Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quel.le.s étudiant.e.s ?

*Devices for professionalization at the university: what effects on professional
integration, and for which students?*

Philippe Lemistre et Boris Ménard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/5990>

DOI : 10.4000/osp.5990

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2018

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Philippe Lemistre et Boris Ménard, « Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quel.le.s étudiant.e.s ? », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 47/2 | 2018, mis en ligne le 15 juin 2020, consulté le 18 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/5990> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.5990>

Ce document a été généré automatiquement le 18 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Dispositifs de professionnalisation à l'université : quels effets à l'insertion, et pour quel.le.s étudiant.e.s ?

Devices for professionalization at the university: what effects on professional integration, and for which students?

Philippe Lemistre et Boris Ménard

Introduction

- 1 La professionnalisation dans l'enseignement supérieur s'est développée récemment dans un contexte où l'analyse de la perte de compétitivité de l'Europe s'articule à un discours sur le rôle de l'enseignement supérieur, sommé de garantir l'employabilité des diplômé.e.s. La question de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur tend alors vers une conception plus large qui englobe les notions d'employabilité et de compétences, tant professionnelles que sociales (Gayraud, Soldano, & Simon-Zarca, 2011).
- 2 En France, ce mouvement se traduit par la réorganisation de l'offre de formation selon la logique licence-master-doctorat (LMD) et par la création des licences professionnelles en 1999. Dans le même temps, l'idée selon laquelle les formations supérieures générales doivent aussi développer l'employabilité des étudiant.e.s se diffuse. Lutter contre l'échec en licence par une meilleure information sur les filières post-baccalauréat, œuvrer à un rapprochement durable entre universités et milieux économiques, améliorer le taux d'insertion en licence et master en préparant les étudiant.e.s à l'entrée sur le marché du travail sont autant d'injonctions que l'on retrouve dans plusieurs rapports consacrés à l'insertion professionnelle des diplômé.e.s (Hetzl, 2006 ; Goulard, 2007 ; Lunel, 2007).

- 3 L'adoption de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités ¹ (LRU) qui introduit comme nouvelle mission l'orientation et l'insertion professionnelle, puis du plan pour la réussite en licence ² constituent le cadre politico-institutionnel dans lequel vont se développer nombre de dispositifs pour les étudiant.e.s.
- 4 Selon Rose (2014), préparer son insertion professionnelle suppose l'acquisition et la maîtrise de ressources informationnelles et relationnelles. Dans cette optique, des dispositifs d'accompagnement à l'orientation et à la préparation de l'entrée sur le marché du travail ont été intégrés aux cursus universitaires. Par ailleurs, les services dédiés déjà existants ont été consolidés – c'est le cas des services universitaires d'information (SUIO) ou des services des stages – et d'autres ont été créés comme les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP).
- 5 Ces évolutions participent d'une même logique destinée à sécuriser l'ensemble des parcours individuels, du parcours d'études au parcours professionnel. Ainsi sont apparus dans le système de formation des modules aux objectifs jusqu'alors surtout réservés aux intermédiaires du marché du travail, qu'il s'agisse de la réalisation du CV, de l'intermédiation avec les employeurs, ou encore de la réalisation du bilan de compétences. Ces modules ont pour objectif de faciliter la transition vers le monde professionnel, au moment de l'insertion, mais aussi en cours d'études (stages, emplois étudiants). L'enquête Génération 2010 du Céreq ⁵³ intègre pour la première fois un module de questions qui permet d'étudier la diffusion des dispositifs proposés par les universités selon leur finalité, et de tenter d'évaluer les éventuels bénéfices retirés par les diplômé.e.s sur le marché du travail.
- 6 Avant de dresser un état des lieux de la diffusion de ces dispositifs suivant les différents niveaux et spécialités, et d'examiner les déterminants de la participation, la première partie rappelle les enjeux de l'évaluation de tels dispositifs en mobilisant une approche théorique qui associe Sen et Bourdieu. La seconde partie porte sur les effets des aides universitaires en interrogeant autant leur efficacité à l'insertion que leur potentielle contribution au renforcement ou à la limitation des inégalités.

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

Les enjeux de l'évaluation des dispositifs universitaires pour l'insertion des diplômé.e.s du supérieur

- 7 L'objectif de cette sous-section est de proposer un cadre théorique d'analyse ueu rôle des dispositifs de professionnalisation permettant de mettre en exergue
- 8 les enjeux et critiques autour de ce type de démarche. En effet, tel que cela a été présenté en introduction, il semblerait que l'intérêt et la légitimité de l'intermédiation de l'université pour le marché du travail soient peu contestables, compte tenu notamment du chômage croissant des diplômé.e.s de l'université. Or, pour certains, les dispositifs universitaires privilégient une certaine lecture de la problématique de la formation des étudiant.e.s et de leur insertion professionnelle (Beaupère, Bosse, & Lemistre, 2014). Leur finalité réside dans l'ajustement et la valorisation des compétences acquises à celles requises par les employeurs. Cette logique marchande, dite de l'offre, semble être la seule lecture envisagée pour problématiser et résoudre les

questions d'entrée dans la vie active des jeunes diplômé.e.s. Toutefois, le rôle du système éducatif pour qualifier les individus sur le marché du travail interroge, notamment en sociologie du travail, car « octroyer à l'école des objectifs de qualification revient à nier que la qualification est d'abord un rapport social, à désigner l'école comme principale responsable du chômage, du déclassement et plus largement de la (re)production des inégalités » (Tanguy, 1986, p. 56). Dans ce cas, rejeter une quelconque responsabilité de l'école envers le chômage ou le déclassement pour les imputer, soit à des mécanismes de différenciations sociales, soit à des causes macroéconomiques extérieures au système éducatif, induit que l'aide de l'université pour intégrer le marché du travail pourrait être perçue comme le renforcement d'un système de tri au service des employeurs. Toutefois, même si l'on adhère à la perspective non marchande qui met en doute l'efficacité des politiques éducatives pour réduire le chômage, voire améliorer l'adéquation entre formation et emploi, il reste une justification possible à la mise en œuvre des dispositifs universitaires : la réduction des inégalités. Dans ce domaine, nous nous limiterons à deux approches récemment associées (Hart, 2012), l'une économique, celle des capacités de Sen, et l'autre sociologique, celle de Bourdieu.

- 9 L'approche par les capacités s'intéresse aux libertés dont disposent les individus de mener une vie valorisante. Selon Sen, « la capacité d'un individu peut se définir comme liberté de bien-être (celle d'améliorer son propre bien-être) et liberté d'action (celle de faire progresser tous les objectifs et valeurs qu'il souhaite promouvoir) » (Sen, 2010, p. 349). Sen fonde son analyse sur les capacités plutôt que sur les ressources, les moyens ou les revenus pour juger des possibilités concrètes des individus, postulant que ceux-ci requièrent des niveaux de ressources différents pour jouir des mêmes libertés (capacités). L'approche s'intéresse aux réalisations, appelées « fonctionnements » par les théoriciens des capacités, pour en déduire les capacités afférentes, sans postuler pour autant que les individus qui atteignent les mêmes fonctionnements ont le même stock de capacités. En effet, les possibilités concrètes qu'ont les individus de réaliser des fonctionnements valorisants sont dépendantes « du degré avec lequel une personne peut transformer une ressource en fonctionnement » (Robeyns, 2011, p. 7). Il s'agit des facteurs de conversion, cette notion est fondamentale pour comprendre qu'un haut niveau de ressources ne peut suffire à garantir la liberté. La littérature sur les capacités distingue principalement trois types de facteurs de conversion : les facteurs de conversion individuels, sociostructurels et culturels et enfin, les facteurs de conversion institutionnels (Otto & Ziegler, 2006).
- 10 Les dispositifs mis en place dans les universités peuvent alors être appréhendés comme des facteurs de conversion institutionnels issus de politiques publiques qui permettront à tou.te.s d'augmenter leur liberté d'action et plus concrètement de valoriser sur le marché du travail une ressource : le diplôme universitaire.
- 11 L'approche séminale de Sen n'est cependant pas exempte d'écueils, l'un des principaux étant que « la liberté y est évaluée en dehors de toute question de pouvoir » (Eymard-Duvernay, 2008, p. 195). En outre, l'approche des capacités ne permet pas de répondre convenablement à la question de la dimension procédurale de la liberté (Sen, 2010). Afin de pallier ces inconvénients majeurs, plusieurs théoricien.ne.s ont mobilisé l'approche de Bourdieu. Par exemple, le cadre analytique seno-bourdieuiste développé par Hart (2012) analyse les effets contreproductifs des politiques de démocratisation scolaire en Angleterre. Le travail de Hart sur les lycées montre à travers les

