Française	0,52***	0,47***	0,46***	0,45***	0,53***
Métropole régionale			Référence		
Grande ville	1,06	0,88**	1,18*	0,58***	0,63***
Ville moyenne	1,02	1,04	1,20*	0,75***	0,48***
Petite ville ou commune rurale	1,00	0,96	1,09	0,65***	0,37***
Etranger ou non connu	0,81	0,89	0,41**	0,52*	0,51
Admis sans mention			Référence		
Assez bien	0,78***	1,02	0,81***	0,58***	0,60***
Bien	0,80***	0,80***	0,48***	0,32***	0,37***
Très bien	0,51***	0,41***	0,21***	0,19***	0,28***
Résultats non connus	0,72	0,73	0,64	0,93	0,49
A l'heure ou en avance			Référence		
En retard	0,89*	0,96	1,16	1,26***	1,34***
Constante	0,11***	0,15***	0,03***	0,11***	0,06***
N	85 022	43 669	156 457	90 299	52 299
Log Likelihood	-13 919,59	-13 530,79	-7 644,73	-8 908,83	-5 224,51
AIC	27 873,17	27 095,57	15 323,46	17 851,66	10 483,02

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier d'un bac L et d'origine sociale défavorisée a 2,10 fois plus de chances qu'un néo-bachelier également titulaire d'un bac L dont les deux parents appartiennent aux classes moyennes supérieures d'être admis dans une licence en LEA plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016, et dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » (N = 427 746).

Tableau 95. Admission en licence de LLCER par série d'inscription en terminale sur APB en 2016

	ES	L	S	Technologique	Professionnel
Femme			Référence		
Homme	0,47***	0,76***	0,32***	0,48***	0,33***
Deux parents classes supérieures	0,64*	0,89	0,40***	0,92	0,97
Un des parents classes supérieures	0,84	1,33***	0,76	1,01	1,06
Deux parents classes moyennes supérieures			Référence		
Un des parents classes moyennes supérieures	1,03	1,27**	0,95	1,21	1,21
Moyenne	1,09	1,62***	0,99	1,31	1,35
Défavorisée	1,21	1,92***	1,12	1,69	2,13
Etrangère			Référence		
Française	0,95	0,85*	0,79	0,58***	0,64***
Métropole régionale			Référence		
Grande ville	0,90	1,20***	1,05	0,82***	0,48***
Ville moyenne	1,02	1,17***	1,07	0,76***	0,51***
Petite ville ou commune rurale	0,90	1,25***	1,05	0,54***	0,39***
Etranger ou non connu	0,56*	0,54***	0,15***	0,75	0,24*
Admis sans mention			Référence		
Assez bien	0,92	1,06	0,75***	0,64***	0,59***
Bien	0,71***	0,99	0,50***	0,35***	0,35***
Très bien	0,56***	0,71***	0,31***	0,29***	0,28***
Résultats non connus	0,63	1,12	1,55	1,05	0,47
A l'heure ou en avance			Référence		
En retard	0,86*	0,93*	1,03	1,11*	1,22**
Constante	0,04***	0,14***	0,03***	0,05***	0,06***
N	85 022	43 669	156 457	90 299	52 299
Log Likelihood	-9 442,05	-18 911,77	-7 756,43	-8 049,43	-5 542,44
AIC	18 918,09	37 857,54	15 546,85	16 132,87	11 118,88

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier d'un bac L et d'origine sociale défavorisée a 1,92 fois plus de chances qu'un néo-bachelier également titulaire d'un bac L dont les deux parents appartiennent aux classes moyennes supérieures d'être admis dans une licence en LLCER plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016, et dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » (N = 427 746).

Tableau 96. Admission en licence d'histoire par série d'inscription en terminale sur APB en 2016

	ES	L	S	Technologique	Professionnel
Femme			Référence		
Homme	2,30***	3,08***	1,20**	1,51***	1,48***
Deux parents classes supérieures	0,53***	0,98	0,38***	0,41*	2,61
Un des parents classes supérieures	0,61***	0,95	0,58***	0,72	3,65
Deux parents classes moyennes supérieures			Référence		
Un des parents classes moyennes supérieures	0,81*	0,97	0,86	0,88	3,64
Moyenne	0,68***	1,06	0,64**	0,83	3,26
Défavorisée	0,59***	1,00	0,62***	0,83	4,78
Etrangère			Référence		
Française	1,63**	1,86***	1,66*	1,67**	1,23
Métropole régionale			Référence		
Grande ville	1,05	1,09	1,06	0,68***	0,62***
Ville moyenne	1,12	1,08	1,18	0,75**	0,53***
Petite ville ou commune rurale	1,23***	1,31***	1,26**	0,72***	0,43***
Etranger ou non connu	0,61*	0,78	0,73	0,22*	0,74
Admis sans mention			Référence		
Assez bien	0,99	1,08	0,74***	0,53***	0,54***
Bien	1,07	1,15*	0,62***	0,30***	0,27***
Très bien	1,41***	0,96	0,35***	0,14***	0,26***
Résultats non connus	0,53*	0,91	0,56	1,12	1,20
A l'heure ou en avance			Référence		
En retard	1,03	1,15**	1,06	1,62***	1,51***
Constante	0,02***	0,02***	0,01***	0,01***	0,004***
N	85 022	43 669	156 457	90 299	52 299
Log Likelihood	-12 056,88	-8 492,60	-5 986,70	-6 208,84	-4 308,77
AIC	24 147,77	17 019,21	12 007,40	12 451,68	8 651,54

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier titulaire d'un bac L a 3,08 fois plus de chances qu'une néo-bachelière également titulaire d'un bac L d'être admis dans une licence en histoire plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016, et dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » (N = 427 746).

Tableau 97. Admission en licence d'ASH par série d'inscription en terminale sur APB en 2016

	ES	L	S	Technologique	Professionnel
Femme			Référence		
Homme	0,88*	1,20***	0,47***	0,52***	0,58***
Deux parents classes supérieures	0,73	0,92	0,50***	0,24***	0,78
Un des parents classes supérieures	0,63**	0,60***	0,61**	0,34***	0,98
Deux parents classes moyennes supérieures			Référence		
Un des parents classes moyennes supérieures	0,80	0,73**	0,64*	0,34***	1,34
Moyenne	0,53***	0,56***	0,48***	0,26***	0,76
Défavorisée	0,42***	0,48***	0,51***	0,24***	0,91
Etrangère			Référence		
Française	1,64*	1,38*	1,77*	1,15	1,31
Métropole régionale			Référence		
Grande ville	0,71***	0,80***	0,83	0,60***	0,44***
Ville moyenne	0,85	0,87	0,97	0,62**	0,51***
Petite ville ou commune rurale	0,94	0,93	0,92	0,62***	0,36***
Etranger ou non connu	1,29	0,95	0,72	0,41	2,11
Admis sans mention			Référence		
Assez bien	0,87	1,29***	0,64***	0,55***	0,61***
Bien	1,18	1,35***	0,54***	0,31***	0,36***
Très bien	0,96	1,00	0,30***	0,56	0,41
Résultats non connus	1,10	1,54*	1,64	1,95	0,85
A l'heure ou en avance			Référence		
En retard	1,40***	1,43***	1,57***	1,60***	1,51***
Constante	0,01***	0,06***	0,01***	0,04***	0,01***
N	85 022	43 669	156 457	90 299	52 299
Log Likelihood	-5 614,56	-8 722,97	-4 185,35	-3 085,08	-2 199,75
AIC	11 263,11	17 479,95	8 404,69	6 204,16	4 433,50

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier titulaire d'un bac L a 1,20 fois plus de chances qu'une néo-bachelière également titulaire d'un bac L d'être admis dans une licence en autres sciences humaines plutôt que dans une autre formation. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission sur APB en 2016, et dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » (N = 427 746).

Tableau 98. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences d'arts sur APB en 2016

	Groupe 1 9%	Groupe 2 16%	Groupe 3 16%	Groupe 4 20%	Groupe 5 13%	Groupe 6 16%	Groupe 7 10%	Ensemble
Femme	56%	33%	76%	81%	14%	91%	61%	61%
Homme	44%	67%	24%	19%	86%	9%	39%	39%
Deux parents classes supérieures	1%	1%	0%	0%	21%	9%	3%	5%
Un des parents classes supérieures	13%	21%	0%	44%	28%	13%	11%	20%
Deux parents classes moyennes supérieures	2%	1%	0%	0%	0%	0%	62%	7%
Un des parents classes moyennes supérieures	5%	7%	8%	9%	22%	57%	13%	18%
Moyenne	27%	41%	26%	29%	15%	20%	5%	24%
Défavorisée	52%	29%	67%	18%	13%	2%	6%	26%
ES	0%	16%	7%	18%	24%	14%	17%	14%
L	0%	22%	86%	67%	3%	59%	59%	46%
S	0%	0%	6%	8%	68%	25%	21%	17%
Technologique	0%	61%	1%	7%	4%	2%	2%	12%
Professionnel	100%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	10%
Très bien	0%	0%	0%	0%	1%	0%	46%	5%
Bien	12%	1%	11%	0%	12%	51%	14%	14%
Assez bien	38%	13%	0%	81%	26%	15%	18%	29%
Admis sans mention	50%	86%	89%	18%	62%	34%	22%	52%

Lecture : Le groupe 1 représente 9% des admis en licence d'arts sur APB en 2016. Parmi ces admis, on trouve 56% de femmes, contre 61% parmi l'ensemble des admis en licence d'arts.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence d'arts sur APB en 2016, dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » et dont la mention est connue (N = 7 329).

Tableau 99. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences de lettres, sciences du langage sur APB en 2016

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Ensemble
	11%	24%	15%	19%	7%	15%	9%	
Femme	35%	95%	93%	85%	82%	85%	89%	83%
Homme	65%	5%	7%	15%	18%	15%	11%	17%
Deux parents classes supérieures	1%	0%	0%	15%	5%	0%	5%	4%
Un des parents classes supérieures	6%	0%	26%	46%	23%	13%	12%	18%
Deux parents classes moyennes supérieures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	32%	3%
Un des parents classes moyennes supérieures	8%	1%	5%	3%	19%	55%	17%	13%
Moyenne	8%	47%	31%	23%	28%	18%	19%	28%
Défavorisée	77%	53%	37%	13%	26%	14%	15%	34%
ES	7%	0%	11%	65%	0%	3%	20%	17%
L	19%	68%	86%	27%	0%	93%	61%	55%
S	1%	5%	0%	4%	100%	3%	17%	11%
Technologique	16%	21%	3%	4%	0%	1%	1%	8%
Professionnel	57%	6%	0%	0%	0%	1%	1%	8%
Très bien	0%	0%	0%	4%	2%	0%	73%	8%
Bien	4%	3%	0%	14%	26%	62%	6%	15%
Assez bien	29%	14%	100%	23%	1%	20%	10%	30%
Admis sans mention	66%	83%	0%	59%	71%	18%	11%	47%

Lecture : Le groupe 1 représente 11% des admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016. Parmi ces admis, on trouve 35% de femmes, contre 83% parmi l'ensemble des admis en licence de lettres, sciences du langage.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016, dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » et dont la mention est connue (N = 6 518).

Tableau 100. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences de LEA sur APB en 2016

	Groupe 1 9%	Groupe 2 19%	Groupe 3 29%	Groupe 4 15%	Groupe 5 20%	Groupe 6 3%	Groupe 7 6%	Ensemble
Femme	68%	34%	96%	59%	93%	76%	88%	75%
Homme	32%	66%	4%	41%	7%	24%	12%	25%
Deux parents classes supérieures	0%	0%	0%	0%	1%	100%	0%	3%
Un des parents classes supérieures	5%	16%	14%	20%	26%	0%	15%	16%
Deux parents classes moyennes supérieures	0%	0%	0%	1%	0%	0%	33%	2%
Un des parents classes moyennes supérieures	3%	3%	4%	32%	11%	0%	13%	9%
Moyenne	12%	30%	36%	22%	24%	0%	20%	26%
Défavorisée	80%	51%	46%	25%	39%	0%	19%	43%
ES	0%	18%	6%	17%	85%	38%	43%	28%
L	0%	16%	85%	13%	10%	28%	38%	35%
S	0%	0%	0%	68%	0%	22%	14%	12%
Technologique	0%	64%	9%	2%	3%	10%	3%	16%
Professionnel	100%	2%	0%	0%	1%	2%	2%	10%
Très bien	0%	0%	0%	0%	1%	1%	70%	4%
Bien	6%	1%	10%	11%	38%	22%	7%	14%
Assez bien	36%	6%	45%	48%	17%	36%	11%	30%
Admis sans mention	58%	93%	45%	41%	45%	41%	11%	52%

Lecture : Le groupe 1 représente 9% des admis en licence de LEA sur APB en 2016. Parmi ces admis, on trouve 68% de femmes, contre 61% parmi l'ensemble des admis en licence de LEA.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence de LEA sur APB en 2016, dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » et dont la mention est connue (N = 11 964).

Tableau 101. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences de LLCER sur APB en 2016

	Groupe 1 8%	Groupe 2 14%	Groupe 3 27%	Groupe 4 11%	Groupe 5 13%	Groupe 6 14%	Groupe 7 2%	Groupe 8 10%	Ensemble
Femme	72%	49%	94%	54%	77%	91%	78%	92%	78%
Homme	28%	51%	6%	46%	23%	9%	22%	8%	22%
Deux parents classes supérieures	0%	0%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	2%
Un des parents classes supérieures	5%	6%	0%	27%	21%	53%	0%	8%	15%
Deux parents classes moyennes supérieures	0%	0%	0%	2%	0%	0%	0%	22%	2%
Un des parents classes moyennes supérieures	2%	3%	0%	25%	11%	11%	0%	41%	10%
Moyenne	7%	31%	32%	20%	31%	35%	0%	14%	26%
Défavorisée	85%	60%	68%	27%	37%	0%	0%	15%	44%
ES	0%	0%	0%	3%	100%	0%	25%	10%	15%
L	0%	22%	96%	15%	0%	94%	48%	76%	52%
S	0%	0%	0%	76%	0%	3%	16%	13%	11%
Technologique	0%	77%	2%	5%	0%	3%	9%	2%	12%
Professionnel	100%	2%	3%	0%	0%	0%	2%	0%	10%
Très bien	1%	0%	0%	1%	2%	0%	10%	52%	6%
Bien	7%	1%	22%	10%	17%	15%	20%	19%	14%
Assez bien	38%	19%	23%	31%	33%	67%	30%	7%	31%
Admis sans mention	55%	80%	55%	58%	48%	18%	40%	22%	49%

Lecture : Le groupe 1 représente 8% des admis en licence de LLCER sur APB en 2016. Parmi ces admis, on trouve 72% de femmes, contre 78% parmi l'ensemble des admis en licence de LLCER.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence de LLCER sur APB en 2016, dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » et dont la mention est connue (N = 13 290).

Tableau 102. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences d'histoire sur APB en 2016

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Ensemble
	22%	18%	18%	19%	16%	7%	
Femme	34%	31%	89%	29%	41%	55%	45%
Homme	66%	69%	11%	71%	59%	45%	55%
Deux parents classes supérieures	0%	1%	0%	2%	0%	45%	4%
Un des parents classes supérieures	5%	8%	9%	9%	75%	0%	18%
Deux parents classes moyennes supérieures	0%	1%	3%	8%	8%	8%	4%
Un des parents classes moyennes supérieures	2%	5%	10%	47%	3%	21%	14%
Moyenne	9%	58%	38%	18%	14%	17%	26%
Défavorisée	84%	28%	39%	16%	0%	9%	34%
ES	31%	25%	8%	32%	68%	68%	35%
L	12%	9%	90%	10%	21%	27%	27%
S	0%	0%	0%	57%	6%	3%	12%
Technologique	7%	66%	1%	2%	6%	1%	15%
Professionnel	50%	0%	0%	0%	0%	1%	11%
Très bien	0%	0%	4%	3%	12%	62%	8%
Bien	3%	2%	32%	28%	11%	10%	15%
Assez bien	38%	5%	28%	23%	52%	13%	28%
Admis sans mention	59%	93%	36%	46%	25%	16%	50%

Lecture : Le groupe 1 représente 22% des admis en licence d'histoire sur APB en 2016. Parmi ces admis, on trouve 34% de femmes, contre 45% parmi l'ensemble des admis en licence d'arts.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence d'histoire sur APB en 2016, dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » et dont la mention est connue (N = 8 098).

