

CÉREQ ÉCHANGES

14
2020

Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ?

Groupe de travail sur l'enseignement supérieur
(GTES)

Valérie CANALS, Séverine LANDRIER
(coordinatrices)



• Céreq

Sommaire

Introduction.....	5
--------------------------	----------

Isabelle Borrás

Qui cherche à obtenir un nouveau diplôme après la formation initiale ? Sociographie des reprises d'études, en France, depuis la fin des années 1990.....	9
---	----------

Virginie Mora et Alexie Robert

Panorama des reprises d'études diplômantes post-bac des demandeurs d'emploi et des salariés en Provence-Alpes-Côte d'Azur selon les modes de financement.....	27
--	-----------

Adeline Petrovitch et Séverine Landrier

Les effets de la formation continue diplômante universitaire en fonction des diplômes. Une exploitation de l'enquête Impact-Rev dans les 8 universités de Rhône-Alpes.....	35
---	-----------

Isabelle Borrás

La reprise d'études à l'université : quelle place pour les étudiants au parcours non traditionnel ?.....	65
---	-----------

Manon Brézault

L'enseignement à distance, un levier pour la reprise d'études à l'université	99
---	-----------

Valérie Canals

Le diplôme d'accès aux études universitaires, entre promesses et réalité	119
---	------------

Nathalie Beaupère, Isabelle Borrás et Nathalie Bosse

Reprendre des études à l'université, une expérience « marginale » de formation professionnelle continue ?.....	141
---	------------

Christelle Manifet

Étude exploratoire sur la mise en place d'un suivi des étudiants en reprise d'études-formation continue à Aix-Marseille Université : articuler attentes, enjeux et méthodologie	165
--	------------

Ana Aldoma

Postface. Les reprises d'études et le développement de la formation des adultes.....	177
---	------------

Pierre Doray

Introduction

*Isabelle Borras**

En matière d'éducation, les dernières décennies sont marquées par l'accroissement des scolarisations dans l'enseignement supérieur, enseignement « tertiaire » selon la terminologie de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Un indicateur, la part des différentes générations diplômées de l'enseignement tertiaire, permet de visualiser cette participation accrue des jeunes générations à l'enseignement supérieur. Ainsi selon le rapport de l'OCDE sur l'éducation de 2018, « *en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 36 % des adultes âgés de 25 à 64 ans sont diplômés de l'enseignement tertiaire [...] pour 44 % chez les jeunes adultes (les 25-34 ans), un pourcentage nettement plus élevé que chez les 55-64 ans (27 %)* ». Dans ce contexte, les politiques de formation tout au long de la vie promues par les instances internationales depuis le début des années 2000 font face à de nouveaux défis.

Elles doivent répondre aux attentes de publics de plus en plus diplômés, aux profils très variés, revenant aux études avec des motivations d'ordres multiples. La formation continue supérieure joue plus que jamais un rôle de « seconde chance » pour des bacheliers et parfois même des non-bacheliers n'ayant pas poursuivi leurs études ou validé un diplôme de l'enseignement supérieur. C'est un levier pour renforcer l'employabilité des personnes menacées dans leur emploi, pour favoriser les évolutions professionnelles, les reconversions et les promotions, de personnes déjà en possession d'un diplôme du supérieur, titulaires d'une licence ou d'un master. Celles-là reviennent aux études pour actualiser leurs connaissances dans des formations courtes, pour évoluer ou se recycler en préparant un diplôme de niveau supérieur ou un autre diplôme, de même niveau que celui détenu.

Elles soulèvent la question du repérage des publics en formation continue, question directement liée à celle de leur financement. En effet, ces publics reviennent aux études à des âges et des moments différents de leur trajectoire professionnelle, en début comme en fin de carrière. Les reprises d'études en début de carrière ne sont pas toujours faciles à différencier des processus de transition actuels de la formation initiale à l'emploi et d'entrée sur le marché du travail des jeunes générations. De plus en plus, en France, comme dans la plupart des pays, un brouillage des frontières s'opère entre la formation initiale et l'emploi, avec le développement des formations en alternance dans l'enseignement supérieur, le travail salarié des étudiants, la généralisation des années de césure dans les parcours d'études, les interruptions d'un ou plusieurs semestres, subies ou choisies, conduisant à accumuler de premières expériences professionnelles en parallèle du parcours d'études... Le repérage des publics est aussi compliqué par la diversité de leurs statuts, la complexité des modes de financement. Si le retour aux études en France est possible *via* les fonds et les dispositifs de la formation professionnelle continue des salariés et des demandeurs d'emploi, nombreuses sont aussi les initiatives individuelles et les démarches strictement personnelles conduisant tout simplement les personnes à s'inscrire dans des formations universitaires comme de simples étudiants en formation initiale.