anticipations des lycéen.ne.s que l'enseignement supérieur est un champ à l'intérieur d'un autre, plus large, celui de l'éducation. Ainsi, les codes sociaux (ou les normes), les attitudes et les luttes de pouvoir peuvent varier considérablement entre le secondaire et l'enseignement supérieur, pouvant expliquer en partie pourquoi la conversion des formes de capital en titres scolaires peut varier entre le lycée et l'université pour des jeunes qui ont également à gérer, dans cet espace-temps, la transition entre leur adolescence et le passage à l'âge adulte (Schulteis, 2009).

« Ailleurs, en considérant que la formation initiale peut aussi contribuer à reproduire les inégalités, Hart démontre que si les concepts de Sen peuvent aider à mieux comprendre les situations de non-reproduction, ils sont plus utiles encore pour illustrer les situations de reproduction dès que l'on prend en compte les rapports de pouvoir qui les sous-tendent » (Ménard, 2017, p. 77).

- 12 La conceptualisation du capital opérée par Bourdieu enrichit donc la compréhension de la liberté d'action (Schulteis, 2009), en particulier dans l'analyse des trajectoires éducatives (Hart, 2012). Les différentes formes de capital introduites par l'auteur (culturel, économique, social) regroupent l'ensemble des ressources matérielles et immatérielles conférant certaines dispositions à agir au sein d'un champ. Elles permettent ainsi en partie d'expliquer la variabilité de la conversion des ressources en fonctionnements, plus particulièrement chez les jeunes. Surtout, les capitaux sont directement issus et déterminants du processus de socialisation des individus qui leur confère certaines dispositions ⁴. Ces dernières sont fortement contraintes par les capitaux culturels et soulignent la difficulté des étudiant.e.s à convertir leurs ressources en capacités sur le marché du travail, parce que leur socialisation ne les a pas dotés des facteurs de conversion nécessaires. En effet, la capacité à développer et exprimer ses préférences n'est généralement pas une caractéristique individuelle donnée, mais est plutôt largement structurée par l'éducation et la gamme des opportunités offertes par les dispositifs institutionnels (Ziegler, Berthet, Atzmüller, Bonvin, & Kjeldsen, 2015). Les facteurs de conversion sociostructurels et institutionnels peuvent alors être considérés comme des combinaisons structurées socialement des opportunités et des trajectoires de vie potentiellement atteignables.
- 13 Concrètement, avec un niveau de diplôme donné (ressource), l'origine sociale (facteur de conversion sociostructurel) va conduire à une valorisation (fonctionnement) défavorable, pour les moins doté.e.s en capital culturel ou économique. Par exemple, un.e jeune détenteur.trice d'un master d'origine sociale modeste n'atteindra pas le statut cadre dans l'emploi, contrairement à un.e jeune au capital social élevé. On peut invoquer autant l'absence de réseau social que des savoir-être inadaptés pour accéder au marché du travail, ou encore que les choix de filière universitaire en amont. Les dispositifs universitaires apparaissent alors comme un moyen de pallier ces inconvénients.
- 14 Toutefois, la logique des politiques menées dans les universités et portée par la LRU est celle de la massification des dispositifs et non du ciblage des publics. On peut alors s'interroger tant sur les publics qui se saisissent des dispositifs que sur leur efficacité. Si ce sont à nouveau les moins vulnérables (au sens de Sen) ou celles et ceux qui disposent déjà de capitaux élevés (au sens de Bourdieu) qui mobilisent le plus les dispositifs et en retirent un avantage supplémentaire à l'insertion, les dispositifs universitaires augmentent alors les inégalités initiales et participent d'un renforcement du processus de tri effectué par le système éducatif pour le marché du travail. Il convient donc

d'examiner tant les déterminants de la participation aux dispositifs que leurs effets. C'est l'objet des développements suivants.

La diffusion des dispositifs universitaires selon la finalité des aides

- 15 L'enquête Génération 2010 est une enquête téléphonique qui a été réalisée par le Céreq en 2013, auprès d'un échantillon d'environ 100 000 jeunes représentatifs de l'ensemble des 708 000 jeunes sortis du système éducatif pour la première fois en 2010 à tous les niveaux de diplôme et pour laquelle 33 500 jeunes ont répondu. Elle intègre un questionnaire financé par le ministère de l'Enseignement supérieur relatif aux dispositifs mis en place dans les cursus pour faciliter l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiant.e.s dans la vie active. Seuls les jeunes sortant de l'enseignement supérieur en année terminale de diplôme en 2009-2010 étaient concernés par ce module. Notre étude se focalise sur les universités, afin notamment de tenter d'examiner le rôle des dispositifs après la LRU. Nous avons donc retenu uniquement les diplômé.e.s d'universités (hors écoles d'ingénieurs, de commerce, BTS, etc.), de licence et master (hors diplômé.e.s master 1, docteurs et autres diplômes, diplômé.e.s d'IUT dont le DUT est le diplôme final). L'échantillon de 4 806 individus est représentatif de 93 020 jeunes sortis diplômé.e.s de licence ou master en 2010 et interrogés en 2013.
- 16 Les dispositifs proposés par les universités sont multiples, même pour une finalité identique. Il n'est donc pas possible d'interroger pour une enquête nationale un.e étudiant.e sur un dispositif spécifique à son université, et souvent à sa filière. De plus, les dispositifs mis en œuvre dans les universités, que ce soit au sein d'unités d'enseignement (travaux dirigés le plus souvent), ou dans le cadre de prises en charge individuelles ou collectives par les services dédiés, ont des objectifs qui se recoupent. Par ailleurs, un même dispositif poursuit souvent plusieurs objectifs. Pour approcher les dispositifs dans leur diversité, une solution est de les saisir en regard de leurs finalités, une acception large qui laisse de côté la multiplicité des actions, tant en matière de volumes horaires consacrés que de méthodes. La forme de la question posée était : « Avez-vous obtenu une aide de l'université pour [...] ? », avec les finalités suivantes : réaliser un CV, contacter des entreprises, identifier ses compétences, connaître les débouchés professionnels, construire son projet professionnel, obtenir un stage.
- 17 Il est très important de noter que l'interrogation portait exclusivement sur les dispositifs d'aide potentiellement mobilisés uniquement l'année de la sortie de l'enseignement supérieur. Pour les réponses positives, une question était posée sur l'utilité de chaque type d'aide.
- 18 Pour pouvoir mener une analyse sur les inégalités, une cote sociale a été construite selon l'origine sociale des jeunes. Le capital économique est dit populaire si le père et la mère relèvent de la catégorie ouvrier ou employé, intermédiaire si le père ou la mère exerce un emploi de profession intermédiaire, favorisé si le père ou la mère occupe un emploi cadre, et enfin très favorisé si le père et la mère sont tous les deux cadres. Quant au capital culturel, il est qualifié de bas si le père et la mère ont un niveau d'études inférieur au baccalauréat, d'intermédiaire si le père ou la mère détient un baccalauréat, de favorisé si le père ou la mère est diplômé.e du supérieur à un niveau inférieur au

master et de très favorisé si le père et la mère détiennent un diplôme de niveau Bac + 5 et plus.