Tableau 103. Groupes issus de la CAH sur les admis dans les licences d'ASH sur APB en 2016

	Groupe 1 13%	Groupe 2 21%	Groupe 3 15%	Groupe 4 23%	Groupe 5 20%	Groupe 6 7%	Ensemble
Femme	52%	72%	28%	96%	81%	60%	69%
Homme	48%	28%	72%	4%	19%	40%	31%
Deux parents classes supérieures	1%	0%	18%	8%	5%	0%	6%
Un des parents classes supérieures	16%	4%	11%	9%	69%	0%	21%
Deux parents classes moyennes supérieures	0%	0%	0%	0%	0%	81%	6%
Un des parents classes moyennes supérieures	4%	2%	41%	24%	10%	15%	16%
Moyenne	43%	7%	22%	53%	2%	2%	23%
Défavorisée	36%	86%	9%	7%	15%	1%	29%
ES	0%	10%	74%	8%	24%	16%	21%
L	10%	48%	16%	89%	37%	62%	46%
S	17%	3%	10%	2%	38%	14%	14%
Technologique	73%	0%	0%	1%	1%	7%	11%
Professionnel	0%	38%	0%	0%	0%	1%	8%
Très bien	0%	0%	2%	3%	21%	33%	8%
Bien	3%	5%	18%	28%	27%	19%	18%
Assez bien	18%	38%	28%	43%	14%	23%	29%
Admis sans mention	78%	56%	53%	25%	38%	26%	45%

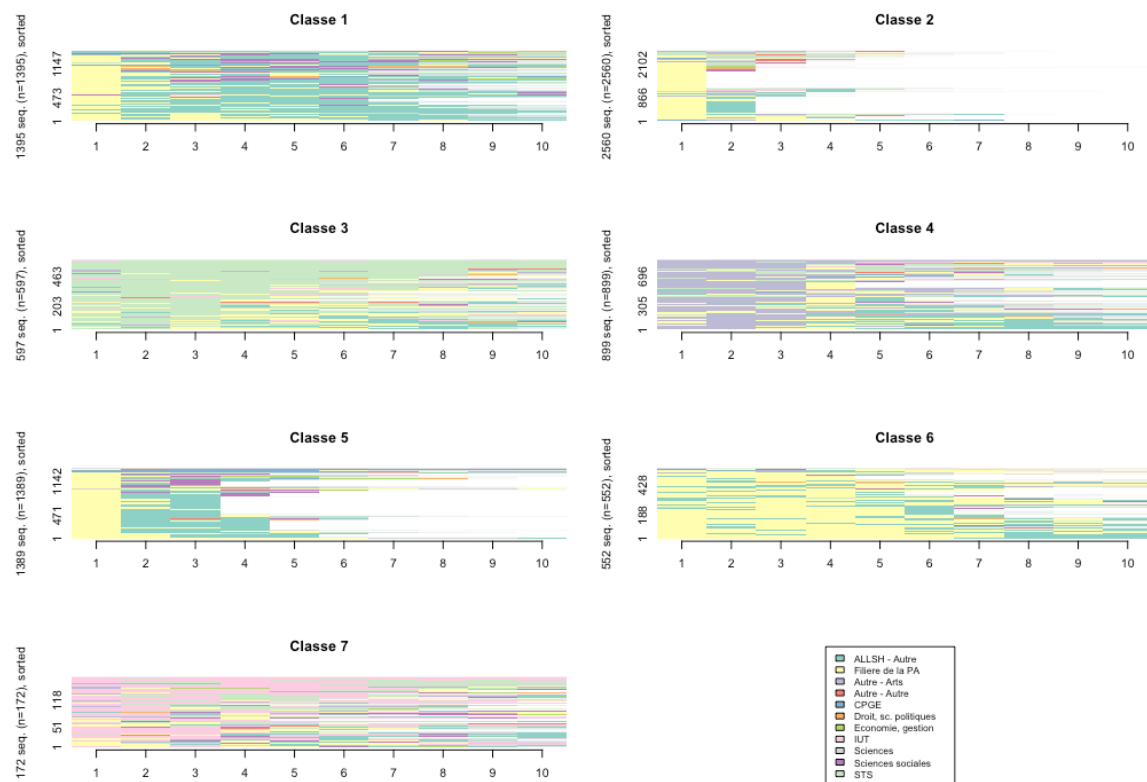
Lecture : Le groupe 1 représente 13% des admis en licence d'ASH sur APB en 2016. Parmi ces admis, on trouve 52% de femmes, contre 69% parmi l'ensemble des admis en licence d'ASH.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : Néo-bacheliers ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence d'ASH sur APB en 2016, dont la série du baccalauréat obtenu n'est pas « autre » et dont la mention est connue (N = 4 788).

IV. Annexes du chapitre 3

Figure 39. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'arts

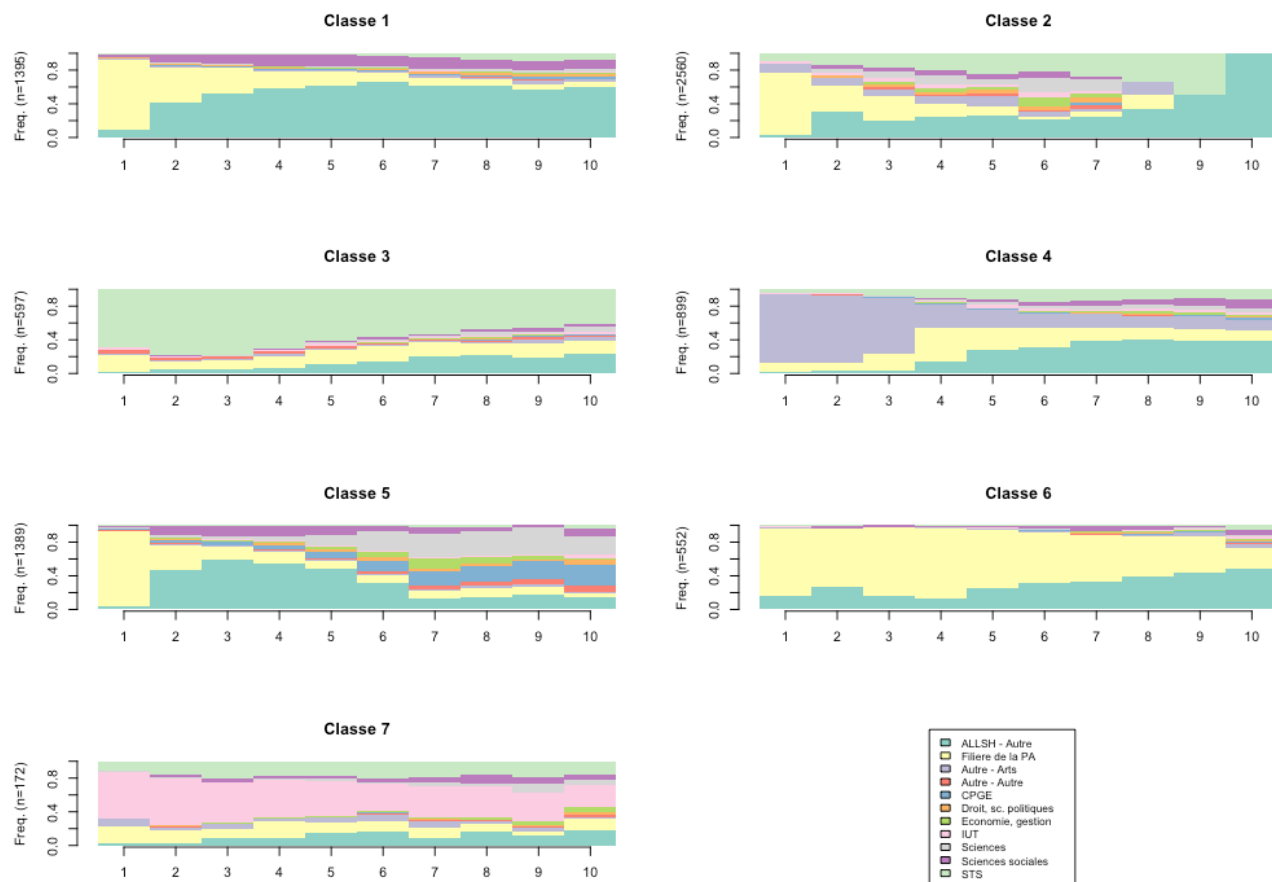


Lecture : La classe 1 regroupe 1 395 admis en licence d'arts. La majorité d'entre eux ont un premier vœu « jaune », c'est-à-dire un vœu dans la filière au sein de laquelle ils ont été admis.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 7 564 néo-bacheliers admis en licence d'arts sur APB en 2016.

Figure 40. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'arts

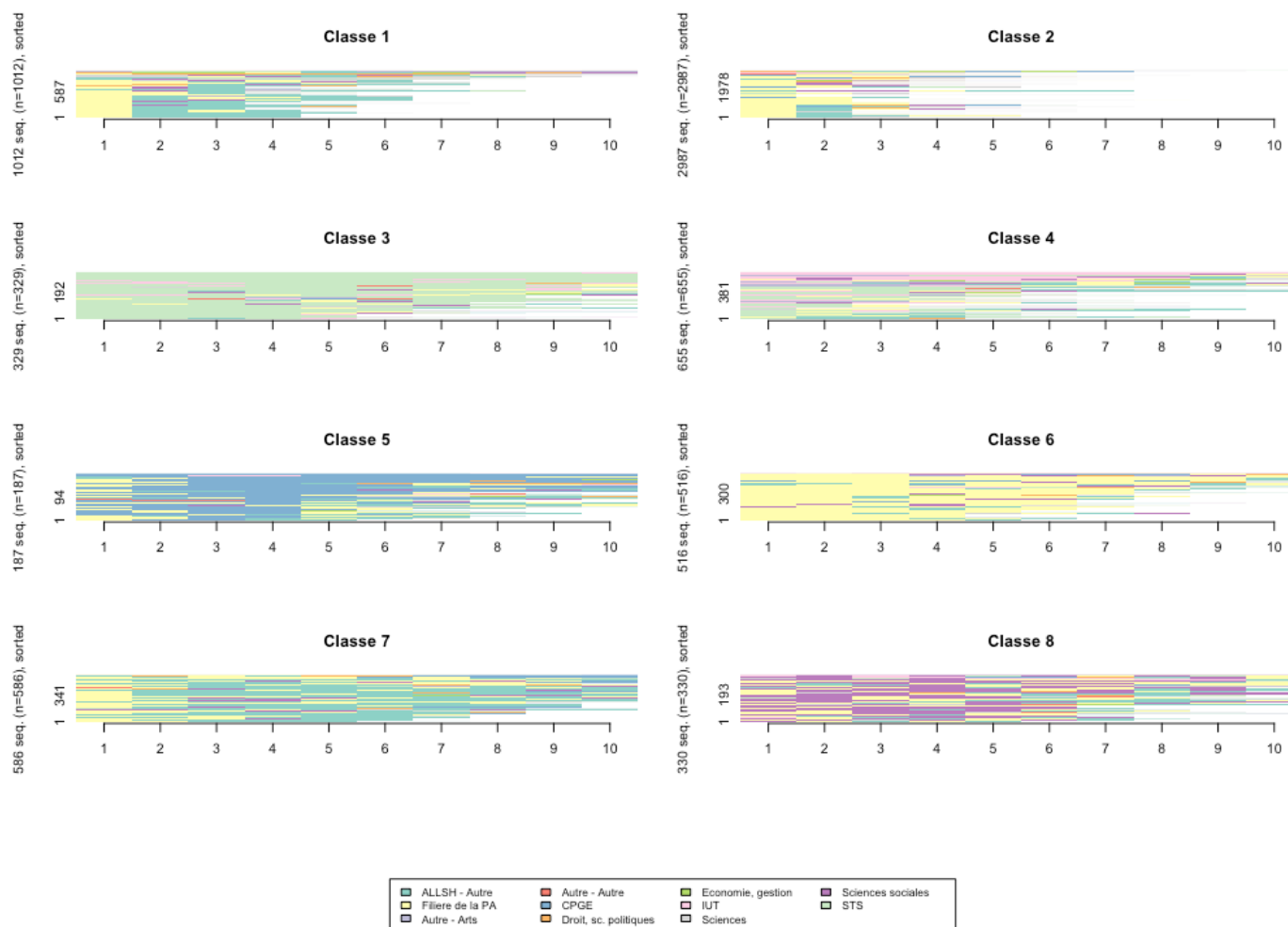


Lecture : La classe 1 regroupe 1 395 admis en licence d'arts. Parmi ceux ayant formulé un vœu 1, un peu moins de 10% ont fait ce vœu dans une autre licence en ALLSH que celle où ils ont été admis, et 85% environ un vœu 1 dans la filière au sein de laquelle ils ont été admis. Parmi ceux ayant formulé un vœu 10, 60% environ ont fait ce vœu dans une autre licence en ALLSH que celle d'admission.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 7 564 néo-bacheliers admis en licence d'arts sur APB en 2016.

Figure 41. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de lettres, sciences du langage

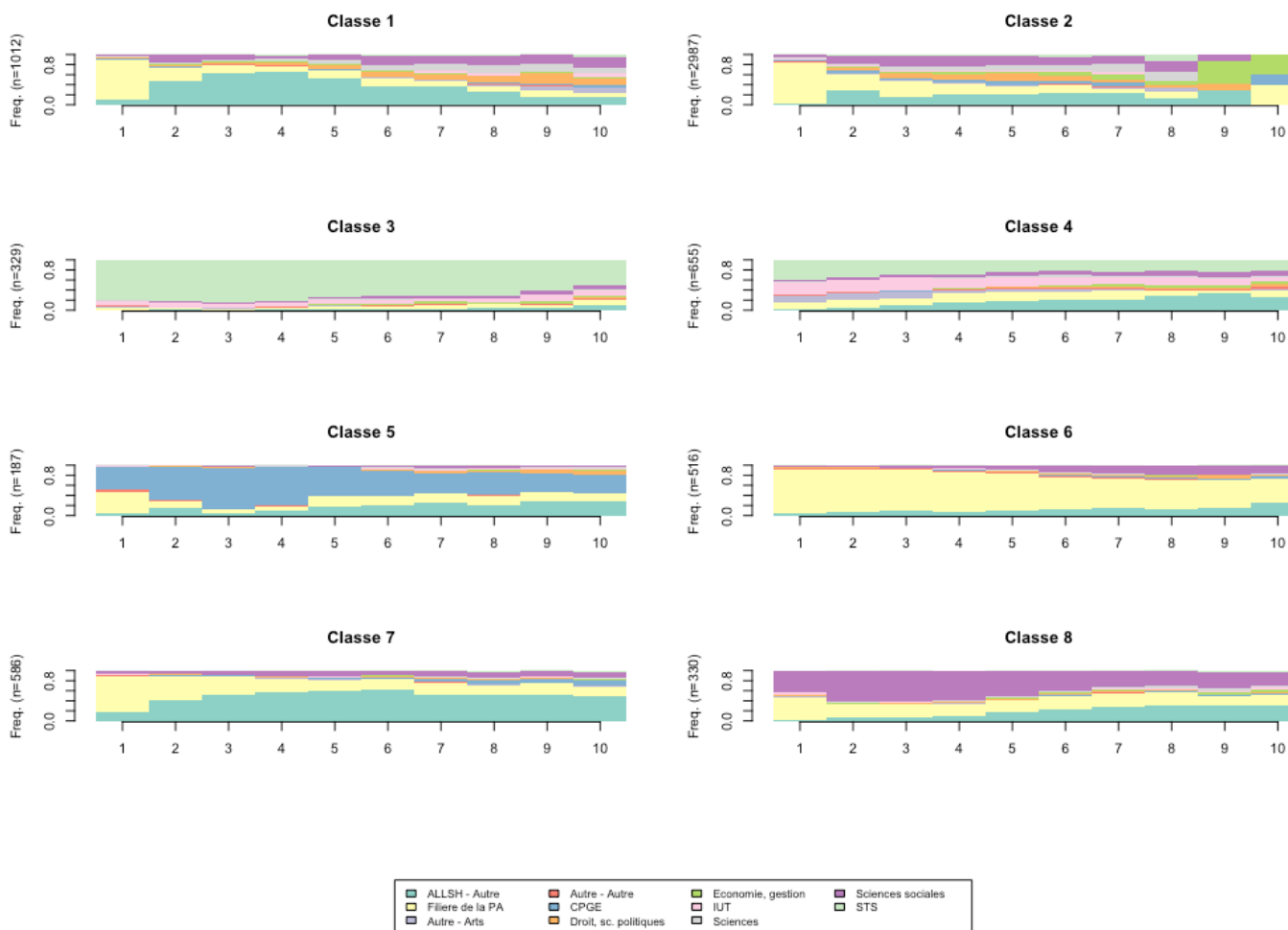


Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 6 602 néo-bacheliers admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016.