- 19 La palette des dispositifs d'accompagnement proposés aux étudiant.e.s est large et diversifiée. Certains dispositifs se focalisent plus sur la préparation de l'insertion professionnelle : aide à la réalisation du CV et à la construction du projet professionnel, aide pour identifier ses compétences ou connaître les débouchés professionnels. D'autres sont plus centrés sur la prise de contact avec le milieu professionnel tels que l'accompagnement pour contacter des entreprises ou pour trouver un stage.
- 20 La promulgation de la LRU a surtout permis de diffuser ces dispositifs d'accompagnement et de professionnalisation dans les filières universitaires généralistes qui n'avaient pas déjà cette tradition, au contraire des écoles (commerce, ingénieurs) et des filières professionnelles courtes de l'université, essentiellement les IUT (Calmand, Ménard, & Mora, 2015).
- 21 Ainsi, pour les seul.e.s diplômé.e.s de licence et master, les dispositifs d'aide de l'université proportionnellement les plus importants sont l'aide au stage qui concerne 39 % des interrogé.e.s, et l'aide pour connaître les débouchés professionnels (38 %). L'aide la moins diffusée est celle pour identifier les compétences (19 %) (voir tableau 1). Les différences s'établissent ensuite entre filières et niveaux. La licence générale est de loin celle où les dispositifs d'accompagnement sont le moins essaimés et / ou mobilisés, avec des écarts d'au moins 10 % pour chaque dispositif avec les deux autres filières professionnelles. La licence générale ayant *a priori* une fonction propédeutique, il peut sembler normal que les dispositifs de préparation à l'insertion n'y soient pas particulièrement développés. Toutefois, il convient de rappeler plusieurs éléments permettant de relativiser une telle conjecture. Tout d'abord, la distinction entre filières générales et professionnelles telle qu'abordée ici est surtout « institutionnelle », au sens d'une répartition des formations dans une logique historique propre aux ministères de tutelle. Ainsi, au sein de la voie générale en licence, des spécialités s'avèrent plus professionnelles que générales, qu'il s'agisse des contenus, pour administration économique et sociale (AES) par exemple, ou des usages, pour les STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives), où le niveau de sortie naturel est de très loin le niveau licence (Calmand, Ménard, & Mora, 2015). Ensuite, certes « seulement » un.e diplômé.e de licence sur 10 quitte le système éducatif à ce niveau (Borras, Epiphane, Lemistre, & Ryk, 2012), mais les flux de sortants de licence générale sont, pour la Génération 2010, comparables à ceux observés en licence professionnelle, soit respectivement 6 % de l'ensemble des sortants de l'enseignement supérieur (Ménard, 2014). Ainsi, les aides de l'université peuvent constituer une ressource dans une optique d'insertion professionnelle pour les jeunes les moins professionnalisés sortants à un niveau intermédiaire. Cela d'autant plus que la visée professionnelle de la licence générale a été introduite par l'arrêté de 2011, précisant que ce diplôme, en plus de préparer à la poursuite d'études, doit désormais également permettre l'insertion professionnelle immédiate.

Tableau 1. Mobilisation et utilité des aides par filières et niveaux (en pourcentage)

A bénéficié d'une aide de l'université pour :	Réaliser CV		Contacter entreprises		Identifier les compétences		Connaître les débouchés professionnels		Construire le projet professionnel		Obtenir un stage	
Bénéficiaires de l'aide <i>Utilité perçue par les bénéficiaires</i>												
Licence générale (1)	17	82	17	67	13	86	29	80	20	76	25	77
Licence ALLSHS	13	82	10	73	11	84	26	77	16	76	21	78
Licence Droit éco gestion	23	88	24	66	14	96	30	84	21	77	26	72
Licence Sciences	21	73	23	63	17	76	35	82	27	76	35	81
Licence professionnelle	47	83	42	72	24	94	44	88	27	87	42	82
Licence Pro industrielle	53	82	45	70	24	96	43	85	26	82	45	82
Licence Pro tertiaire	41	84	39	74	24	92	45	90	28	92	39	82
Master	37	81	32	69	20	88	39	88	26	87	42	78
Master ALLSHS	28	80	22	63	17	83	39	86	21	90	36	81
Master Droit éco gestion	40	80	35	69	21	87	37	88	29	87	42	74
Master Sciences	42	85	39	74	21	96	42	91	28	85	51	82
Ensemble	35	82	31	70	19	89	38	87	25	86	39	79

22 Source : enquête Céreq 2013 (Génération 2010).

23 La première colonne pour chaque aide décrit la part des diplômé.e.s bénéficiaires de l'aide. La seconde colonne présente l'utilité perçue par l'ensemble des bénéficiaires de l'aide.

24 (1) Lire: 17 % des diplômé.e.s de licence générale ont obtenu une aide de l'université pour réaliser leur CV, 82 % de ces diplômé.e.s ont jugé l'aide utile.

Table 1. Participation and usefulness of devices by routes and levels (percentage)

25 Parmi les sortants de licence générale, de fortes disparités sont observées entre domaines de spécialités, avec une sous-représentation des dispositifs dans un domaine

agréé regroupant les spécialités en arts lettres langues et celles en sciences humaines et sociales (ALLSHS – hors droit économie gestion). On peut invoquer la plus forte insertion de ces jeunes dans la fonction publique qui limite la nécessité des dispositifs, et également la réticence de certaines disciplines à concevoir l'université avant tout comme un pourvoyeur de main- d'œuvre pour le marché du travail (arts et lettres, sociologie, notamment), réticence qui s'accompagne d'un rejet des dispositifs pour l'insertion, et de la professionnalisation de l'université en général (Beaupère, Bosse, & Lemistre, 2014). On retrouve cette disparité entre domaines au niveau master, y compris pour l'aide pour trouver un stage, stage obligatoire commun à toutes les formations. L'aide de l'université concerne plus d'un.e étudiant.e sur deux pour les masters en sciences (51 %) contre 42 % en droit économie gestion et, 36 % dans les disciplines d'ALLSHS.

- 26 Le diplôme où les taux de participation sont les plus élevés est la licence professionnelle. Ils atteignent plus de 40 % dans quatre des six finalités. Les disparités apparaissent plus faibles entre les deux grands domaines de spécialité de licence professionnelle (industriel *versus* tertiaire) que pour les domaines communs aux licences générales et masters. La seule différence notable concerne la réalisation du CV où l'écart observé est supérieur à 10 points, en faveur des spécialités industrielles (53 % contre 41 % pour les spécialités tertiaires).
- 27 En résumé, la diffusion des dispositifs est fonction de quatre éléments : le niveau, la filière, la spécialité, et la finalité de l'aide. Pour les diplômé.e.s de master, très majoritairement issu.e.s de licence générale, le recours au dispositif est plus répandu que pour celles et ceux sortis immédiatement après l'obtention de la licence générale. L'effet filière supplante néanmoins l'effet niveau, la filière la plus professionnalisée, la licence professionnelle accentuant la mobilisation des aides. Quant à la spécialité, son influence demeure liée au caractère professionnalisé de la filière, notamment de certaines spécialités de sciences humaines et sociales. Enfin si la finalité de l'aide détermine sa diffusion, les disparités reflètent particulièrement l'ancienneté de l'intérêt porté à chaque démarche. Par exemple, la logique compétence, sous-tendue par l'aide pour identifier les compétences, est mobilisée depuis peu dans la majorité des filières.

La participation aux dispositifs universitaires est-elle discriminante à niveau et filière donnée ?

- 28 Les déterminants de la participation à un dispositif universitaire sont examinés *via* une estimation économétrique qui juxtapose des variables représentant les capitaux économique et culturel hérités, une variable qui concerne l'emploi étudiant, les diplômes et filières et enfin une variable d'âge (voir tableau 2).
- 29 Conformément au cadre analytique seno-bourdieusien (Hart, 2012), nous pointons la focale sur des variables permettant d'approcher les niveaux des capitaux économique et culturel au sens de Bourdieu. Le niveau de capital culturel est estimé ici par le niveau d'études des parents et celui du capital économique par leur qualification sur le marché du travail. Il est important de rappeler que ces capitaux impactent fortement le niveau d'études atteint. Par exemple, un jeune sur trois dans la tranche d'âge des 18-23 ans est fille ou fils d'ouvrier en 2013. Or, pour l'année universitaire 2013-2014, les enfants d'ouvriers représentent environ un.e étudiant.e sur 10 parmi l'ensemble des

étudiant.e.s en licence, et moins encore pour les masters (7 % - DEPP, 2014). Pour la Génération 2010, 25 % des diplômé.e.s de master ont deux parents diplômés du supérieur, contre 10 % pour les détenteur.trice.s d'une licence professionnelle et moins de 15 % pour les licences générales.

Tableau 2. Déterminants de la mobilisation des aides universitaires

Probabilité de mobiliser une aide pour : % de variation de cette probabilité	Obtenir unstage	Connaître les débouchés professionnels	Réaliser CV	Contacter entreprises	Construire le projet professionnel	Identifier les compétences
Homme (réf. femme)	+5 ***	+5 ***	+8 ***	+7 ***	+7 ***	+4 ***
Capital éco (réf. très favorisé)						
Populaire	+1	+1	+2	+6 **	+2	+1
Intermédiaire	+5 *	+1	+4	+7 ***	+4	+2
Favorisé	0	0	+1	3	0	-4 *
Capital culturel (réf. très élevé)						
Bas (1)	-5 **	-4 *	-2	-5 ***	-4 *	0
Intermédiaire	-6 ***	-4 *	-3	-7 ***	-3 *	+1
Elevé	-3	-2	-1	-2	+1	+3 *
Emploi régulier en 2009-2010	-10 ***	-9 ***	-9 ***	-12 ***	-7 ***	-7 ***
Diplôme (réf. Licence ALLSHS)						
Licence Droit éco gestion	-6 *	-3	+12 ***	+13 ***	-3	-1
Licence Sciences	+9 ***	+8 **	+11 ***	+7 *	+4	+2
Licence Pro indus	+12 ***	+10 ***	+34 ***	+20 ***	-3	+6 *
Licence Pro tertiaire	+11 ***	+11 ***	+28 ***	+21 ***	-1	+4 *

Master ALLSHS	+7 ***	+10 ***	+21 ***	+9 ***	-1	+1
Master Droit éco gestion	+11 ***	+6 **	+30 ***	+18 ***	+3	+5 **
Master Sciences	+19 ***	+10 ***	+34 ***	+21 ***	+6 ***	+4 *
Age en 2010 (X10)	-1 ***	-1 ***	-2 ***	-1 *	-1 ***	-1 ***
Proba réf (en pourcentage)	40	39	34	28	26	19

30 Source : enquête Céreq 2013 (Génération 2010), calculs des auteurs (modèles probit).

31 Les coefficients présentés sont les effets marginaux exprimés en pourcentage. Les coefficients non étoilés sont non significatifs, * significatif au seuil de 10 %, ** 5 % et *** 1 %.

32 Lire: la probabilité d'avoir obtenu une aide pour obtenir un stage est diminuée de 5 % pour un.e diplômé.e dont le capital culturel est bas, par rapport à un.e diplômé.e dont le capital culturel est très élevé.

Table 2. Determinants of participation to university devices

33 La hiérarchie des niveaux est donc très liée à l'origine sociale. Or, on retrouve dans l'estimation le rôle des filières et du niveau pour l'accès aux différents dispositifs mis en évidence sur le plan descriptif (voir tableau 1). Ce ne sont manifestement pas toujours les formations où les étudiant.e.s sont le plus dotés en capitaux économique et culturel qui accèdent le plus aux aides de l'université. En effet, si la hiérarchie des niveaux est respectée entre master et licence générale, les titulaires d'une licence professionnelle détiennent l'une des plus fortes probabilités d'avoir eu recours à une aide (pour cinq des six finalités), quand bien même les détenteur.trice.s de ce diplôme sont en moyenne un peu plus dépourvus de capital culturel. Toutefois, la spécificité des licences professionnelles s'inscrit dans leur historique. Tout d'abord, contrairement à la licence générale, il s'agit d'une filière dont l'accès est sélectif au terme des deux premières années du premier cycle universitaire. Ensuite, cette sélectivité s'inscrit clairement dans la continuité des filières professionnelles à Bac + 2. Quatre-vingt pour cent des diplômé.e.s de licence professionnelle sont en effet détenteur.trice.s d'un DUT (diplôme universitaire technologique) ou d'un BTS (brevet de technicien supérieur) (Lemistre, 2018). Or, les licences professionnelles ont été créées dans la continuité de ces filières et particulièrement de la filière universitaire, soit celle des IUT (instituts universitaires de technologie), dont sont issus nombre d'enseignant.e.s de licence professionnelle, enseignant.e.s à l'initiative des contenus de formation. Or, en IUT, les parcours des programmes pédagogiques nationaux (PPN) incluent depuis longtemps des modules de professionnalisation dont s'inspire la licence professionnelle. Ainsi, des étudiant.e.s déjà en partie

34 « socialisé.e.s » au monde professionnel, via des modules *ad hoc* et des stages longs à Bac + 2, bénéficient à nouveau de dispositifs d'insertion en licence.