Figure 42. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de lettres, sciences du langage

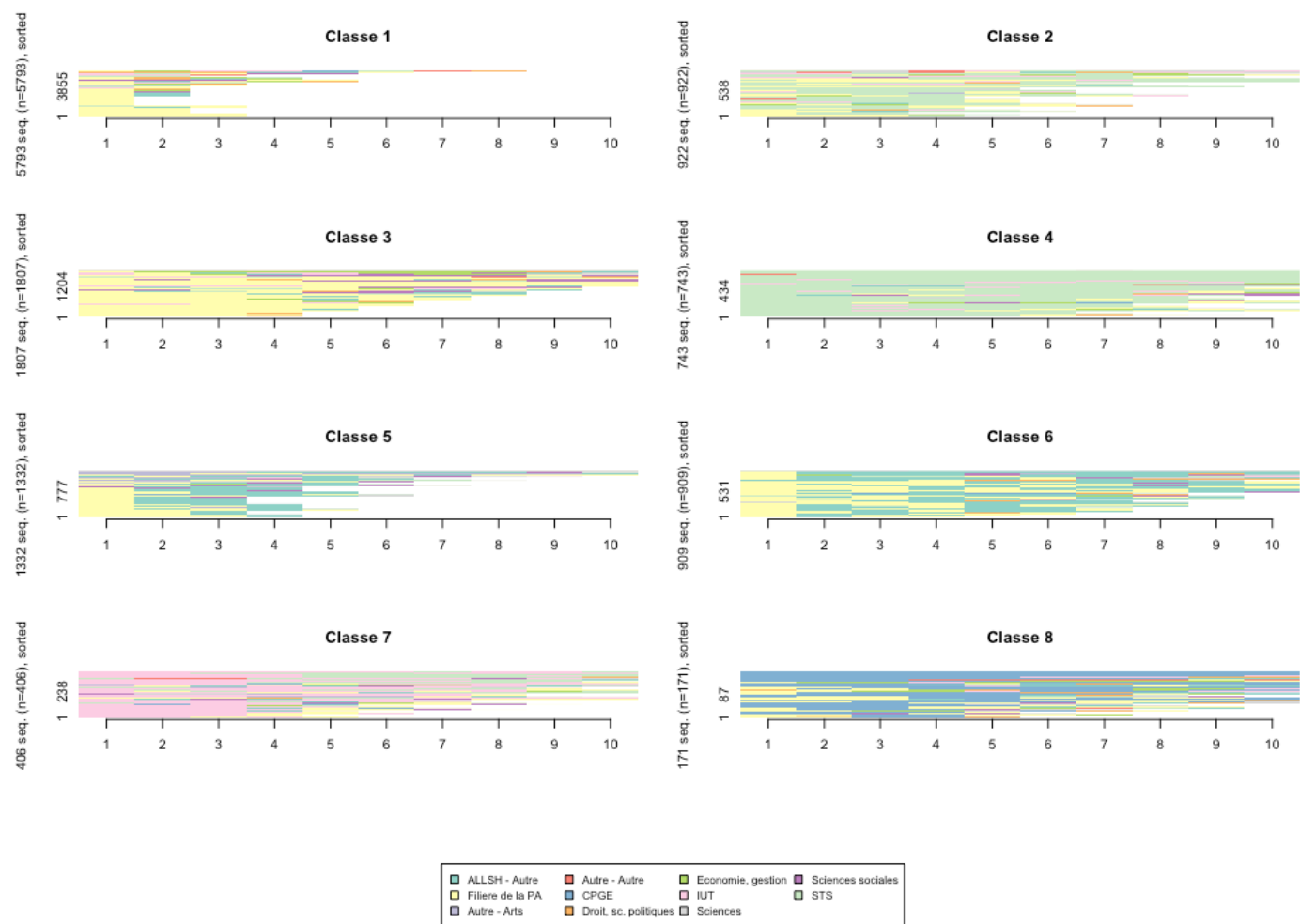


Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 6 602 néo-bacheliers admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016.

Figure 43. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de LEA

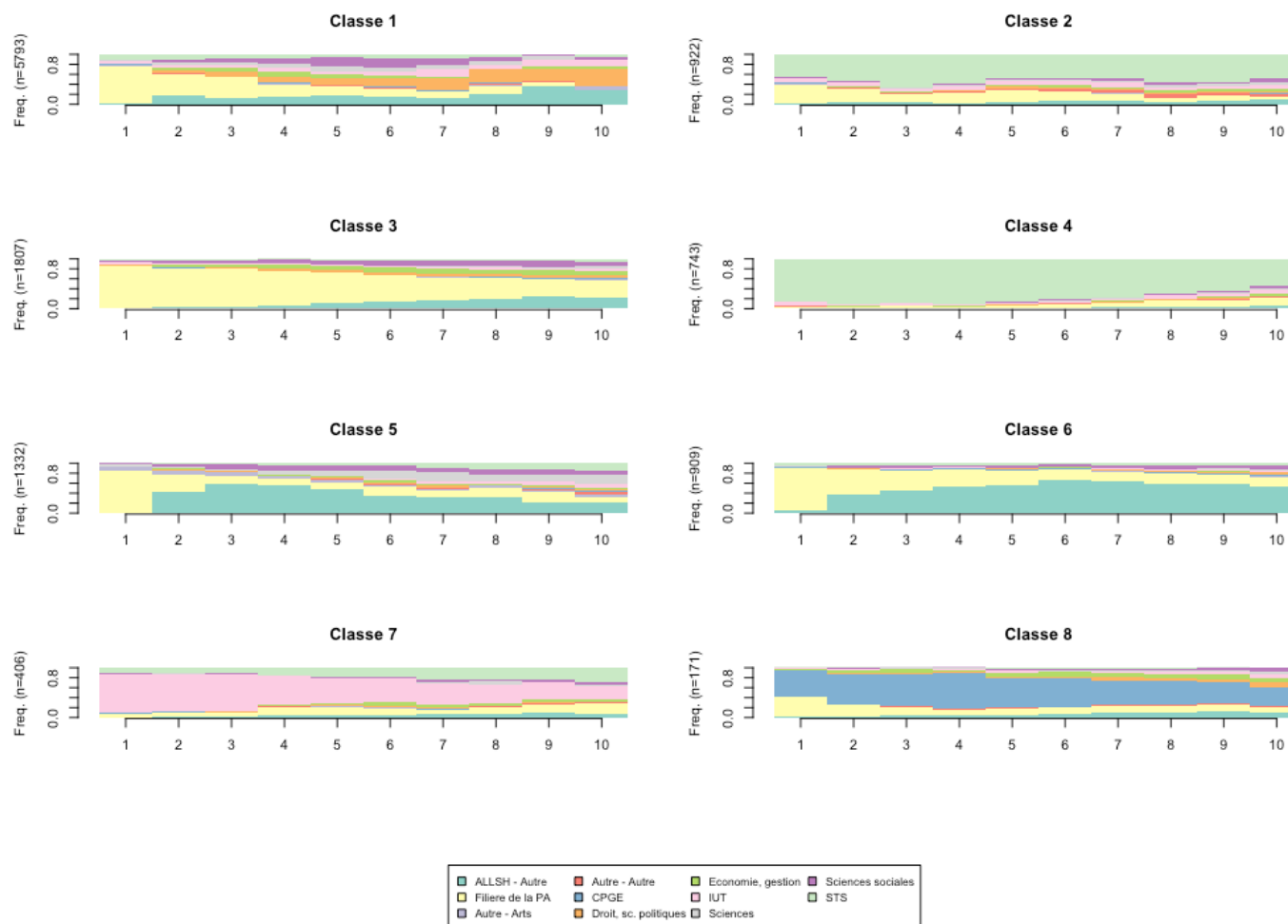


Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 12 084 néo-bacheliers admis en licence de LEA sur APB en 2016.

Figure 44. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de LEA

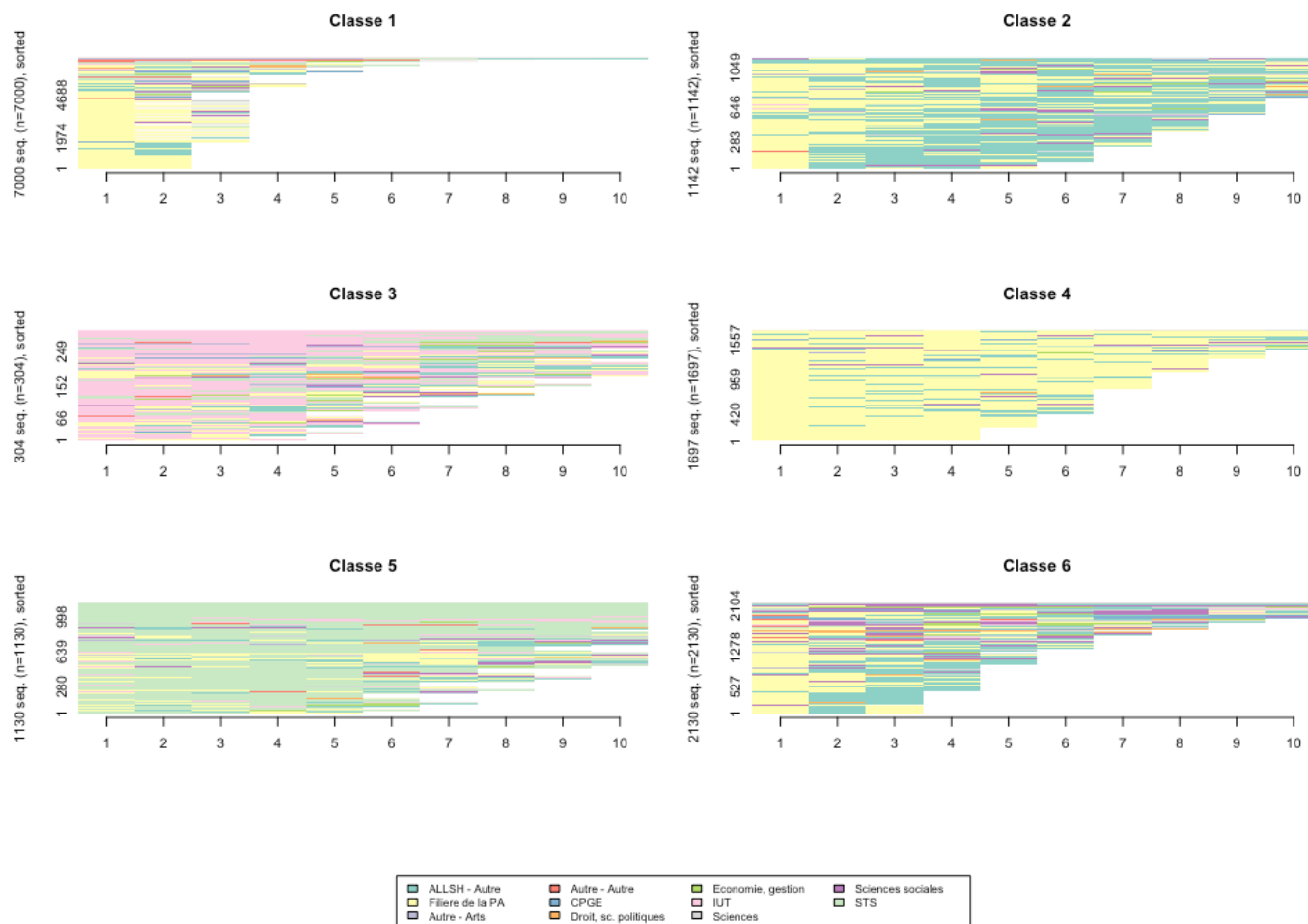


Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 12 084 néo-bacheliers admis en licence de LEA sur APB en 2016.

Figure 45. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de LLCER

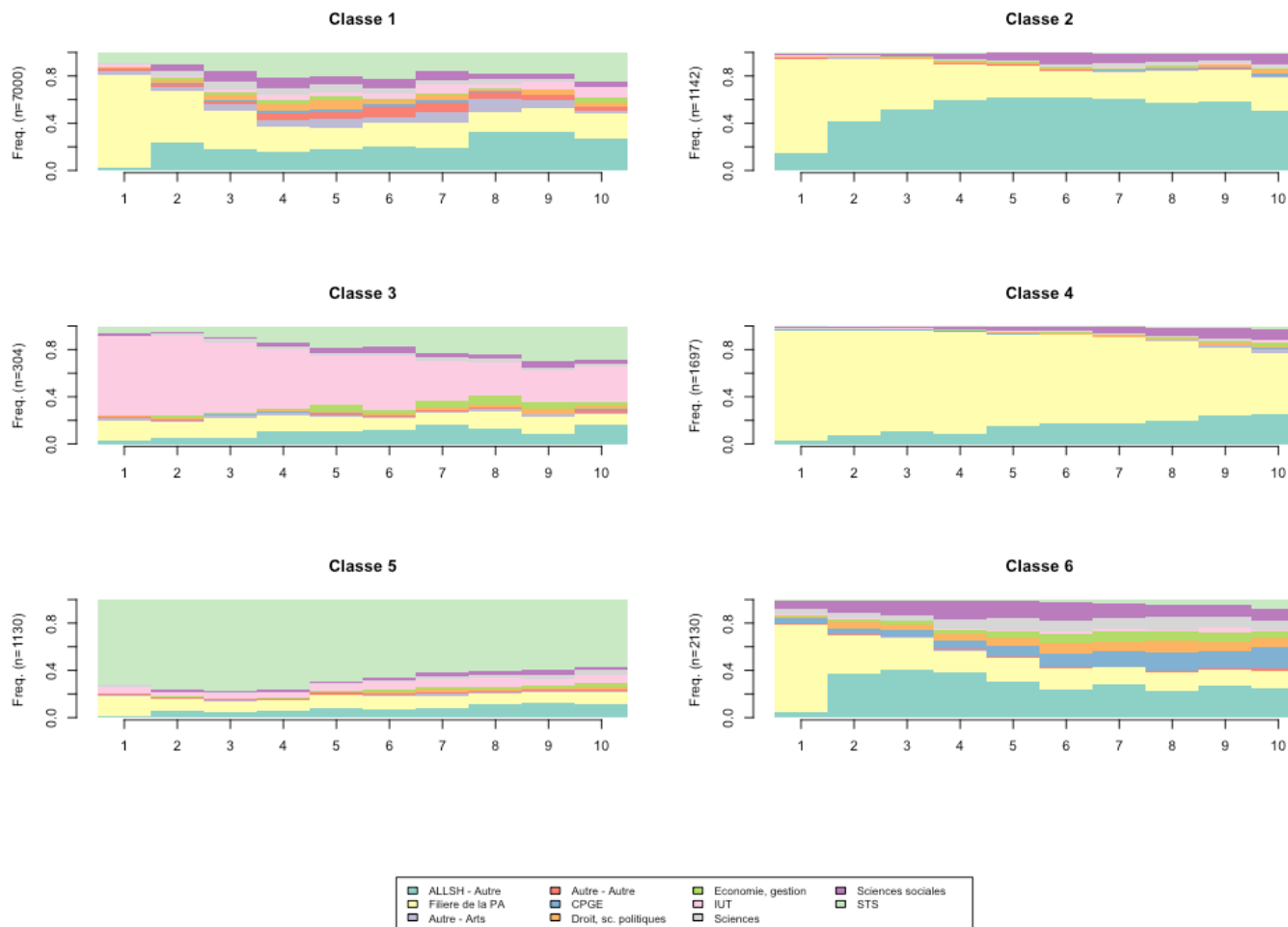


Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 13 405 néo-bacheliers admis en licence de LLCER sur APB en 2016.