- 35 Dans ce contexte, l'originalité de l'approche des capacités est qu'elle met l'accent sur la liberté d'action à travers la promotion de la liberté positive, soit l'accès aux moyens permettant aux individus d'agir et de faire entendre leur voix.
- « La garantie de cette liberté par des dispositifs collectifs fondés en justice est une condition d'autant plus importante de la prise des personnes sur leur devenir que ces dernières sont faiblement dotées en ressources économiques, sociales ou culturelles susceptibles d'étayer leur pouvoir d'agir » (Zimmermann, 2011, pp. 203-204).
- 36 L'égalité des capacités (Sen, 2000) sous-tend que les dispositifs publics doivent profiter en priorité aux individus les plus dépourvus de ressources. À formation donnée, sont-ce alors les moins doté.e.s en capitaux économique et culturel qui accèdent effectivement davantage aux aides de l'université que les autres ?
- 37 Pour le capital économique, les seuls écarts significatifs observés sur les probabilités de recours profitent aux classes intermédiaires par rapport aux jeunes les plus favorisés (deux parents cadres), et concernent les aides destinées à obtenir un stage et à contacter les entreprises. Une seule fois l'écart est significatif et favorable aux classes populaires (+5 %) pour les aides destinées à contacter des entreprises.
- 38 En revanche, l'effet du capital culturel, mesuré ici par le niveau d'études des parents, est plus limpide. La probabilité de recours est diminuée pour les niveaux de capital bas ou intermédiaire par rapport aux plus dotés pour des valeurs proches qui s'échelonnent de -3 à -7 % pour les finalités suivantes : contacter des entreprises, construire le projet professionnel, connaître les débouchés professionnels et obtenir un stage. Les capitaux hérités de la socialisation familiale ne sont pas les seules variables explicatives de la participation. Le sexe apparaît également comme un facteur discriminant. Quelle que soit la finalité de l'aide, la probabilité de recours est toujours significativement supérieure chez les hommes (de + 4 à +8 % suivant l'aide). Quant à l'effet de l'âge, précisons qu'à niveau d'études donné, c'est une variable qui permet de rendre compte des retards accumulés. Or, pour tous les dispositifs, une année de plus diminue la probabilité de bénéficier d'une aide. Il s'agit d'une indication sur le fait que les jeunes qui ont connu des difficultés scolaires, au sens de la durée d'études, ont moins recours aux dispositifs. Ce constat renforce le caractère discriminant de l'accès aux aides universitaires.
- 39 Enfin, l'occupation d'un emploi régulier pendant la dernière année d'études a un effet négatif et relativement élevé sur la probabilité d'avoir recours à un type d'aide (jusqu'à -12 % pour l'aide pour contacter les entreprises). Ce résultat reste à expliciter. Rappelons que les étudiant.e.s salarié.e.s ne sont pas particulièrement les moins doté.e.s en capital économique (Bédoué, Berthaud, Giret, & Solaux, 2018). Surtout, le travail en cours d'études peut procéder d'une préprofessionnalisation qui se substitue alors à l'utilité des dispositifs pour ces jeunes.
- 40 *Les différents résultats suggèrent* que le recours aux aides universitaires est en partie discriminant selon l'origine sociale et la vulnérabilité des publics. Pour le premier aspect, la diffusion des dispositifs de préparation à l'insertion est particulièrement défavorable aux jeunes les moins bien dotés en capital culturel, plus enclins à des comportements d'autocensure (*exit* dans le sens d'Hirschman, 1970) face à l'institution scolaire et ses dispositifs. Quant au second aspect, l'impact négatif des retards scolaires et du sexe ainsi que l'impact positif du passage par une filière sélective traduisent un moindre accès aux dispositifs des populations les plus vulnérables. On retrouve donc ici

une moindre mobilisation des dispositifs selon l'origine sociale et la vulnérabilité des publics, conformément aux hypothèses de Sen et Bourdieu.

Effets à l'insertion des aides de l'université

Une utilité élevée des aides de l'université selon les étudiant.e.s bénéficiaires

- 41 Les questions d'utilité et des effets à l'insertion des aides sont fondamentales. En effet, le fait que ces dispositifs d'accompagnement soient, par exemple, plus présents en licence professionnelle n'est pas nécessairement lié à une demande des étudiant.e.s, mais plutôt au mode de fonctionnement propre à ce diplôme qui s'inscrit dans la continuité d'une logique de professionnalisation issue des DUT. Une première manière de saisir les effets des dispositifs est subjective et consiste à demander aux bénéficiaires s'ils ont trouvé les différentes finalités utiles.
- 42 L'utilité des aides semble manifeste, puisque 70 % des bénéficiaires de l'aide pour contacter les entreprises perçoivent l'aide comme utile, et environ 80 % pour les cinq autres (voir tableau 1).¹
- 43 Les disparités entre filières sont limitées et sans lien avec la disponibilité de l'aide dans la filière. Par exemple, l'aide pour contacter les entreprises ne concerne que 10 % des diplômé.e.s de licence générale en sciences humaines et sociales (hors droit économie gestion) contre 45 % des détenteur.trice.s de licence professionnelle dans une spécialité industrielle. Or, dans les deux voies de formation, environ 70 % des bénéficiaires considèrent que cette aide leur a été utile.
- 44 Le résultat le plus remarquable concerne l'aide pour identifier ses compétences. En moyenne, pour chaque diplôme de sortie (licence générale, professionnelle et master), c'est la moins mobilisée. *A contrario*, c'est celle qui est ressentie comme la plus utile par les bénéficiaires (près de 90 % en moyenne). Au vu de ces constats, on pourrait être tenté, pour ce dernier cas par exemple, de préconiser un renforcement de ce type d'accompagnement plébiscité par les bénéficiaires. Toutefois, le fait que l'utilité perçue soit forte ne présage pas de l'efficacité des aides sur l'insertion. Évidemment, cette efficacité n'est pas seulement à juger à l'aune d'indicateurs économiques, mais aussi en fonction de la satisfaction des étudiant.e.s à l'égard de leur insertion ou de leur parcours dans l'enseignement supérieur. C'est toutefois plutôt les indicateurs économiques qui légitiment les politiques publiques. L'utilité des dispositifs doit donc être aussi évaluée en regard de leurs effets sur les indicateurs d'insertion, c'est l'objet du développement suivant.

Une insertion plus favorable pour les bénéficiaires des aides de l'université

- 45 Dans notre cadre théorique, les fonctionnements considérés comme valorisants sur le marché du travail sont soumis à une conversion favorable des ressources, résultant de l'entremêlement complexe des différents facteurs de conversion (Zimmermann, 2011 ; Walker, 2013).

- 46 Pour estimer l'effet des dispositifs à l'insertion et pour pouvoir vérifier si ces derniers agissent tels des facteurs de *Determinants of participation to university devices conversion* du diplôme sur le marché du travail, nous avons retenu trois indicateurs (voir tableau 3) : le fait d'occuper un emploi ou non en 2013, et pour les seuls jeunes en emploi, l'accès à l'emploi à durée indéterminée (EDI) et le déclassement, soit le décalage défavorable entre le niveau de diplôme et la qualification de l'emploi (voir note de bas de tableau 3 pour la norme retenue).

Tableau 3. Dispositifs universitaires et insertion : des plus-values « en moyenne » (en pourcentage)

aide de l'université pour :	Obtenir un stage	Connaître les débouchés professionnels	Réaliser CV	Contacter entreprises	Construire le projet professionnel	Identifier les compétences	sans ou avec l'aide % sans aide écart en % avec aide	sans	avec	sans	avec	sans	avec	sans	avec
En emploi en 2013 (1)															
Licences et Master	83	+ 3 ***	83	+ 4 ***	84	+ 2 ***	84	+ 2 **	83	+ 5 ***	84	+ 2 *			
Licence générale	78	+ 6 **	79	+ 4 *	80	- 1	79	+ 4	78	+ 7 ***	80	+ 1			
Licence pro.	88	0	87	+ 3	89	0	86	0	88	+ 1	88	+ 2			
Master	85	+ 1	84	+ 4 ***	85	+ 2	85	+ 2 *	84	+ 5 ***	85	+ 2			
EDI en 2013 (2)															
Licences et Master	68	+ 7 ***	71	0	70	+ 4 ***	69	+ 8 ***	70	+ 2	71	+ 1			
Licence générale	63	+ 7 ***	63	+ 3	65	0	65	+ 3	64	+ 4	65	+ 1			
Licence pro.	77	0	75	+ 2	78	0	74	+ 4 *	75	0	76	+ 2			
Master	68	+ 8 **	72	- 1	70	+ 3 *	69	+ 9 ***	71	+ 2	71	+ 2			

Déclassés en 2013												
Licences et Master	35	- 5 ***	34	- 4 ***	35	- 5 ***	34	- 6 ***	34	- 6 ***	33	- 4 **
Licence générale	34	- 11 ***	31	- 6 ***	35	- 6 ***	32	- 8 ***	33	- 13 ***	32	- 13 ***
Licence pro.	21	0	22	- 2	21	0	19	0	22	- 3	23	- 1
Master	41	- 5 ***	40	- 3*	42	- 8 ***	41	- 8 ***	40	- 3*	39	- 2

47 Source : enquête Céreq 2013 (Génération 2010), calculs des auteurs.

48 Les écarts non étoilés sont non significatifs, * significatifs au seuil de 10 %, **5 %,***1 %. Deux tests ont été mobilisés (T-test et test de Wilcoxon), la significativité correspond à la plus basse valeur de l'un des deux tests, convergents néanmoins dans la très grande majorité des cas.

49 Lire: pour l'ensemble des diplômé.e.s de licence et master en 2010, le pourcentage d'individus en emploi en 2013 parmi les jeunes qui n'ont pas obtenu une aide de l'université pour construire leur projet professionnel est de 83 % et de 5 % supérieur pour celles et ceux qui ont bénéficié de l'aide (soit 88 %).

50 Les estimations pour l'EDI et le déclassement ne portent évidemment que sur les individus en emploi en 2013. Les diplômé.e.s de licence sont déclassé.e.s si elles ou ils n'occupent pas un emploi de qualification équivalent au niveau de profession intermédiaire (dont technicien.ne.s, agents de maîtrise), les diplômé.e.s de master le sont s'ils ne sont pas cadres.

Table 3. University devices and professional integration: average adding-values (percentage)

51 Tous diplômes confondus, les jeunes qui ont bénéficié des différentes aides présentent des taux d'emploi et de déclassement plus favorables que les jeunes qui n'ont pas été accompagnés par leur université. Pour l'accès à l'emploi stable, le résultat est identique pour quatre aides sur six : les aides pour obtenir un stage, pour connaître les débouchés professionnels et pour contacter les entreprises. Pour ce dernier cas, le différentiel est non négligeable, puisque les jeunes qui n'en ont pas bénéficié sont 69 % à occuper un emploi à durée indéterminée en 2013, contre 77 % des bénéficiaires (+8 %, voir tableau 3). Concernant l'accès à l'emploi, et malgré des taux d'emploi déjà élevés en 2013 (80 % en moyenne), les écarts de +2 à +5 % en faveur des bénéficiaires sont significatifs pour tou.te.s les diplômé.e.s de licence et master et ce, sur l'ensemble des dispositifs. Pour le déclassement, l'ampleur des écarts est encore supérieure (+ 4 à + 6 %). Au prisme de l'approche des capacités, les dispositifs de préparation à l'insertion remplissent donc clairement un rôle « capacitant » en favorisant la conversion du diplôme en fonctionnement de valeur sur le marché du travail (occuper un emploi, occuper un emploi stable, occuper un emploi « adéquat »).

52 Il est important de rappeler deux choses. Tout d'abord, ces résultats sont obtenus en regard des finalités des dispositifs et recourent la participation à un ou plusieurs

dispositifs sous des modalités diverses. Obtenir de tels résultats avec une telle hétérogénéité est donc notable. Ensuite, l'évaluation réalisée compare les indicateurs d'emploi avec et sans aide, cela pour chacune des aides répertoriées, qui ne sont pas exclusives. Ainsi, ne pas avoir bénéficié d'une aide n'exclut pas d'en avoir obtenu d'autres, d'autant plus qu'un même dispositif universitaire poursuit souvent plusieurs objectifs (préparation au CV et au projet professionnel, par exemple). L'effet mesuré pour une aide est donc souvent un effet combiné, même s'il est conditionné au fait d'avoir bénéficié *a minima* de l'aide pour laquelle l'écart est mesuré. Les effectifs ne permettent pas néanmoins de mener une analyse en combinant les aides, deux à deux, par exemple.

- 53 En déclinant l'effet de chaque dispositif par type de diplôme, à une exception près, à la limite de la significativité (accès à un emploi stable pour l'aide pour contacter les entreprises), on constate immédiatement qu'il n'y a pas de plus-value significative pour les licences professionnelles, qui n'en sont pas moins les situations les plus favorables sur le marché du travail en regard des trois indicateurs d'insertion retenus.
- 54 Les autres résultats significatifs donnent quelques indications sur la plus-value des aides à l'insertion selon le niveau et illustrent le rôle de facteur de conversion que peuvent jouer les dispositifs d'accompagnement.
- 55 Pour l'accès à l'emploi, l'aide pour construire le projet professionnel est celle qui donne l'écart le plus important entre bénéficiaires et non-bénéficiaires, qu'il s'agisse des sortants de licence générale (+ 7 %) ou de master (+5 %).
- 56 Pour l'accès à l'emploi à durée indéterminée, la plus-value associée aux dispositifs apparaît très importante pour l'aide pour contacter les entreprises délivrée en master, avec un écart de 10 % entre bénéficiaires et non-bénéficiaires. L'aide pour trouver un stage vient ensuite (7 %), et cette finalité est la seule significative pour les licences générales (5 %).
- 57 Concernant le déclassement, le recours à une aide de l'université, quelle qu'elle soit, conduit à un taux de déclassement moins élevé pour les diplômé.e.s de licence générale. Par exemple, l'écart atteint -13 % pour l'identification des compétences et la construction du projet professionnel, et -11 % pour l'aide au stage. Pour les masters, l'aide pour obtenir un stage est aussi significativement distinctive, de même que les aides à la rédaction du CV ou pour contacter les entreprises. À noter que cette dernière modalité était déjà très favorable pour l'accès à un emploi stable.
- 58 De telles différences brutes, surtout quand elles sont importantes et statistiquement significatives, sont très souvent mobilisées afin de légitimer des politiques publiques. Par exemple, les écarts moyens observés à l'insertion légitiment le plébiscite des licences professionnelles, lorsqu'on les compare aux licences générales. Toutefois, la plus-value sur le marché du travail peut être associée en grande partie à la sélectivité des publics qui accèdent à ces filières sur des critères qui leur confèrent, dès l'entrée en formation, une forte employabilité (Kergoat & Lemistre, 2014). De la même manière, l'efficacité des dispositifs universitaires sur l'insertion peut sembler relative s'ils sont surtout mobilisés par les plus socialisé.e.s au système éducatif et au marché du travail, soit les plus employables. Or, les investigations précédentes ont montré que la filière de formation et les capitaux culturels influencent l'accès et la participation aux dispositifs. Les inégalités selon l'origine sociale sont aussi effectives à l'entrée sur le marché du travail en lien avec les choix éducatifs. En effet, le processus de socialisation conduit les jeunes à former des vœux dans le système éducatif largement conformes aux