Figure 46. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence de LLCER

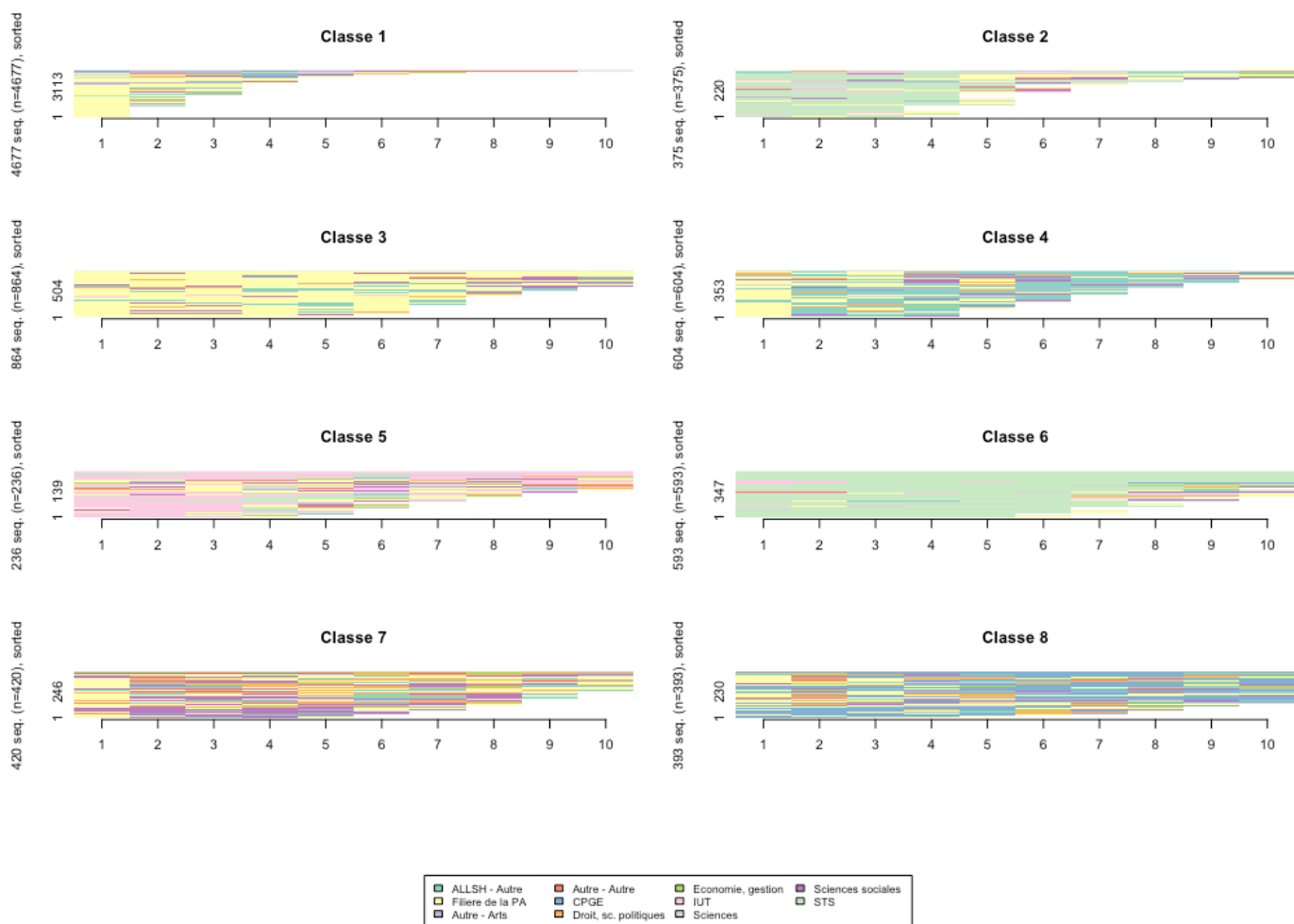


Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 13 405 néo-bacheliers admis en licence de LLCER sur APB en 2016.

Figure 47. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'histoire

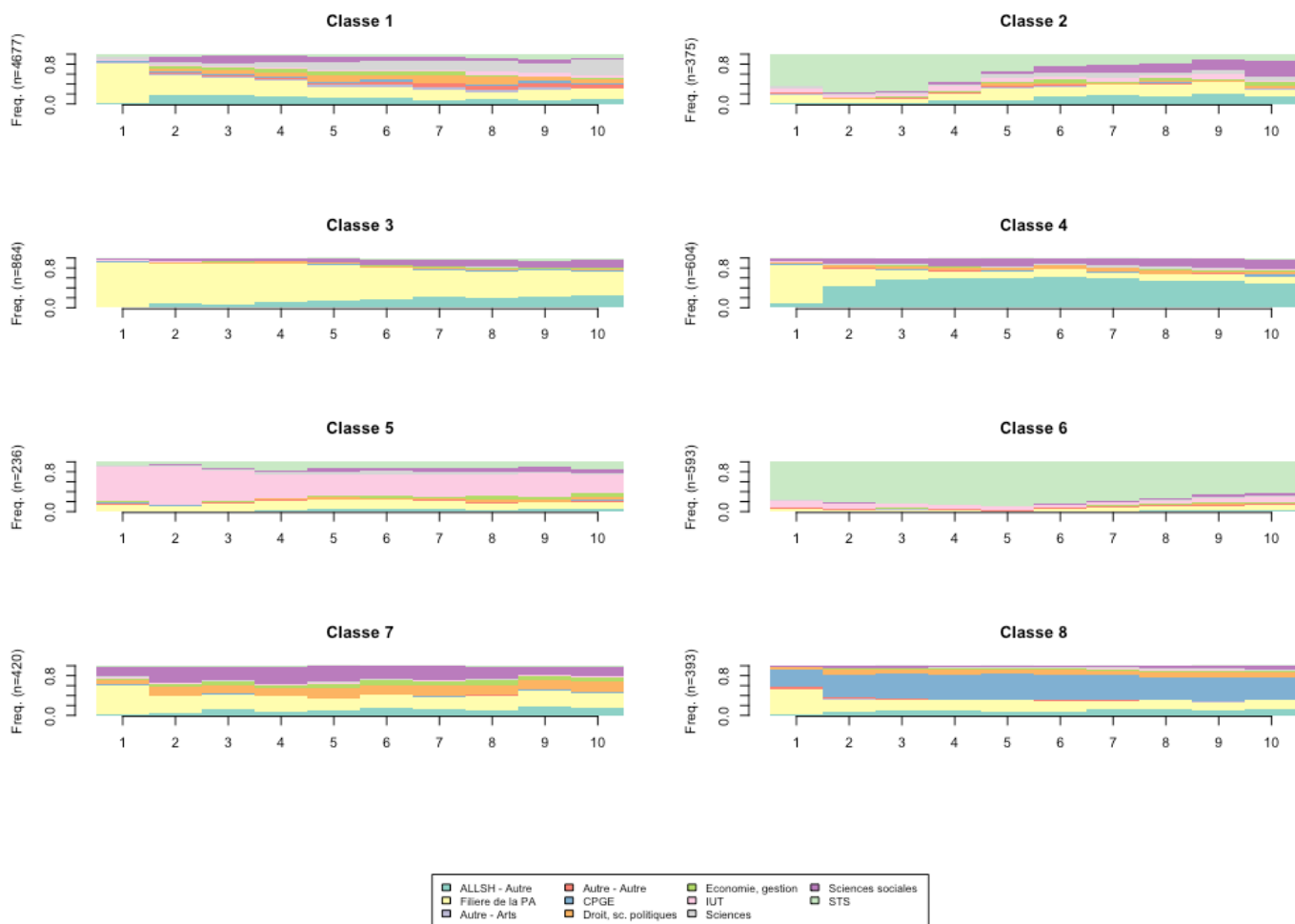


Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 8 163 néo-bacheliers admis en licence d'histoire sur APB en 2016.

Figure 48. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'histoire

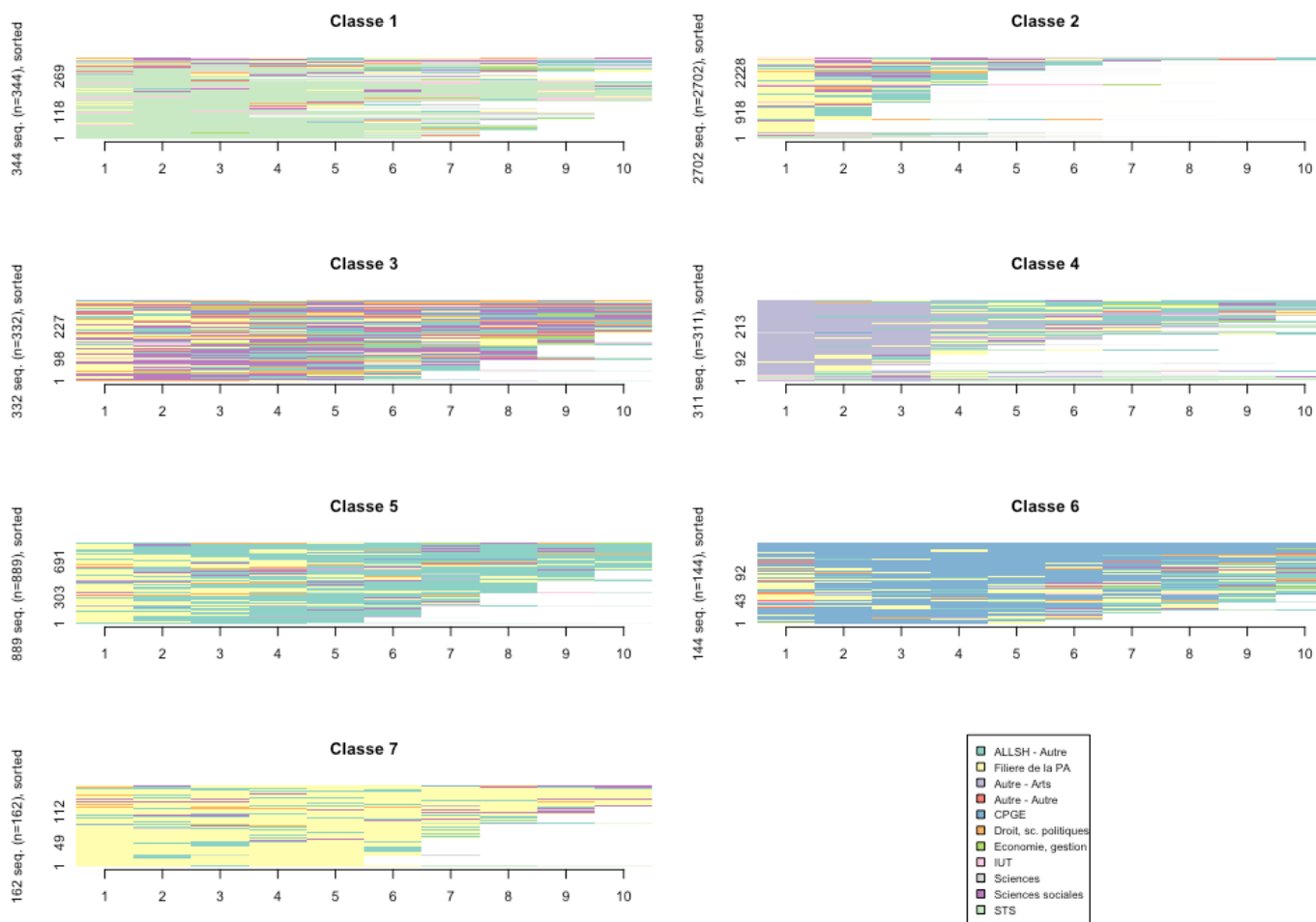


Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 8 163 néo-bacheliers admis en licence d'histoire sur APB en 2016.

Figure 49. Tapis des séquences des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'autres sciences humaines

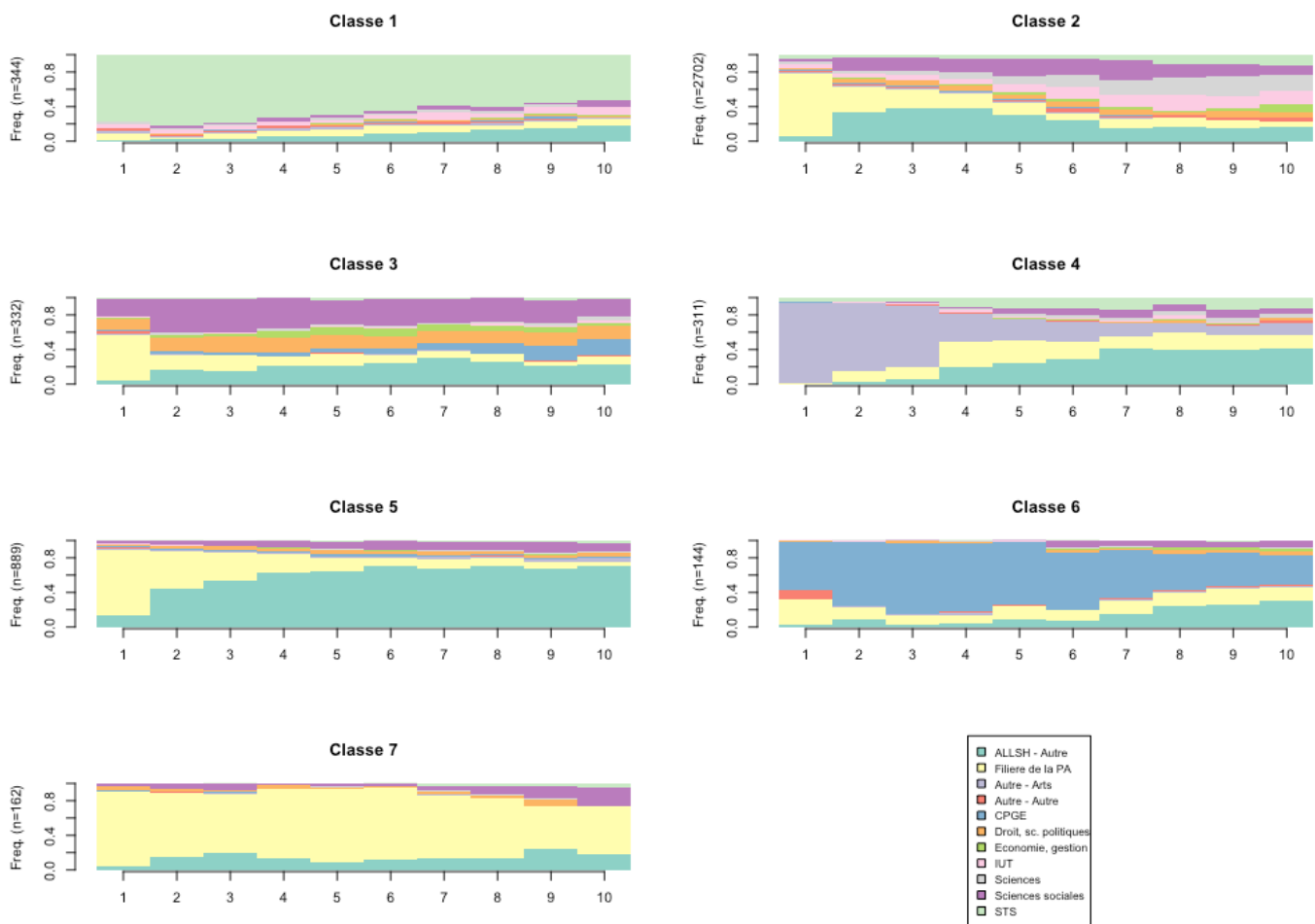


Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 4 884 néo-bacheliers admis en licence d'autres sciences humaines sur APB en 2016.

Figure 50. Chronogramme des 10 premiers vœux en procédure normale des admis en licence d'autres sciences humaines



Lecture : Voir Figure des annexes du chapitre 3.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 4 884 néo-bacheliers admis en licence d'autres sciences humaines sur APB en 2016.

Regroupements des intitulés de diplômes par grands types de formation pour observer l'orientation « par défaut » dans le chapitre 3

Licence

Les 50 intitulés de licences ont été regroupés en 14 pôles. On retrouve les 6 intitulés de licences en ALLSH (en italique), puis quatre grands secteurs disciplinaires, et enfin quatre filières en tension (de plus, les sciences de l'éducation et l'information-communication ont aussi été isolées ici du fait d'effectifs non négligeables) :

- « *Arts* » (Arts ; Arts du spectacle ; Arts plastiques ; Cinéma ; Musicologie)
- « *Lettres et sciences du langage* » (Lettres ; Lettres, langues ; Sciences du langage ; Études culturelles)
- « *LEA* »
- « *LLCER* »
- « *Histoire* »
- « *Autres sciences humaines* » (Histoire de l'art et archéologie ; Humanités ; Philosophie ; Sciences de l'homme, anthropologie ; Théologie)
- « Droit, sciences politiques »
- « Sciences »
- « Économie, gestion »
- « Autres sciences sociales »
- « STAPS »
- « Sciences de l'éducation »
- « Psychologie »
- « Information-communication »

STS

Les 172 intitulés de BTS ont été regroupés en 14 pôles également. Les deux premiers concernent les STS agricoles et les STS production, tandis que les 12 suivants regroupent des formations dans le secteur du service :

- « STS agricole »
- « STS production »
- « Métiers de l'audiovisuel »
- « Communication, Edition »
- « Communication et industries graphiques, Design »
- « Photographie »
- « Tourisme »
- « Banque, Assurances, Comptabilité »
- « Commerce, Management, Négociation, Immobilier »
- « Assistant de gestion, Notariat »
- « STS relevant du domaine des sciences » (ex : Analyse de biologie médicale)
- « STS relevant du domaine du social » (ex : Économie sociale et familiale)

- « STS relevant du domaine de la logistique » (ex : Transport et prestations)
- « Autres STS » (ex : Métiers de la coiffure ; Diététique)

IUT

Les 52 intitulés de DUT ont été regroupés en 9 pôles : les quatre premiers relèvent du domaine de la production, les cinq derniers de celui des services :

- « Chimie, Biologie »
- « Construction, Mécanique, Électrique »
- « Informatique, Multimédia »
- « Logistique industrielle »
- « Carrières juridiques »
- « Carrières sociales »
- « Gestion »
- « Information-communication »
- « Techniques de commercialisation »

CPGE

Une distinction entre CPGE littéraires, économiques et scientifiques a été opérée.

Autres formations

Malgré 98 intitulés d'autres formations, on a choisi d'opérer une simple distinction entre formations d'arts et celles ne relevant pas de ce domaine, les premières constituant la majorité des formations demandées.