représentations de leur milieu social et contribue à créer « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986). Dans cette perspective, la place sur le marché du travail est conforme aux choix effectués dans le système éducatif, mais ces derniers ont été biaisés par l'origine sociale, plus particulièrement le capital culturel. Cette inégale capacité à s'orienter (Picard, Olympio, Masdonati, & Bangali, 2015) est donc susceptible d'influencer la poursuite d'études et le choix de filière par un processus d'autosélection sociale qui se répercute sur le niveau de qualification de l'emploi. Pour le niveau, les constats ont été rappelés plus haut. Pour les filières, les effectifs sont insuffisants pour effectuer une revue de détail de l'insertion, même au niveau très agrégé retenu ici (voir tableau 1). On peut néanmoins montrer des disparités par niveau selon le capital culturel uniquement pour le déclassement, cela en séparant les étudiant.e.s dont les parents ont un niveau d'études inférieur ou égal au baccalauréat, et celles et ceux dont au moins un des deux parents est diplômé du supérieur. Les taux de déclassement sont respectivement pour les diplômé.e.s de licence générale de 39 % (capital culturel bas et intermédiaire) et 27 % (capital culturel élevé et très élevé), 24 % et 16 % pour les détenteur.trice.s de licence professionnelle, 38 % et 34 % pour les masters. Or, si l'on décline les écarts entre bénéficiaires des aides et non-bénéficiaires par niveau de capital culturel, les plus-values moyennes sont comparables ⁵.

- 59 Ainsi, la conversion du niveau de formation universitaire sur le marché du travail varie selon l'origine sociale, et le rôle de conversion des dispositifs ne suffit pas à rétablir les déséquilibres initiaux. L'argument de l'illusion biographique est repris alors par les théoricien.ne.s du cadre seno-bourdiesien, pour lequel le sexe, les normes sociales et les relations de pouvoir peuvent agir tels des facteurs de conversion (Ziegler et al., 2015) dans lesquels l'habitus (Bourdieu, 1997) agit comme un médiateur (Hart, 2012).
- 60 Les interactions entre capital culturel, niveau d'études, filière et sexe, notamment, mettent en évidence une limite importante en regard des constats effectués à partir des écarts bruts. Les résultats sont susceptibles en effet de refléter des interactions avec d'autres variables explicatives de l'insertion et, du fait de bénéficier ou non d'une aide de l'université. Par exemple, les jeunes femmes mobilisent moins les aides, les écarts favorables aux bénéficiaires pourraient donc être liés au sexe. Des investigations économétriques permettent d'isoler l'effet propre des aides universitaires. Des traitements sur un potentiel biais de sélection ont été effectués avec certaines limites, liées notamment aux effectifs (voir annexe A). En tenant compte de ce biais, 12 coefficients sur 18 sont significatifs pour les six aides explicatives des trois indicateurs d'insertion, toutes choses égales par ailleurs (voir tableau 3), soit seulement trois de moins que pour les écarts bruts significatifs (voir tableau 1). Même si la prise en compte des corrélations entre variables explicatives tend à réduire la significativité des écarts, les résultats empiriques valident clairement le rôle des dispositifs universitaires comme facteur(s) de conversion du diplôme en fonctionnements de valeur sur le marché du travail ⁶.

Conclusion

- 61 Depuis longtemps, l'université accompagne les étudiant.e.s dans leur orientation et dans la préparation à l'insertion, mais l'institutionnalisation de sa « mission insertion » (Rose, 2014) date de la LRU de 2007. Cet article a proposé un état des lieux de la diffusion de ces dispositifs trois ans après cette injonction institutionnelle, à partir de

l'enquête Génération 2010 observée en 2013. Les dispositifs ont été saisis à un niveau agrégé en fonction des différentes finalités des aides universitaires, cela pour les seul.e.s diplômé.e.s de licence et master qui les ont mobilisées lors de l'année universitaire 2009- 2010.

- 62 Si leur diffusion est importante, elle demeure inégale. Des différences notables apparaissent en effet entre filières et domaines de spécialité : les licences professionnelles et les masters devancent nettement les licences générales en regard des taux de recours, les domaines arts lettres et langues et sciences humaines et sociales enregistrent quant à eux les plus faibles taux de participation.
- 63 La répartition des dispositifs entre filières n'est pas directement liée à l'origine sociale. Par exemple, les diplômé.e.s de licence professionnelle industrielle, qui sont parmi celles et ceux qui bénéficient le plus des aides de l'université, sont aussi celles et ceux dont le niveau d'études des parents est le moins élevé. En revanche, à diplôme donné, les investigations économétriques sur les probabilités de recours indiquent clairement une influence défavorable de ce capital culturel hérité. De même, les années de retard dans l'ensemble de la scolarité diminuent les chances d'accès aux dispositifs, à l'instar du sexe pour les femmes.
- 64 L'accès aux aides de l'université est donc en partie discriminé, de même la représentation et la répartition des dispositifs dans les filières sont inégales. Pour autant, quelle que soit l'importance relative des aides, leur utilité n'est pas remise en question par les bénéficiaires. La finalité qui remporte tous les suffrages est même celle qui est la moins fréquemment présente : l'aide pour identifier les compétences.
- 65 Un tel résultat semble inviter à renforcer la diffusion des aides, particulièrement cette dernière. Toutefois, il s'agit d'appréciations subjectives, susceptibles de ne traduire que l'adhésion de certain.e.s étudiant.e.s aux objectifs de la LRU. En cela, les dispositifs d'aide de l'université pourraient être assimilés à des « instruments d'action publique » (Lascoumes & Le Galès, 2004), au service d'une certaine vision du marché du travail : la vision marchande. Or, d'autres perspectives relativisent, voire remettent clairement en cause (notamment Tanguy, 1986) le rôle imputé à la formation initiale dans la responsabilité du chômage, notamment. Les dispositifs universitaires peuvent apparaître alors comme un moyen pour socialiser les coûts de recrutement, potentiellement sans conséquences sur le plan macroéconomique. En d'autres termes, la prise en charge par l'université de l'insertion des jeunes limite les coûts de recrutement des entreprises, sans que cette participation financière ait un impact sur le chômage, par exemple. Les bénéfices seraient donc individuels, mais pas collectifs, cela d'autant plus que les dispositifs mis en œuvre sont coûteux. En outre, les dispositifs tendent à renforcer les inégalités sociales, l'accès aux dispositifs étant pour partie discriminé.
- 66 Pour répondre à une telle critique, il faudrait pouvoir mettre en regard coûts et bénéfices des aides de l'université sur le plan économique, ce qui est hors de portée ici. En revanche, la plus-value effective des dispositifs à l'insertion a pu être testée, ainsi que l'éventuel effet différenciateur d'une origine sociale modeste.
- 67 Les constats effectués toutes filières confondues suggèrent qu'en moyenne, les bénéficiaires des aides de l'université ont une insertion plus favorable, qu'il s'agisse du taux d'emploi, de l'accès à un emploi stable ou du déclassement. Le détail par grandes filières (licence générale, licence professionnelle et master) réserve néanmoins une

surprise de taille : c'est la filière où les dispositifs sont le plus diffusés, la licence professionnelle, où les écarts à l'insertion entre bénéficiaires et non-bénéficiaires ne sont pas significatifs.