Tableau 104. Filière du vœu 1 formulé en licence lors d'une orientation contrariée en licence d'ALLSH

	Arts	Lettres, sc. lang	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH	Total
Arts	67%	16%	7%	9%	7%	18%	17%
Lettres et sciences du langage	3%	4%	6%	12%	2%	3%	5%
LEA	2%	4%	0%	22%	1%	2%	7%
LLCER	2%	6%	14%	0%	3%	2%	4%
Histoire	2%	3%	2%	4%	0%	14%	4%
Autres sciences humaines	2%	4%	1%	1%	8%	4%	4%
Droit, sciences politiques	2%	7%	11%	7%	18%	16%	10%
Économie, gestion	0%	2%	12%	3%	8%	2%	5%
STAPS	5%	5%	14%	9%	19%	6%	10%
Sciences	2%	4%	10%	10%	5%	5%	7%
<i>Sciences de l'éducation</i>	2%	17%	3%	4%	8%	4%	7%
<i>Psychologie</i>	4%	11%	8%	9%	6%	16%	9%
<i>Information-communication</i>	7%	14%	11%	8%	9%	4%	9%
Autres sciences sociales	1%	2%	2%	2%	6%	5%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectifs	473	843	796	1 116	812	735	4 775

Lecture : Parmi les 473 admis dans une licence en arts ayant connu une orientation contrariée et ayant émis un vœu 1 en licence, 67% avaient demandé une licence en arts (autre filière), 7% une licence en information-communication.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 4 775 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016 en ayant connu une orientation contrariée et émis un vœu 1 en licence.

Tableau 105. Filière du vœu 1 formulé en STS lors d'une orientation contrariée en licence d'ALLSH

	Arts	Lettres, sc. lang	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH	Total
STS Agricole	2%	2%	1%	1%	2%	2%	1%
STS Production	10%	10%	7%	9%	15%	15%	10%
STS Métiers de l'audiovisuel	58%	9%	3%	5%	4%	11%	12%
STS relevant du domaine des sciences	0%	2%	1%	1%	1%	1%	1%
STS Tourisme	2%	7%	19%	15%	6%	4%	12%
STS Assistance de gestion, Notariat	1%	11%	7%	10%	11%	9%	8%
STS Banques, Assurances, Comptabilité	1%	4%	4%	5%	6%	4%	4%
STS Commerce, Management, Négociation, Immobilier	8%	23%	43%	31%	30%	22%	30%
STS Communication et industries graphiques, Design	6%	2%	1%	1%	1%	7%	2%
STS Communication, Edition	4%	12%	7%	7%	6%	8%	7%
STS relevant du domaine du social	1%	12%	4%	10%	11%	13%	8%
STS relevant du domaine de la logistique	1%	2%	2%	3%	4%	2%	2%
STS Photographie	3%	2%	0%	0%	1%	1%	1%
STS autres	3%	6%	2%	4%	4%	3%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectifs	729	576	1 762	1 460	946	396	5 869

Lecture : Parmi les 729 admis dans une licence en arts ayant connu une orientation contrariée et ayant émis un vœu 1 en STS, 58% avaient demandé une formation de STS métiers de l'audiovisuel.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 5 869 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016 en ayant connu une orientation contrariée et émis un vœu 1 en STS.

Tableau 106. Filière du vœu 1 formulé en IUT lors d'une orientation contrariée en licence d'ALLSH

	Arts	Lettres, sc. lang	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH	Total
IUT Carrières juridiques	0%	1%	2%	3%	3%	3%	2%
IUT Carrières sociales	6%	13%	5%	10%	10%	18%	9%
IUT Chimie, Biologie	2%	2%	2%	3%	3%	4%	3%
IUT Construction, Mécanique, Électrique	3%	1%	2%	3%	4%	3%	2%
IUT Gestion	6%	6%	15%	12%	14%	7%	11%
IUT Information-communication	23%	53%	23%	24%	27%	28%	28%
IUT Informatique, Multimédia	50%	10%	14%	22%	16%	17%	19%
IUT Logistique industrielle	2%	0%	1%	1%	3%	1%	1%
IUT Techniques de commercialisation	9%	14%	38%	23%	21%	18%	25%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectifs	210	327	800	447	439	163	2 386

Lecture : Parmi les 210 admis dans une licence en arts ayant connu une orientation contrariée et ayant émis un vœu 1 en IUT, 50% avaient demandé une formation en informatique, multimédia.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 2 386 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016 en ayant connu une orientation contrariée et émis un vœu 1 en IUT.

Tableau 107. Filière du vœu 1 formulé en CPGE lors d'une orientation contrariée en licence d'ALLSH

	Arts	Lettres, sc. lang	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH	Total
CPGE économiques	4%	6%	41%	13%	26%	13%	19%
CPGE littéraires	89%	91%	44%	78%	67%	81%	73%
CPGE scientifiques	7%	3%	15%	9%	7%	6%	8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectifs	46	170	149	170	215	137	887

Lecture : Parmi les 46 admis dans une licence en arts ayant connu une orientation contrariée et ayant émis un vœu 1 en CPGE, 89% avaient demandé une CPGE littéraire.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 887 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016 en ayant connu une orientation contrariée et émis un vœu 1 en CPGE.

Tableau 108. Filière du vœu 1 formulé dans une « autre formation » lors d'une orientation contrariée en licence d'ALLSH

	Arts	Lettres, sc. lang	LEA	LLCER	Histoire	Autres SH	Total
Autres formations en arts	89%	59%	48%	53%	37%	65%	67%
Autres formations ne relevant pas du domaine des arts	11%	41%	52%	47%	63%	36%	33%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Effectifs	1 115	240	343	424	284	440	2 846

Lecture : Parmi les 1 115 admis dans une licence en arts ayant connu une orientation contrariée et ayant émis un vœu 1 dans une « autre formation », 89% avaient demandé une formation relevant du domaine des arts.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES.

Champ : 2 846 néo-bacheliers admis en licence en ALLSH sur APB en 2016 en ayant connu une orientation contrariée et émis un vœu 1 dans une « autre formation ».

V. Annexes du chapitre 4

Tableau 109. Régressions logistiques sur l'admission au sein d'une licence sélective en ALLSH plutôt qu'en licence non-sélective, 2016

	1	2	3	4	5	6	7
Deux parents classes moyennes supérieures	1.53***	1.54***	1.51***	1.40***	1.38***	1.38***	1.25**
Un des parents classes moyennes supérieures				Référence			
Deux parents classes supérieures	1.32***	1.32***	1.30***	1.33***	1.17*	1.16	1.21*
Un des parents classes supérieures	0.74***	0.74***	0.76***	0.80***	0.80***	0.80***	0.87*
Moyenne	0.46***	0.46***	0.49***	0.56***	0.60***	0.60***	0.71***
Défavorisée	0.31***	0.30***	0.36***	0.44***	0.47***	0.48***	0.63***
Femme				Référence			
Homme		0.80***	0.83***	0.96	0.96	0.97	0.76***
ES				Référence			
L			0.92*	0.95	0.97	0.98	0.84***
S			1.19**	1.26***	1.29***	1.29***	1.02
Technologique			0.50***	0.63***	0.60***	0.62***	0.49***
Professionnel			0.42***	0.50***	0.46***	0.49***	0.37***
Autre			3.50***	2.26**	2.24**	2.42**	1.64
Admis sans mention				Référence			
Assez bien				1.55***	1.58***	1.54***	1.65***
Bien				2.57***	2.69***	2.58***	2.98***
Très bien				4.75***	5.14***	4.89***	6.51***
Résultats non connus				2.79***	2.66***	2.66***	2.12***
Métropole régionale				Référence			
Grande ville					0.53***	0.53***	0.52***
Ville moyenne					0.57***	0.57***	0.54***
Petite ville ou commune rurale					0.49***	0.49***	0.47***
Etranger ou non connu					0.81	0.78	0.78
Privé				Référence			
Public						0.90*	0.80***
A l'heure ou en avance				Référence			
En retard						0.86**	0.85**
Arts				Référence			
Lettres, sciences du langage							0.15***
LEA							0.15***
LLCER							0.11***
Histoire							0.21***
Autres sciences humaines							0.08***
Constante	0.13***	0.14***	0.14***	0.07***	0.09***	0.10***	0.50***
N	52 702	52 702	52 702	52 702	52 702	52 702	52 702
Log Likelihood	-12 644,59	-12 627,63	-12 510,10	-12 094,52	-11 936,45	-11 929,20	-10 701,94
AIC	25 301,18	25 269,25	25 044,21	24 221,05	23 912,90	23 902,39	21 457,89

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier titulaire d'une mention très bien a 4,75 fois plus de chances d'être admis dans une licence sélective en arts, lettres, langues et sciences humaines plutôt que non-sélective comparativement à un néo-bachelier admis sans mention (modèle 4). La modalité de référence de l'origine sociale a été modifiée dans ce tableau afin de mieux mettre en évidence l'effet associée à une origine sociale favorisée.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI.

Champ : 52 702 admis néo-bacheliers dans les filières d'ALLSH sur APB en 2016.

VI. Annexes du chapitre 5

Tableau 110. Profils des étudiants selon la combinaison de leurs réponses sur l'importance accordée aux possibilités de débouchés professionnels et possibilités de développement intellectuel au moment du choix de leur formation

		Possibilités de débouchés professionnels			
		Très important	Plutôt important	Peu important	Pas du tout important
Possibilités de développement intellectuel	Très important	Intellectuel et professionnel	Intellectuel et professionnel	Intellectuel	Intellectuel
	Plutôt important	Intellectuel et professionnel	Intellectuel et professionnel	Intellectuel	Intellectuel
	Peu important	Professionnel	Professionnel	Ni intellectuel, ni professionnel	Ni intellectuel, ni professionnel
	Pas du tout important	Professionnel	Professionnel	Ni intellectuel, ni professionnel	Ni intellectuel, ni professionnel

Tableau 111. Cote sociale selon l'origine sociale et le niveau d'études des deux parents

Origine sociale	Niveau d'études père & mère	Profession père & mère
Très favorisée	ES ES	Cadre cadre
	ES ES	Un cadre
	ESP ou ES	Cadre cadre
Favorisée	ES ES	Un PI
	ESP ou ES	Un cadre
	Un bac	Cadre cadre
	Un bac	Un cadre
	Inférieur bac	Cadre cadre
Intermédiaire	ES ES	Ouvrier/Employé
	ESP ou ES	Un PI
	ESP ou ES	Ouvrier/Employé
	Un bac	Un PI
	Inférieur bac	Un cadre
Populaire	Un bac	Ouvrier/Employé
	Inférieur bac	Un PI
	Inférieur bac	Ouvrier/Employé

ES : Études de l'enseignement supérieur technicien supérieur, ...)

ESP : Études professionnelles post-baccalauréat (Infirmière, Dut, BTS, etc.)

PI : Profession intermédiaire¹

ES ES : deux parents ES

ESP ou ES : un parent ESP ou ES

Un cadre : un des parents est cadre

Ouvrier/Employé : père et mère ouvrier ou employé

¹ Profession intermédiaire doit être entendue dans ce tableau synthétique au sens large. Elle inclut les agriculteurs, ainsi que les artisans, commerçants, tandis que les chefs d'entreprise sont inclus parmi les cadres. De même, la catégorie « Ouvrier/Employé » regroupe ceux dont la profession indiquée est chômeur, inactif ou manquante.

Tableau 112. Première raison ayant amené à s'inscrire dans la formation actuelle

	Arts	Lettres, sciences du lang.	LEA	LLCER	Histoire	ASH	ALLSH
Mon intérêt pour la discipline	60%	34%	52%	53%	42%	64%	50%
Un projet professionnel précis	15%	27%	13%	24%	34%	10%	21%
Les débouchés offerts	6%	8%	7%	4%	8%	1%	5%
La proximité de l'établissement	0%	13%	10%	3%	1%	1%	5%
Je n'ai pas pu m'inscrire dans la/les formations de mon choix	4%	8%	9%	4%	8%	14%	7%
Les aménagements de l'établissement	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
J'ai suivi le choix d'un ami	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
On m'a parlé en bien de cette formation	0%	5%	5%	3%	2%	3%	3%
Je ne savais pas quoi faire d'autre	6%	3%	4%	8%	5%	3%	5%
Autre(s)	8%	2%	1%	1%	0%	3%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les inscrits en L1 en arts en 2015, 60% ont été amenés à choisir leur formation actuelle d'abord par intérêt pour la discipline.

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence en ALLSH à l'université, soit 921 répondants pondérés.

Tableau 113. Seconde raison ayant amené à s'inscrire dans la formation actuelle

	Arts	Lettres, sc. Lang.	LEA	LLCER	Histoire	ASH	ALLSH
Mon intérêt pour la discipline	19%	27%	32%	23%	33%	16%	26%
Un projet professionnel précis	29%	18%	11%	21%	18%	10%	18%
Les débouchés offerts	0%	18%	15%	12%	11%	11%	12%
La proximité de l'établissement	9%	11%	11%	10%	12%	8%	10%
Je n'ai pas pu m'inscrire dans la/les formations de mon choix	6%	5%	1%	7%	6%	14%	6%
Les aménagements de l'établissement	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%
J'ai suivi le choix d'un ami	0%	4%	0%	1%	0%	0%	1%
On m'a parlé en bien de cette formation	11%	7%	9%	9%	9%	18%	10%
Je ne savais pas quoi faire d'autre	8%	5%	9%	5%	4%	7%	6%
Autre(s)	3%	2%	3%	0%	4%	7%	3%
Pas d'autre raison	14%	3%	9%	10%	3%	10%	8%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Parmi les inscrits en L1 en arts en 2015, 19% ont été amenés à choisir leur formation actuelle en évoquant en second lieu leur intérêt pour la discipline.

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence en ALLSH à l'université, soit 921 répondants pondérés.

Tableau 114. Régressions portant sur la première raison ayant amené à s'inscrire dans la formation actuelle parmi les néo-bacheliers inscrits en ALLSH en 2015

	Première raison du choix parmi les inscrits		
	Intérêt pour la discipline	Projet professionnel précis	Débouchés offerts
Femme	Référence		
Homme	1,18	1,38	0,94
Très favorisée	Référence		
Favorisée	0,85	0,88	1,57
Intermédiaire	1,25	0,75	1,16
Populaire	0,72	0,73	0,94
Etrangère	Référence		
Française	3,11	0,46	46,21**
Non boursier	Référence		
Boursier	1,15	0,50	1,15
ES	Référence		
L	1,55	0,96	2,43
S	0,93	1,28	2,90
Technologique	0,71	0,74	4,47*
Professionnel	0,77	0,79	0,67
Admis sans mention	Référence		
Assez bien	1,23	1,20	0,74
Bien	1,55	1,28	0,64
Très bien	2,19*	0,34*	0,10*
A l'heure ou en avance	Référence		
En retard	0,77	1,42	1,50
Arts	Référence		
Lettres, sciences du langage	0,32**	2,85*	1,58
LEA	0,91	0,90	1,62
LLCER	0,83	2,14	0,60
Histoire	0,48	2,77*	1,61
Autres sciences humaines	1,47	0,62	0,20
Constante	0,41	0,30	0,001***
N	921	921	921
AIC	1 268,01	966,46	424,86

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier inscrit en ALLSH à l'université en 2015 titulaire d'une mention très bien a 2,19 fois plus de chances qu'un admis sans mention d'avoir choisi sa formation actuelle d'abord par intérêt pour la discipline plutôt que pour une autre raison. Tous les modèles sont des modèles de régressions logistiques. Seuil de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence en ALLSH à l'université, soit 921 répondants pondérés.

Tableau 115. Régressions portant sur la première raison ayant amené à s'inscrire dans la formation actuelle parmi les néo-bacheliers inscrits en ALLSH en 2015

	Profil concernant les motifs du choix de la formation		
	Intellectuel	Intellectuel et professionnel	Intellectuel plutôt que intellectuel et professionnel°
Femme	Référence		Référence
Homme	1,87*	0,61	1,59*
Très favorisée	Référence		Référence
Favorisée	0,57	1,48	0,68
Intermédiaire	1,29	0,81	0,63
Populaire	0,67	0,98	0,62
Etrangère	Référence		Référence
Française	2,47	0,80	1,41
Non boursier	Référence		Référence
Boursier	1,54	0,65	1,31
ES	Référence		Référence
L	1,50	0,85	1,40
S	1,71	0,59	1,49
Technologique	0,95	1,44	1,13
Professionnel	1,10	0,80	1,73
Admis sans mention	Référence		Référence
Assez bien	0,81	1,37	0,88
Bien	1,16	1,16	0,93
Très bien	1,08	0,97	0,72
A l'heure ou en avance	Référence		Référence
En retard	1,16	1,07	1,11
Arts	Référence		Référence
Lettres, sciences du langage	0,47	1,33	0,47**
LEA	0,29**	2,90**	0,28***
LLCER	0,66	1,59	0,54*
Histoire	0,57	2,21*	0,51*
Autres sciences humaines	1,24	0,98	1,04
Constante	0,18	1,61	0,57
N	921	921	
AIC	1 078,46	1 224,95	424,86

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un néo-bachelier inscrit à l'université en 2015 en licence de LEA a 2,90 fois plus de chances qu'un inscrit en licence d'arts d'avoir accordé, lors du choix de la formation actuelle, un intérêt à la fois aux possibilités de développement intellectuel et de débouchés professionnels plutôt qu'à l'une ou aucune d'entre elles. Seuil de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%
° : Régression multinomiale où le profil « Intellectuel et professionnel » est celui de référence. Du fait de la faiblesse des effectifs dans les profils « Professionnel » ou « Aucun », les coefficients ne sont pas indiqués.

Source : OVE, Enquête CDV 2016.

Champ : Néo-bacheliers inscrits en première année de licence en ALLSH à l'université, soit 921 répondants pondérés.

VII. Annexes du chapitre 6

Encadré 9. Analyse de séquences des parcours d'études des admis en licence d'ALLSH

On propose à nouveau de recourir à une analyse de séquences filière par filière pour analyser les parcours d'études dans l'enseignement supérieur des admis en licence d'humanités. Pour plus de détails sur cette méthode d'analyse, on renverra à l'encadré méthodologique du chapitre 3, dans la mesure où les coûts d'analyse retenus sont les mêmes.

Dans une analyse de parcours des étudiants franciliens, et afin de mettre en évidence une différenciation socio-scolaire entre universités de la région, L. Frouillou et L. Moulin accordent, dans la définition des états, une importance particulière à l'établissement d'inscription année après année. Pas moins de 17 états sont ainsi retenus, tandis que la classification ascendante hiérarchique faisant suite à cette analyse de séquences les conduit à retenir des groupes d'étudiants aux parcours spécifiques représentant parfois moins de 2% des effectifs (Frouillou et Moulin, 2019).

On fait ici le choix d'accorder une place importante aux aspirations d'orientation au moment de l'entrée dans le supérieur. De fait, les états retenus renseignent si la formation d'inscription année après année était une formation qui avait été demandée sur APB quand il s'agit d'une formation de licence, STS ou IUT, les autres réorientations (en CPGE par exemple) étant plus marginales. De plus, dans la mesure où les réorientations se font majoritairement dans une autre licence (Tableau 40), et que les redoublements y sont plus fréquents, on fait le choix de préciser également le degré d'études pour ces seules formations. Les 23 états possibles sont ainsi les suivants :

1. L1 de la discipline d'admission
2. L2 de la discipline d'admission
3. L3 de la discipline d'admission
4. L1 dans une licence plus haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
5. L2 dans une licence plus haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
6. L3 dans une licence plus haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
7. L1 dans une licence moins haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
8. L2 dans une licence moins haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
9. L3 dans une licence moins haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
10. L1 dans une licence non demandée sur APB
11. L2 dans une licence non demandée sur APB
12. L3 dans une licence non demandée sur APB
13. STS dans une formation plus haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
14. STS dans une formation moins haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
15. STS dans une formation non demandée sur APB
16. IUT dans une formation plus haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
17. IUT dans une formation moins haut placée dans la hiérarchie des vœux sur APB
18. IUT dans une formation non demandée sur APB
19. CPGE
20. Culture (établissement culturel et artistique d'enseignement supérieur)
21. École de management/commerce
22. Autre formation
23. Sortie

Comme dans le travail de L. Frouillou et L. Moulin, les étudiants sortants de l'enseignement supérieur sont conservés dans l'analyse de séquences, malgré le manque d'informations sur ces sorties (voir plus haut). Cela permet d'une part de prendre en considération les parcours composés d'un changement de formation suivi d'une sortie, d'autre part de mesurer le poids de celles-ci dans les parcours étudiants.

Les analyses de séquences ont été faites filière par filière, et ont chacune abouti à une CAH. Le nombre de groupes retenus diffèrent selon les disciplines, soulignant en cela une palette plus ou moins large de possibilités de parcours. Dans la mesure où de nombreux parcours sont communs à plusieurs disciplines, ils ont été regroupés sous une même appellation le cas échéant.

Tableau 116. Taux d'inscrits en L3 en fonction de la série du bac et de la filière d'admission parmi les admis en licence d'humanités sur APB en 2016 et toujours inscrits à l'université en 2018-2019

		Arts	Lettres, sc. Langage	LEA	LLCER	Histoire	Autres sciences humaines
Dans la même filière	ES	81%	82%	70%	72%	76%	76%
	L	76%	79%	76%	68%	70%	74%
	S	84%	87%	82%	77%	81%	81%
	Technologique	62%	62%	44%	40%	44%	49%
	Professionnelle	42%	36%	29%	33%	22%	11%
	Tous	76%	79%	71%	67%	72%	73%
A changé de licence	ES	20%	45%	26%	23%	30%	50%
	L	16%	27%	19%	16%	19%	29%
	S	18%	39%	25%	19%	25%	30%
	Technologique	7%	18%	10%	10%	14%	10%
	Professionnelle	4%	9%	7%	3%	9%	0%
	Tous	16%	32%	20%	17%	24%	33%
Tous	ES	69%	68%	64%	57%	63%	65%
	L	65%	65%	57%	57%	57%	59%
	S	75%	69%	69%	62%	66%	63%
	Technologique	52%	41%	34%	28%	33%	29%
	Professionnelle	35%	22%	19%	23%	17%	6%
	Tous	65%	64%	58%	55%	58%	58%

Lecture : Parmi les néo-bacheliers admis en 2016 en licence d'arts sur APB, titulaires d'un bac ES et toujours inscrits à l'université en 2018-2019, 69% sont inscrits en L3 en 2018-2019. C'est le cas de 81% de ceux restés dans leur filière, et de 20% de ceux ayant changé de licence.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 27 419 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016 et toujours inscrits à l'université en 2018-2019.

Tableau 117. Licences sélectives et non-sélectives. Se maintenir dans la discipline plutôt que changer de formation parmi les admis en licence d'humanités sur APB en 2016

	1	2	3	4	5
Non sélective			Référence		
Sélective	1,69***	1,68***	1,51***	1,26***	1,14***
Femme			Référence		
Homme		0,70***	0,80***	0,89***	0,88***
Deux parents classes supérieures		0,71***	0,71***	0,75***	0,76***
Un des parents classes supérieures		0,78***	0,85**	0,93	0,93
Deux parents classes moyennes supérieures			Référence		
Un des parents classes moyennes supérieures		0,91	0,95	1,01	1,01
Moyenne		0,80***	0,96	1,12*	1,10
Défavorisée		0,62***	0,89*	1,11*	1,13*
Etrangère			Référence		
Française		0,95	0,78***	0,76***	0,71***
Métropole régionale			Référence		
Grande ville		1,28***	1,18***	1,12***	1,05*
Ville moyenne		1,29***	1,16***	1,10**	1,02
Petite ville ou commune rurale		1,44***	1,23***	1,16***	1,07*
Etranger ou non connu		0,34***	0,27***	0,29***	0,28***
ES			Référence		
L			1,03	1,05*	1,02
S			1,20***	1,27***	1,31***
Technologique			0,28***	0,32***	0,39***
Professionnel			0,15***	0,15***	0,20***
Autre			0,17***	0,30**	0,40*
Admis sans mention			Référence		
Assez bien				1,99***	1,85***
Bien				2,88***	2,58***
Très bien				2,78***	2,44***
Résultats non connus				0,80*	0,75**
A l'heure ou en avance			Référence		
En retard					0,76***
Autres sciences humaines			Référence		
Arts					1,47***
Lettres, sciences du langage					1,28***
LEA					1,36***
LLCER					1,30***
Histoire					1,56***
Admission sur vœu 1			Référence		
Admission sur vœu 2 ou 3					0,59***
Admission sur vœu 4 ou plus					0,47***
Admission en procédure complémentaire					0,36***
Constante	0,60***	0,81**	1,04	0,59***	0,66***
N	52 702	52 702	52 702	52 702	52 702
Log Likelihood	-34 951,41	-34 477,21	-32 603,61	-31 580,12	-30 913,90
AIC	69 906,82	68 980,42	65 243,22	63 204,23	61 879,80

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un étudiant admis en 2016 en licence d'humanités dans une licence sélective a 1,14 fois plus de chances qu'un étudiant admis dans une licence non sélective de connaître un parcours « d'accrochage » plutôt qu'un autre type de parcours d'études. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%. La modalité « autres sciences humaines » a été mis en référence pour mieux faire ressortir l'effet associé à cette filière d'études comparativement aux autres.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 118. Régression multinomiale. Se réorienter plutôt que se maintenir dans la discipline parmi les admis en licence d'humanités sur APB en 2016

	Avoir changé de formation	Être sorti de l'enseignement supérieur
Femme	Référence	
Homme	1,05	1,21***
Deux parents classes supérieures	1,13	1,53***
Un des parents classes supérieures	0,96	1,23**
Deux parents classes moyennes supérieures	Référence	
Un des parents classes moyennes supérieures	0,92	1,09
Moyenne	0,81***	1,05
Défavorisée	0,78***	1,03
Etrangère	Référence	
Française	1,31***	1,48***
Métropole régionale	Référence	
Grande ville	1,00	0,92**
Ville moyenne	1,03	0,95
Petite ville ou commune rurale	0,97	0,92*
Etranger ou non connu	1,50**	5,67***
ES	Référence	
L	0,84***	1,13***
S	0,81***	0,72***
Technologique	1,56***	3,53***
Professionnel	1,57***	8,07***
Autre	0,85	3,34**
Admis sans mention	Référence	
Assez bien	0,76***	0,43***
Bien	0,64***	0,25***
Très bien	0,74***	0,21***
Résultats non connus	0,94	1,39**
A l'heure ou en avance	Référence	
En retard	1,05	1,49***
Autres sciences humaines	Référence	
Arts	0,59***	0,72***
Lettres, sciences du langage	0,83***	0,74***
LEA	0,72***	0,75***
LLCER	0,69***	0,83***
Histoire	0,64***	0,63***
Admission sur vœu 1	Référence	
Admission sur vœu 2 ou 3	1,82***	1,59***
Admission sur vœu 4 ou plus	2,50***	1,89***
Admission en procédure complémentaire	3,29***	2,44***
Constante	0,72***	0,72***
AIC	100 435,40	100 435,40

Lecture : À autres caractéristiques prises en compte constantes, un étudiant admis en 2016 en licence d'humanités a 1,2 fois plus de chances qu'une étudiante d'être sorti de l'enseignement supérieur plutôt que de s'être maintenu dans la discipline. Seuils de significativité : * : 5% ; ** : 1% ; *** : 0,1%. La modalité « autres sciences humaines » a été mis en référence pour mieux faire ressortir l'effet associé à cette filière d'études comparativement aux autres.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 52 702 néo-bacheliers admis en licence d'humanités sur APB en 2016.

Tableau 119. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d'études des admis en licence d'arts sur APB en 2016

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Ensemble
Effectifs	2 406 (32%)	1 538 (20%)	967 (13%)	573 (8%)	1 012 (13%)	190 (3%)	530 (7%)	348 (5%)	7 564
Femme	67%	56%	58%	61%	52%	73%	62%	67%	61%
Homme	33%	44%	42%	39%	48%	27%	38%	33%	39%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Deux parents classes supérieures	4%	5%	6%	3%	4%	4%	9%	5%	5%
Un des parents classes supérieures	19%	21%	22%	20%	18%	22%	26%	18%	20%
Deux parents classes moyennes supérieures	9%	5%	5%	5%	5%	5%	12%	6%	7%
Un des parents classes moyennes supérieures	21%	15%	19%	13%	15%	18%	23%	20%	18%
Moyenne	25%	25%	18%	27%	28%	19%	17%	23%	24%
Défavorisée	22%	29%	29%	32%	31%	33%	13%	27%	26%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
ES	15%	12%	13%	16%	13%	19%	17%	15%	14%
L	50%	42%	37%	46%	49%	33%	46%	49%	46%
S	24%	10%	15%	15%	12%	17%	21%	20%	17%
Technologique	8%	19%	16%	14%	12%	21%	11%	11%	13%
Professionnel	2%	16%	17%	8%	13%	10%	4%	5%	9%
Autre	0%	0%	2%	0%	0%	1%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Admis sans mention	7%	2%	4%	4%	3%	3%	8%	4%	5%
Assez bien	21%	8%	9%	13%	9%	10%	18%	15%	14%
Bien	32%	25%	25%	29%	25%	33%	28%	33%	28%
Très bien	38%	62%	51%	54%	61%	52%	43%	47%	50%
Résultats non connus	1%	3%	11%	1%	2%	2%	3%	1%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Orientation non contrariée	71%	62%	63%	67%	71%	36%	65%	60%	66%
Orientation contrariée	29%	38%	37%	33%	29%	64%	35%	40%	34%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Vœu 1 en licence	78%	67%	69%	72%	77%	41%	72%	70%	72%
Vœu 1 en IUT	2%	3%	3%	4%	2%	7%	2%	6%	3%
Vœu 1 en STS	7%	12%	14%	9%	8%	15%	7%	12%	10%
Vœu 1 en CPGE	1%	0%	0%	1%	0%	1%	1%	1%	1%
Vœu 1 autre	13%	17%	14%	14%	12%	35%	18%	12%	15%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Le premier groupe est celui des étudiants qui connaissent un parcours L1-L2-L3 (cf. **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Ils représentent 32% des admis en licence d'arts sur APB en 2016. On trouve parmi eux 67% de femmes.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 7 564 néo-bacheliers admis en licence d'arts sur APB en 2016.

Tableau 120. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d'études des admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Groupe 9	Groupe 10	Groupe 11	Ensemble
Effectifs	919 (14%)	2 179 (33%)	158 (2%)	1 097 (17%)	392 (6%)	736 (11%)	416 (6%)	228 (3%)	167 (3%)	207 (3%)	103 (2%)	6 602
Femme	80%	90%	80%	78%	77%	78%	87%	85%	79%	78%	72%	83%
Homme	20%	10%	20%	22%	23%	22%	13%	15%	21%	22%	28%	17%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Deux parents classes supérieures	2%	4%	5%	3%	3%	2%	2%	4%	2%	5%	8%	3%
Un des parents classes supérieures	11%	16%	19%	10%	15%	12%	12%	18%	7%	14%	24%	13%
Deux parents classes moyennes supérieures	3%	3%	4%	3%	4%	5%	3%	4%	1%	4%	19%	4%
Un des parents classes moyennes supérieures	15%	20%	16%	17%	20%	19%	17%	18%	21%	20%	24%	18%
Moyenne	26%	29%	23%	27%	29%	26%	31%	24%	28%	26%	15%	27%
Défavorisée	43%	30%	32%	40%	30%	34%	34%	31%	42%	30%	10%	34%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
ES	15%	17%	27%	13%	24%	17%	22%	18%	19%	16%	13%	17%
L	55%	65%	47%	47%	57%	41%	56%	59%	43%	41%	69%	55%
S	9%	14%	11%	6%	14%	10%	12%	17%	13%	20%	8%	11%
Technologique	10%	3%	8%	15%	4%	14%	5%	6%	16%	12%	6%	8%
Professionnel	11%	1%	6%	18%	1%	17%	5%	1%	10%	12%	5%	8%
Autre	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Admis sans mention	3%	13%	5%	2%	11%	6%	10%	14%	1%	9%	5%	8%
Assez bien	10%	22%	11%	6%	20%	11%	12%	25%	14%	14%	22%	15%
Bien	25%	35%	27%	27%	29%	26%	25%	28%	29%	29%	26%	29%
Très bien	61%	30%	57%	65%	40%	50%	52%	32%	56%	48%	45%	46%
Résultats non connus	1%	0%	0%	1%	0%	7%	0%	0%	0%	0%	2%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Orientation non contrariée	67%	81%	5%	54%	70%	56%	77%	79%	51%	69%	53%	67%
Orientation contrariée	33%	19%	95%	46%	30%	44%	23%	21%	49%	31%	47%	33%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Vœu 1 en licence	77%	90%	74%	69%	83%	68%	87%	88%	65%	79%	76%	80%
Vœu 1 en IUT	6%	2%	8%	7%	6%	6%	6%	4%	15%	5%	1%	5%
Vœu 1 en STS	10%	2%	8%	17%	4%	19%	4%	2%	14%	12%	3%	9%
Vœu 1 en CPGE	3%	4%	3%	1%	4%	1%	1%	3%	1%	2%	4%	3%
Vœu 1 autre	4%	2%	6%	6%	3%	5%	2%	3%	5%	2%	17%	4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Le second groupe est celui des étudiants qui connaissent un parcours L1-L2-L3 (cf. **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Ils représentent 33% des admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016. On trouve parmi eux 90% de femmes.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 6 602 néo-bacheliers admis en licence de lettres, sciences du langage sur APB en 2016.