- 68 Toutes choses égales par ailleurs, la plupart des écarts significatifs persistent. L'ensemble des résultats suggère donc clairement un effet positif des dispositifs universitaires sur les indicateurs d'insertion. Pour reprendre les catégories théoriques invoquées dans le texte, les aides agissent à la fois sur les capacités au sens de Sen, mais également comme facteurs de conversion institutionnels du diplôme sur le marché du travail. Cependant, les dispositifs sont encore susceptibles de renforcer la reproduction sociale au sens de Bourdieu et donc les inégalités, conséquence d'un moindre accès des jeunes issus des franges les plus modestes de la population.
- 69 Si le bilan est positif, il reste donc mitigé. La diffusion des dispositifs est importante trois ans après la LRU, mais demeure inégale entre les filières et les publics. Surtout, ce ne sont pas les diplômé.e.s des filières les mieux pourvues qui en retirent une plus-value importante à l'insertion.
- 70 Finalement et conformément à notre approche théorique articulant Sen et Bourdieu, les résultats obtenus plaident plutôt pour un ciblage des dispositifs, ou à défaut une extension au plus grand nombre si cela peut permettre de réduire les inégalités d'accès au marché du travail. *A contrario*, l'analyse coût-bénéfice au niveau macroéconomique reste à faire, même si le coût peut être assumé s'il permet de réduire les inégalités.

BIBLIOGRAPHIE

Béduwé, 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*, à paraître.

Beaupère, N., Bosse, N., & Lemistre, P. (2014). Expérimenter pour généraliser le Portefeuille d'Expériences et de Compétences à l'université : le sens de l'évaluation. *Formation Emploi*, 126, 99-127.

Borras, I., Epiphane, D., Lemistre, P., & Ryk, G. (2012). *Étudier en Licence : parcours et insertion*. Marseille : Céreq.

Bourdieu, P. (1986). *L'illusion biographique*. Actes de la recherche en sciences sociales, 62-63, 69-72.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Seuil.

Calmand, J., Ménard, B., & Mora, V. (2015). Faire des études supérieures... Et après ? *Note Emploi Formation*, 52.

DEPP (2014). *Repères et références statistiques*. Paris : MENESR.

Eymard-Duvernay, J.-F. (2008). Le marché est-il bon pour les libertés ? In J. De Munck & B. Zimmermann (éd.), *La liberté au prisme des capacités. Amartya Sen au-delà du libéralisme* (pp.185-213), Paris : Éditions de l'EHESS.

- Gayraud, L., Soldano, C., & Simon-Zarca, G. (2011). Université : les défis de la professionnalisation. *Note Emploi Formation*, 46.
- Hart, C. S. (2012). *Aspirations, education and social justice. Applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury.
- Hetzel, P. (2006). *De l'université à l'emploi : rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi*. Paris : La Documentation française.
- Goulard, F. (2007). *L'enseignement supérieur en France, état des lieux*. Paris : La Documentation française.
- Hirschman, A.O. (1970). Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States. Cambridge: Harvard University Press.
- Kergoat, P., & Lemistre, P. (2014). Professionnalisation de l'enseignement supérieur et sélection des publics : les faux-semblants de la démocratisation. *Économies et Sociétés, Série Socio-économie du travail*, 36, 1405-1438.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lemistre, P. (2018). Ségrégations et parcours professionnalisés des sortants du supérieur. *Populations vulnérables*, à paraître.
- Lunel, P. (2007). *Schéma national de l'orientation et de l'insertion professionnelle. Pour un nouveau pacte avec la jeunesse*. Paris : La Documentation française.
- Ménard, B. (2014). Sortants du supérieur : la hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage. *Bref*, 322.
- Ménard, 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 : Université Toulouse Jean Jaurès.
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2006). Capabilities and Education. *Social Work & Society*, 4(2), 269-287.
- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J., & Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les capacités d'Amartya Sen. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44(1), 23-45.
- Robeyns, I. (2011, 14 avril). *The Capability Approach*. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/#ConFac> (page consultée le 18 novembre 2013).
- Rose, J. (2014). *Mission insertion*. Rennes : Presses universitaires.
- Schultheis, F. (2009). Rethinking the Capability Approach for the Younger Generation. In H.-U. Otto & K. Schneider (ed.), *From Employability Towards Capability* (pp. 71-83). Luxembourg: Edition Forward.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Paris : Seuil.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*. Paris : Flammarion (édition 2012).
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.
- Walker, M. (2013, 24 avril). *Universities, development and social justice: a human capabilities perspective*. Communication présentée au colloque VI Congreso Universidad y Cooperación al Desarrollo, Universitat Politècnica de València, Valence, Espagne.

Ziegler, H., Berthet, T., Atzmüller, R., Bonvin, J.-M., & Kjeldsen, C.C. (2015). Towards a Capabilities Perspective on Vulnerable Young People in Europe: An Introduction. In H.-U. Otto (Eds.), *Facing Trajectories from School to Work* (pp. 3-17). Dordrecht: Springer.

Zimmermann, B. (2011). *Ce que travailler veut dire*. Paris : Economica.

NOTES

1. Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.
2. Le 13 décembre 2007, Valérie Pécresse présentait son plan pluriannuel de réussite en licence.
3. Centre d'études et de recherche sur les qualifications.
4. Les dispositions sont intériorisées et actualisées à la suite d'un ensemble d'actions d'inculcation dans les situations sociales vécues par chaque individu.
5. Tableau disponible sur demande auprès des auteurs. S'il y a de nombreuses limites liées aux effectifs selon les aides, dès lors que ces derniers sont suffisants, les écarts sont proches, quel que soit le capital culturel.
6. Si le déclassement par niveau diffère avec le capital culturel en moyenne, toutes choses égales par ailleurs, celui-ci n'a pas d'effet significatif (annexe A). Ce constat est donc issu du lien entre capital culturel filière, genre et les autres variables du modèle sans que les effectifs permettent de détailler les effets joints. Il traduit de fait l'illusion biographique.

RÉSUMÉS

Dans le cadre politico-institutionnel actuel, les universités ont pour nouvelles missions de garantir la réussite des étudiant.e.s et leur employabilité. Ainsi sont mis en place des dispositifs de professionnalisation, notamment pour améliorer l'orientation et l'insertion professionnelle. Dans un cadre théorique inspiré de Sen et Bourdieu, cet article interroge autant l'efficacité à l'insertion que la potentielle contribution de ces dispositifs d'accompagnement au renforcement ou à la limitation des inégalités, cela à partir d'un module spécifique de l'enquête Génération 2010 du Céreq. Si leur effet positif sur l'accès à l'emploi et la qualification semble avéré, leur diffusion demeure inégalitaire.

In the current institutional framework in France, universities must enhance student success and employability. Thus, university aids are reinforced to improve access to the labor market, in particular. Based on a specific module of Generation 2010 Céreq survey and drawing on a theoretical framework inspired by Sen and Bourdieu, this article examines the effectiveness of aids and their effects on inequalities. If their positive contribution seems real, their distribution remains nonetheless inegalitarian.

INDEX

Mots-clés : professionnalisation, université, insertion, inégalités, capabilité

Keywords : Professionalization, university, professional integration, inequalities, capability

AUTEURS

PHILIPPE LEMISTRE

est Chercheur Céreq au Certop, CNRS université Toulouse 2. Thèmes de recherche : parcours d'études et professionnalisation des parcours analysés dans le cadre de la sociologie et de l'économie de l'éducation. Contact : Certop - Maison de la recherche - université de Toulouse Jean-Jaurès – allée Antonio-Machado - 31058 Toulouse Cedex 9 France. Courriel : philippe.lemistre@univ-tlse2.fr

BORIS MÉNARD

est Chargé d'études au Mesri et chercheur associé au Certop, CNRS université Toulouse 2. Thèmes de recherche : parcours d'études et professionnalisation des parcours analysés dans le cadre de la sociologie et de l'économie de l'éducation. Courriel : boris.menard@enseignementsup.gouv.fr