Tableau 121. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d'études des admis en licence de LEA sur APB en 2016

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Ensemble
Effectifs	1 884 (16%)	2 284 (19%)	1 067 (9%)	1 391 (12%)	756 (6%)	3 616 (30%)	619 (5%)	467 (4%)	12 084
Femme	70%	70%	72%	74%	74%	82%	78%	76%	75%
Homme	30%	30%	28%	26%	26%	18%	22%	24%	25%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Deux parents classes supérieures	1%	2%	2%	2%	2%	3%	1%	2%	2%
Un des parents classes supérieures	8%	7%	12%	9%	10%	12%	8%	12%	10%
Deux parents classes moyennes supérieures	2%	2%	2%	6%	5%	3%	1%	2%	3%
Un des parents classes moyennes supérieures	14%	17%	16%	16%	22%	17%	14%	17%	17%
Moyenne	24%	26%	24%	24%	23%	29%	28%	25%	26%
Défavorisée	50%	45%	44%	43%	38%	36%	47%	42%	42%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
ES	24%	19%	25%	21%	35%	37%	31%	31%	28%
L	37%	30%	38%	26%	22%	40%	31%	47%	35%
S	9%	8%	12%	9%	12%	17%	9%	11%	12%
Technologique	20%	25%	14%	23%	22%	5%	22%	6%	16%
Professionnel	10%	18%	10%	21%	8%	1%	7%	5%	10%
Autre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Admis sans mention	1%	1%	5%	2%	1%	9%	1%	7%	4%
Assez bien	8%	6%	12%	9%	12%	25%	7%	17%	14%
Bien	24%	24%	28%	25%	36%	37%	31%	31%	30%
Très bien	66%	68%	54%	59%	50%	30%	61%	45%	52%
Résultats non connus	1%	1%	0%	5%	0%	0%	0%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Orientation non contrariée	69%	56%	70%	57%	34%	86%	57%	84%	68%
Orientation contrariée	31%	44%	30%	43%	66%	14%	43%	16%	32%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Vœu 1 en licence	75%	63%	76%	64%	49%	91%	62%	89%	75%
Vœu 1 en IUT	7%	8%	6%	5%	18%	3%	15%	3%	7%
Vœu 1 en STS	15%	24%	12%	25%	28%	3%	17%	5%	15%
Vœu 1 en CPGE	1%	0%	1%	1%	3%	1%	1%	2%	1%
Vœu 1 autre	2%	4%	4%	4%	3%	1%	5%	1%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Le sixième groupe est celui des étudiants qui connaissent un parcours L1-L2-L3 (cf. **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Ils représentent 30% des admis en licence de LEA sur APB en 2016. On trouve parmi eux 82% de femmes.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 12 084 néo-bacheliers admis en licence de LEA sur APB en 2016.

Tableau 122. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d'études des admis en licence de LLCER sur APB en 2016

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Groupe 9	Groupe 10	Groupe 11	Ensemble
Effectifs	822 (6%)	2 977 (22%)	947 (7%)	4 505 (34%)	636 (5%)	747 (6%)	1 483 (11%)	413 (3%)	185 (1%)	157 (1%)	533 (4%)	13 405
Femme	74%	72%	79%	85%	82%	66%	75%	78%	77%	71%	79%	78%
Homme	26%	28%	21%	15%	18%	34%	25%	22%	23%	29%	21%	22%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Deux parents classes supérieures	1%	2%	2%	3%	3%	2%	2%	4%	3%	1%	3%	2%
Un des parents classes supérieures	7%	10%	9%	13%	12%	9%	11%	11%	9%	4%	7%	11%
Deux parents classes moyennes supérieures	1%	3%	2%	2%	2%	2%	4%	2%	3%	1%	1%	2%
Un des parents classes moyennes supérieures	12%	16%	14%	16%	18%	11%	14%	17%	16%	8%	16%	15%
Moyenne	25%	25%	26%	27%	27%	24%	24%	26%	32%	22%	28%	26%
Défavorisée	54%	45%	46%	38%	38%	52%	47%	40%	37%	65%	46%	43%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
ES	10%	13%	15%	16%	22%	12%	14%	22%	23%	13%	17%	15%
L	52%	43%	61%	64%	58%	48%	34%	49%	46%	13%	45%	52%
S	5%	9%	9%	14%	13%	8%	11%	12%	12%	7%	7%	11%
Technologique	18%	19%	10%	4%	6%	18%	19%	10%	14%	41%	23%	13%
Professionnel	16%	16%	5%	2%	2%	13%	23%	6%	4%	26%	8%	10%
Autre	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Admis sans mention	1%	2%	1%	12%	8%	1%	4%	5%	6%	1%	2%	6%
Assez bien	5%	8%	8%	26%	17%	6%	9%	12%	16%	6%	9%	14%
Bien	24%	27%	29%	35%	33%	29%	24%	31%	34%	31%	35%	30%
Très bien	71%	62%	61%	27%	42%	64%	59%	51%	43%	61%	54%	49%
Résultats non connus	0%	1%	1%	1%	1%	1%	3%	1%	1%	1%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Orientation non contrariée	74%	62%	85%	89%	74%	69%	57%	82%	5%	1%	64%	73%
Orientation contrariée	26%	38%	15%	11%	26%	31%	43%	18%	95%	99%	36%	27%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Vœu 1 en licence	81%	72%	91%	94%	85%	79%	66%	88%	69%	6%	73%	81%
Vœu 1 en IUT	4%	5%	1%	1%	4%	4%	3%	3%	5%	12%	7%	3%
Vœu 1 en STS	12%	17%	5%	2%	6%	13%	24%	6%	10%	78%	15%	11%
Vœu 1 en CPGE	1%	1%	1%	1%	2%	1%	1%	1%	8%	0%	1%	1%
Vœu 1 autre	3%	4%	2%	1%	4%	3%	6%	2%	8%	4%	4%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Le quatrième groupe est celui des étudiants qui connaissent un parcours L1-L2-L3 (cf. **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Ils représentent 34% des admis en licence de LLCER sur APB en 2016. On trouve parmi eux 85% de femmes.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 13 405 néo-bacheliers admis en licence de LLCER sur APB en 2016.

Tableau 123. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d'études des admis en licence d'histoire sur APB en 2016

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Groupe 9	Groupe 10	Groupe 11	Ensemble
Effectifs	571 (7%)	2 710 (33%)	249 (3%)	1 259 (15%)	363 (4%)	963 (12%)	622 (8%)	194 (2%)	356 (4%)	353 (4%)	523 (6%)	8 163
Femme	38%	49%	44%	39%	40%	44%	35%	57%	56%	44%	53%	45%
Homme	62%	51%	56%	61%	60%	56%	65%	43%	44%	56%	47%	55%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Deux parents classes supérieures	3%	5%	5%	1%	3%	2%	3%	1%	6%	7%	8%	4%
Un des parents classes supérieures	12%	17%	11%	10%	12%	12%	10%	18%	16%	18%	20%	14%
Deux parents classes moyennes supérieures	3%	4%	3%	3%	2%	6%	2%	6%	5%	5%	4%	4%
Un des parents classes moyennes supérieures	16%	20%	16%	17%	16%	19%	15%	22%	19%	19%	20%	18%
Moyenne	27%	27%	27%	27%	28%	22%	25%	23%	25%	21%	26%	26%
Défavorisée	38%	27%	38%	42%	40%	39%	45%	31%	29%	29%	23%	34%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
ES	33%	44%	37%	22%	27%	26%	23%	41%	36%	37%	46%	34%
L	36%	33%	19%	21%	31%	17%	25%	22%	38%	19%	25%	27%
S	10%	18%	6%	6%	9%	10%	5%	16%	10%	15%	19%	12%
Technologique	13%	4%	29%	27%	21%	24%	25%	13%	9%	19%	7%	15%
Professionnel	9%	1%	9%	24%	13%	22%	22%	7%	7%	10%	3%	11%
Autre	0%	0%	0%	0%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Admis sans mention	1%	12%	4%	2%	3%	5%	0%	6%	13%	5%	25%	8%
Assez bien	4%	24%	8%	6%	9%	10%	5%	16%	18%	18%	21%	15%
Bien	26%	34%	26%	24%	26%	22%	21%	29%	26%	31%	23%	28%
Très bien	69%	29%	62%	68%	62%	59%	73%	48%	44%	46%	31%	49%
Résultats non connus	0%	0%	0%	0%	1%	4%	0%	1%	0%	1%	0%	1%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Orientation non contrariée	79%	85%	58%	54%	67%	51%	63%	8%	76%	42%	66%	67%
Orientation contrariée	21%	15%	42%	46%	33%	49%	37%	92%	24%	58%	34%	33%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Vœu 1 en licence	88%	91%	65%	64%	77%	60%	71%	74%	85%	52%	78%	77%
Vœu 1 en IUT	3%	2%	14%	8%	6%	7%	7%	6%	4%	13%	5%	5%
Vœu 1 en STS	5%	2%	14%	23%	11%	26%	19%	10%	6%	22%	4%	12%
Vœu 1 en CPGE	2%	3%	1%	1%	2%	2%	1%	6%	2%	4%	8%	3%
Vœu 1 autre	2%	2%	6%	4%	4%	5%	2%	4%	3%	9%	6%	3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Lecture : Le second groupe est celui des étudiants qui connaissent un parcours L1-L2-L3 (cf. **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Ils représentent 33% des admis en licence d'histoire sur APB en 2016. On trouve parmi eux 49% de femmes.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 8 163 néo-bacheliers admis en licence d'histoire sur APB en 2016.

Tableau 124. Caractéristiques des groupes issus de la CAH relative aux débuts de parcours d'études des admis en licence d'ASH sur APB en 2016

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7	Groupe 8	Groupe 9	Groupe 10	Groupe 11	Groupe 12	Ensemble
Effectifs	742 (15%)	378 (8%)	1 154 (24%)	700 (14%)	188 (4%)	359 (7%)	302 (6%)	273 (6%)	214 (4%)	97 (2%)	333 (7%)	144 (3%)	4 884
<i>Femme</i>	61%	71%	76%	65%	70%	66%	67%	55%	74%	73%	73%	73%	69%
<i>Homme</i>	39%	29%	24%	35%	30%	34%	33%	45%	26%	27%	27%	27%	31%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Deux parents classes supérieures</i>	4%	6%	7%	5%	7%	7%	4%	4%	8%	2%	8%	4%	6%
<i>Un des parents classes supérieures</i>	13%	16%	17%	15%	24%	16%	13%	13%	18%	13%	15%	20%	16%
<i>Deux parents classes moyennes supérieures</i>	6%	6%	7%	6%	11%	5%	5%	4%	7%	4%	6%	3%	6%
<i>Un des parents classes moyennes supérieures</i>	16%	22%	25%	21%	22%	18%	17%	17%	25%	20%	20%	22%	21%
<i>Moyenne</i>	25%	26%	22%	22%	22%	24%	22%	23%	18%	30%	25%	19%	23%
<i>Défavorisée</i>	37%	24%	22%	31%	14%	29%	39%	38%	24%	31%	26%	33%	29%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>ES</i>	16%	21%	24%	21%	20%	16%	20%	16%	30%	24%	33%	20%	22%
<i>L</i>	39%	55%	55%	33%	52%	48%	42%	47%	50%	33%	45%	46%	46%
<i>S</i>	8%	13%	18%	14%	16%	14%	12%	8%	14%	13%	14%	16%	14%
<i>Technologique</i>	17%	7%	3%	16%	7%	13%	18%	14%	6%	24%	5%	13%	11%
<i>Professionnel</i>	20%	4%	0%	14%	5%	8%	8%	15%	1%	6%	3%	5%	8%
<i>Autre</i>	0%	0%	0%	2%	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Admis sans mention</i>	2%	7%	14%	5%	10%	8%	2%	1%	14%	2%	13%	7%	8%
<i>Assez bien</i>	7%	16%	31%	13%	18%	14%	8%	5%	24%	19%	23%	14%	17%
<i>Bien</i>	26%	29%	35%	22%	29%	31%	17%	24%	32%	30%	32%	27%	28%
<i>Très bien</i>	64%	47%	20%	52%	42%	42%	72%	70%	30%	48%	31%	51%	44%
<i>Résultats non connus</i>	1%	1%	0%	8%	1%	4%	1%	0%	0%	1%	1%	1%	2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Orientation non contrariée</i>	51%	71%	75%	54%	53%	58%	55%	71%	76%	53%	71%	1%	62%
<i>Orientation contrariée</i>	49%	29%	25%	46%	47%	42%	45%	29%	24%	47%	29%	99%	38%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
<i>Vœu 1 en licence</i>	67%	87%	87%	67%	68%	68%	75%	82%	88%	65%	81%	74%	77%
<i>Vœu 1 en IUT</i>	6%	2%	2%	4%	1%	3%	4%	2%	2%	6%	4%	4%	3%
<i>Vœu 1 en STS</i>	17%	1%	1%	16%	6%	12%	9%	9%	2%	10%	4%	10%	8%
<i>Vœu 1 en CPGE</i>	1%	4%	4%	2%	2%	3%	2%	0%	5%	4%	4%	4%	3%
<i>Vœu 1 autre</i>	9%	6%	6%	12%	23%	13%	11%	6%	3%	14%	7%	8%	9%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

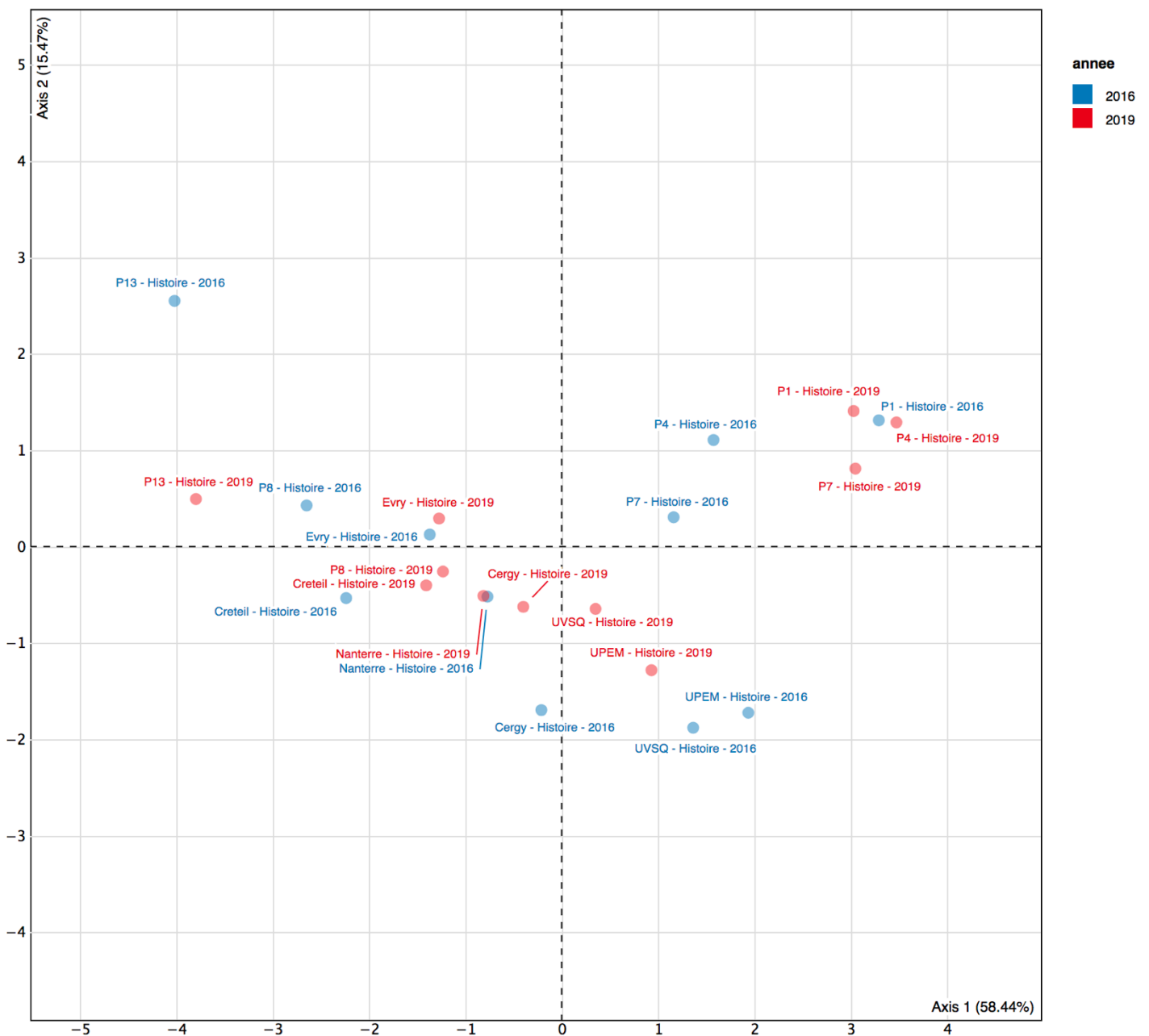
Lecture : Le troisième groupe est celui des étudiants qui connaissent un parcours L1-L2-L3 (cf. **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Ils représentent 24% des admis en licence d'ASH sur APB en 2016. On trouve parmi eux 76% de femmes.

Source : APB'Stat 2016, SIES-MESRI, SISE 2016 à 2018, PostBac 2016 à 2018, SIES-MESRI.

Champ : 4 884 néo-bacheliers admis en licence d'ASH sur APB en 2016.

VIII. Annexes de la conclusion

Figure 51. Espace des licences franciliennes d'histoire en 2016 et 2019

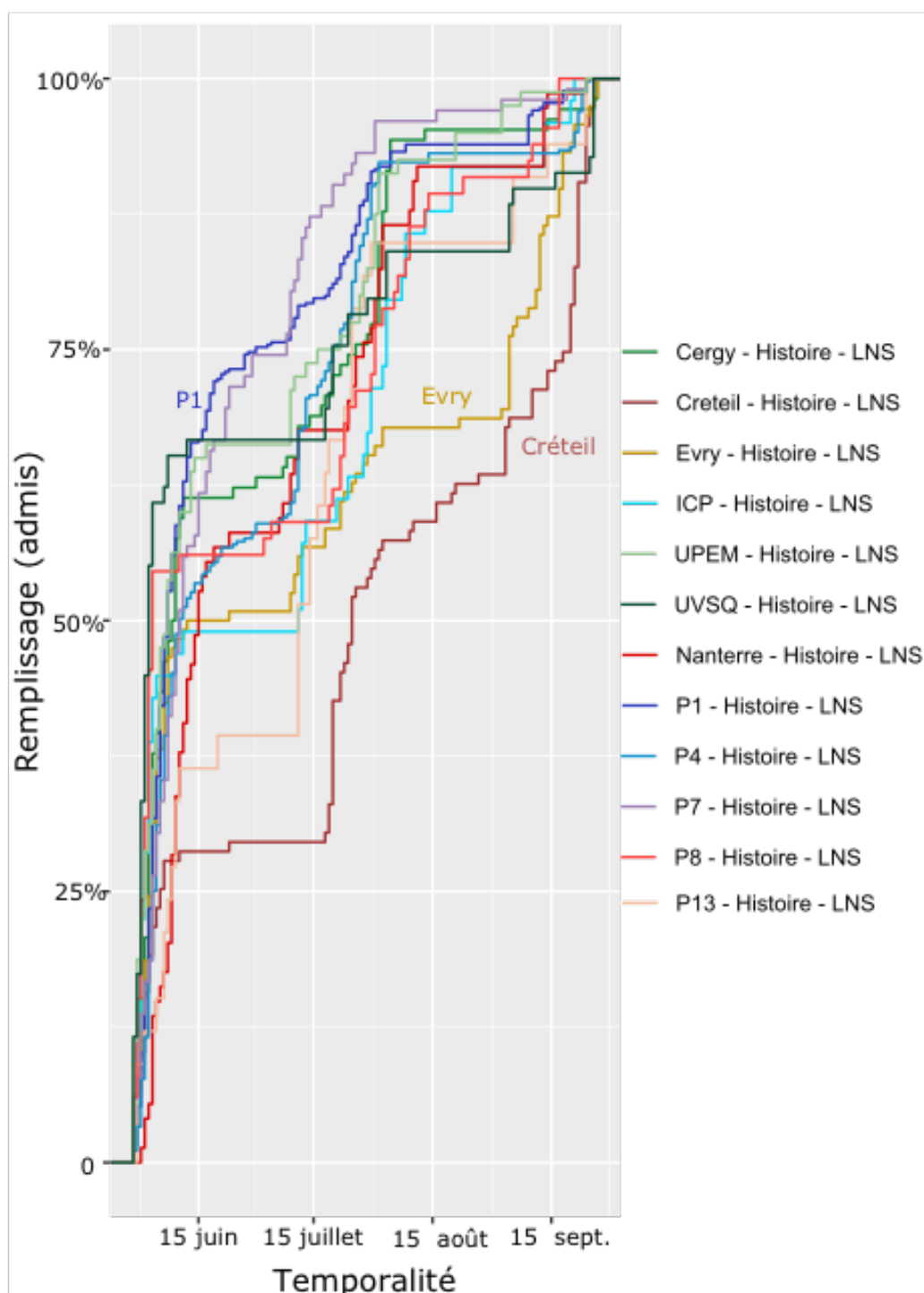


Lecture : Les variables actives sont : pourcentage de filles dans la formation ; de bacheliers généraux ; de mentions bien et très bien parmi les bacheliers généraux ; d'admis non-résidents de l'académie de la formation ; de boursiers ; de relativement favorisé socialement ; d'admis en retard ; d'admis de nationalité étrangère. Elles sont celles qui contribuent aux axes et à la représentation graphique, les individus étant les formations en 2016 et 2019. L'axe 1 est un axe structuré par les variables socio-scolaires, l'axe 2 par le pourcentage d'admis non-résidents de l'académie.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES. Parcoursup'Stat 2019, MESRI-SIES.

Champ : Valeurs obtenues sur la population néo-bachelière ayant reçu et validé une proposition d'admission en licence publique d'histoire en Île-de France sur APB en 2016 ou Parcoursup en 2019.

Figure 52. Évolution des taux de remplissage des différentes licences franciliennes non sélectives en histoire sur Parcoursup en 2019



Lecture : Au 15 juillet 2019, près de 80% des candidats finalement admis en L1 d'histoire à Paris 1 avaient définitivement validé leur admission dans cette formation. Ce n'était le cas que d'environ 30% des candidats finalement admis en L1 d'histoire à l'université de Créteil. LNS : Licence non sélective.

Source : APB'Stat 2016, MESRI-SIES. Parcoursup'Stat 2019, MESRI-SIES. *Figure réalisée par Leïla Frouillou.*

Champ : Licences franciliennes en histoire. Sont ici pris en compte les candidats néo-bacheliers comme ceux en réorientation dans les calculs des taux de remplissage.

IX. Tableau des enquêtés

Prénom anonymisé	Université	Discipline L1	Situation N+1 (septembre)	Parcours scolaire	Mère (profession; diplôme)	Père (profession; diplôme)	Fratric plus âgée	Lieu de résidence et scolarité en terminale	Origine migratoire
Aurore	INUC	Lettres	L2 Lettres	Bac S, mention très bien, spécialité maths, options danse et occitan. Aucun redoublement	Employée à la Poste; Bac	Employé à la Poste; Sans diplôme	Une sœur passée en STS, en L3 SVT	Résidence : la Bastide du Temple (Tarn et Garonne); Lycée : Castelsarrasin (Tarn et Garonne)	X
Carla	INUC	LLCER espagnol	Non connue (pas de second entretien)	Bac L, sans mention, spécialité droit et grands enjeux du monde contemporain. Aucun redoublement	Infirmière; Diplôme d'infirmière	Infirmier; Diplôme d'infirmier	Une sœur en master informatique	Les Ulis	X
Cindy	INUC	LLCER espagnol	L2 LLCER espagnol, enjambement	Bac ES, sans mention, spécialité sciences politiques. Aucun redoublement	Ouvrière; BEP	Ouvrier; BEP	Une sœur passée en LEA, en L1 LLCER anglais	Figeac	X
David	INUC	Histoire	L2 Histoire	Bac ES, mention très bien, option sciences politiques, option LV3 italien. A sauté la classe de CP	Infirmière; Diplôme d'infirmière	Médecin; Études de médecine	Une sœur, passée en STS Commerce international	Résidence : Saint-Rustice (Haute-Garonne); Lycée : Fronton (Haute-Garonne)	Mère française d'origine italienne
Dorian	INUC	Histoire	L2 Histoire	Bac ES, sans mention, spécialité sciences politiques. Redoublement de la première (bac techno vers ES) et de la terminale (problème de santé)	Sans emploi; CAP	Ouvrier; BTS (pas sûr)	Un demi-frère qui travaille dans une boîte de nuit; une demi-sœur directrice d'hôtel après un master; une demi-sœur qui travaille chez Amazon après une licence; une demi-sœur sans emploi	Albi	X

Enzo	INUC	Histoire	L2 Histoire	Bac L, mention assez bien, spécialité musique, option musique	Femme au foyer; Ne sait pas	Chef d'entreprise d'espaces verts; CAP	Une sœur, passée en STS, travaille chez Michelin	Albi	X
Floriane	INUC	Histoire	L2 Histoire	Bac L, mention assez bien, spécialité droit, option musique. Aucun redoublement	Webmaster; M2 en droit	Agent de la fonction publique; CAP	X	Rodez	X
Johanna	INUC	Lettres	L2 Lettres	Bac L, sans mention, spécialité anglais. Aucun redoublement	Inspectrice dans la gestion des patrimoines privés; Ne sait pas	Entrepreneur de travaux agricoles; Ne sait pas	X	Pins-Justaret (Haute-Garonne)	X
Léa	INUC	LLCER anglais	L2 LLCER anglais	Bac L, mention très bien, spécialité allemand LV3, options EPS danse et Arts danse. Aucun redoublement	Enseignante spécialisée pour enfants souffrant de handicaps; Master	Sans emploi; Sans diplôme	Un frère en licence maths-informatique INUC	Castres	X
Manon	INUC	Lettres	Année de césure	Bac L, mention très bien, spécialité maths, option grec ancien. Parcours Euro anglais. Aucun redoublement	Professeur d'anglais en lycée professionnel; Master	Ouvrier au chômage; Ne sait pas	X	Résidence : Montans (Tarn); Lycée : Gaillac (Tarn)	X
Pauline	INUC	Lettres	L2 Lettres	Bac L, mention bien, spécialité italien LV3. Redoublement de la petite section pour problème de santé	Responsable agence immobilière; Bac	(Beau-père) Formateur dans le privé; CAP	Un frère animateur dans le milieu sportif	Montauban	X
Yanis	INUC	LLCER anglais	Arrêt des études, en attente de tests pour intégrer l'armée	Bac STMG, mention assez bien, option arts plastiques. Aucun redoublement	Ancienne assistante médicale, en invalidité; Ne sait pas	Retraité serrurier; Brevet	Une demi-sœur, assistante médicale; une demi-sœur, ne sait pas.	Albi	X
Agathe	UT2J	Philosophie	L2 philosophie	Bac L, mention assez bien, parcours Euro anglais. A sauté une classe en primaire	Infirmière à domicile; Diplôme d'infirmière	Conducteur de travaux; Ne sait pas	X	Aurillac	X

Alexiane	UT2J	LLCER anglais	L1 Sociologie	Bac L, sans mention, spécialité anglais. Aucun redoublement	Secrétaire de la fonction publique; DUT (pas sûre)	Retraité du bâtiment; CAP (pas sûre)	Une demi-sœur de 40 ans masseuse	Montauban	X
Aurélia	UT2J	LLCER japonais	Non connue (pas de second entretien)	Bac L, sans mention, spécialité théâtre. Redoublement de la terminale	Femme de ménage et secrétaire; Non diplômée	Mécanicien et restaurateur; Diplôme de pâtissier	X	Castelnaudary (Aude)	Père français d'origine algérienne
Chloé	UT2J	LLCER anglais	L1 LLCER anglais	Bac pro GA, sans mention. Aucun redoublement	Auxiliaire de puériculture; Ne sait pas	Commercial; STS	Un frère, STS MUC	Toulouse	X
Constance	UT2J	Anthropologie	CPGE AL	Bac L, mention bien, spécialité histoire des arts, option russe. Aucun redoublement	Cadre de la fonction publique; M2 philosophie UT2J	Ingénieur autoentrepreneur; Centrale Paris	Un frère en philosophie; un frère en musicologie; un frère ingénieur du son (école à Paris)	Pau	X
François	UT2J	Philosophie	Travaille dans une école	Bac S, mention assez bien, spécialité SVT, option Rugby; Aucun redoublement	Cadre de la fonction publique; M2 (pas sûr)	Moniteur d'auto-école; Bac	Un frère ayant entamé des études en PACES avant abandon; une demi-sœur avec une licence en musicologie; une demi-sœur passée en CPGE avant une école de journalisme, travaille dans l'"Art"	Toulouse	Père d'origine malgache
Gaëtan	UT2J	Histoire bilingue	L2 Histoire bilingue	Bac S, mention assez bien, spécialité physique-chimie, option latin. Aucun redoublement	Agente de la fonction publique; Bac techno	Cadre de la fonction publique; Bac D (bac S SVT)	Une sœur passée en STS agricole, en L1 maths	Lourdes	X
Hugo	UT2J	Histoire	L2 Histoire	Bac ES, mention bien, spécialité sciences politiques. Aucun redoublement	Gestionnaire de paie dans le privé; STS	Ouvrier dans le bâtiment; CAP	X	Rodez	X

Jeanne	UT2J	LLCER occitan	STS viticulture	Bac pro BIT, sans mention. Aucun redoublement.	Préparatrice en pharmacie; Diplôme de préparatrice en pharmacie	Formateur à la SNCF; Étude dans l'aviation	X	Résidence : Argelès sur Mer (Pyrénées-Orientales); Lycée : Montpellier	X
Justine	UT2J	LEA	L2 LEA	Bac S, sans mention, spécialité physique, parcours Euro anglais. Aucun redoublement	Secrétaire comptable; Ne sait pas	Maçon; Ne sait pas	Une sœur passée en STS optique, en L3 professionnelle optique	Résidence : Sorède (Pyrénées-Orientales) : Scolarité : Céret (Pyrénées-Orientales)	X
Lola	UT2J	LEA	STS à distance et L2 LEA	Bac ES, mention assez bien, spécialité sciences politiques, option japonais. Aucun redoublement	Éducatrice; L3 espagnol (pas sûre)	Agent technique; Formation hôtelière	X	Foix	Franco-espagnole
Lucie	UT2J	Sc. langage	Année de césure	Bac L, mention assez bien, spécialité anglais, option occitan; Aucun redoublement	Aide-soignante; Diplôme d'aide-soignante	Retraité conseiller agricole; A entamé des études de comptable	Une sœur, en STS	Résidence : Vabbres-l'Abbaye (Aveyron); Lycée : Saint-Affrique (Aveyron)	X
Margot	UT2J	Histoire	L2 Histoire	Bac L, mention bien, spécialité LV3 allemand. Aucun redoublement	Assistante maternelle; CAP	Travaille dans le BTP; Sans diplôme	Un demi-frère, bac pro, STS puis paysagiste; un demi-frère, dans l'informatique	Tarbes	X
Maud	UT2J	Histoire de l'art	L2 Histoire de l'art, enjambement	Bac L, sans mention, spécialité histoire des arts. Aucun redoublement	Professeur de français; Licence de lettres classiques	Professeur d'histoire; Licence d'histoire	Un frère, L2 d'histoire	Narbonne	X
Mélanie	UT2J	LLCER anglais	L2 LLCER anglais	Bac L, mention très bien, spécialité anglais. Aucun redoublement.	Travaille dans le social; Licence de psychologie UT2J	Commercial; Ecole de commerce	Un frère menuisier	Pins-Justaret (Haute-Garonne)	X
Monica	UT2J	Arts	Travaille en boutique; Pas d'entretien	Bac pro TCVPJ, sans mention. Redoublement de la terminale	Secrétaire comptable; Master en lettres aux USA	Aide-soignant; CAP	X	Résidence : Bretagne d'Armagnac (Gers); Lycée : Tarbes	X

Thibault	UT2J	Histoire	L2 Histoire	Bac S-Sciences de l'ingénieur, mention assez bien, spécialité physique-chimie. Aucun redoublement	Agente territoriale; Ne sait pas	Commercial; STS	Un demi-frère, bac S puis STS électrotechnique	Résidence : Lamasquere (Haute-Garonne); Lycée : Muret (Haute-Garonne)	X
Thomas	UT2J	Philosophie	Travaille; Pas d'entretien	Bac techno, mention assez bien. Aucun redoublement	Commerçante; Bac agricole	Commerçant boucher; CAP	Un frère, ouvrier agricole; une sœur, vendeuse (CAP, passée en licence d'histoire UT2J)	Résidence : Saint-Puy (Gers); Lycée : Condom (Gers)	X
Valentine	UT2J	LEA	L1 LEA	Bac ES, sans mention, spécialité sciences politiques. Aucun redoublement	Éducatrice spécialisée; Diplôme d'éducatrice spécialisée	Éducateur spécialisé; VAE	Un demi-frère, ayant entamé une STS puis un IUT, actuellement saisonnier	Résidence : Vic-Fezensac (Gers); Lycée : Auch	X