Enfin elles soulèvent le débat sur les finalités des retours aux études supérieures dans la société actuelle, entre transmissions de savoirs et développement des compétences (Perrenoud, 2004) entre promesses et utopie de l'éducation permanente et réalités de la formation continue (Forquin 2004). Selon Perrenoud, ce débat est assez feutré à l'université avec une tendance au renforcement de la finalité de développement des compétences pour le marché du travail, en lien notamment avec la dynamique de professionnalisation. Selon l'analyse de Forquin sur l'histoire de l'éducation permanente, les années 70 constituent une inflexion. Il cite Debesse et Mialaret pour qui « *on serait passé ainsi en moins de trente ans, "d'une vision sociale et humaniste de l'éducation permanente à une vision économique et réaliste de la production des compétences"* (p. 7) *ce qui n'exclut pas cependant, aux yeux de ces deux auteurs, l'existence d'un certain nombre de continuités au niveau des attentes, des représentations et des valeurs* ».

* Centre associé au Céreq de Grenoble, Univ. Grenoble Alpes, CNRS, Science Po Grenoble, Pacte, isabelle.borras@univ-grenoble-alpes.fr.

Les contributions de notre sous-groupe au sein du Groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) portent sur les adultes en reprise d'études à l'université. Chacune d'entre elles porte un éclairage sur tout ou partie de ce paysage riche et éclaté de la formation continue supérieure. Elles s'appuient sur des exploitations d'enquêtes par questionnaire ou par entretiens. Plusieurs ont été conduites spécifiquement pour alimenter le GTES. Les approches sont selon les cas quantitatives ou qualitatives, parfois une combinaison des deux. Les données portent sur une ou sur plusieurs universités, sur le niveau régional voire le périmètre national.

Mises côte à côte, l'ensemble permet de dresser un portrait inédit du paysage de la formation des adultes à l'université. Qui sont les publics en reprise d'études à l'université ? Quels sont leurs profils et leurs motivations ? Quelle place prend la reprise d'étude dans les trajectoires personnelles et professionnelles ? Cette reprise d'études s'inscrit-elle en continuité d'un parcours antérieur, en compensation, en rattrapage ou marque-t-elle une rupture ?

Plusieurs contributions – qui s'appuient en général sur des sources administratives – ont également une dimension méthodologique. Elles abordent la question du repérage de ces publics, discutent des critères à mobiliser pour mieux les repérer, de l'influence des indicateurs choisis sur le dénombrement des publics.

La contribution de **Virginie Mora et Alexie Robert**, portant sur l'ensemble des niveaux de diplômes du système éducatif, apporte un éclairage plus large que les contributions suivantes en donnant une vision globale de l'évolution du phénomène de reprises d'études. Pour cela, elle s'appuie sur l'exploitation de trois enquêtes Génération du Céreq en étudiant les retours aux études de plus de six mois des jeunes sortis du système éducatif en 1998, 2004 et 2010 durant les sept premières années de vie active. Elle distingue les reprises d'études « précoces en alternance », « différées en alternance » et « hors alternance ». Les reprises précoces, effectuées moins de dix mois après la sortie, sont dans les faits des poursuites d'études initiales *via* l'alternance. Tous diplômes confondus, les données montrent un nombre croissant de jeunes « reprenants » au fil des générations (de 16 % de la Génération 1998 à 27 % de la Génération 2010), une durée de reprise d'études croissante et un démarrage des formations très tôt dans les parcours. Cet accroissement des reprises d'études au fil des générations concerne les sortants de tous niveaux. Pour les diplômés du supérieur, les effectifs concernés par les reprises hors alternance restent stables entre les deux dernières générations alors que les reprises en alternance, précoces comme différées, continuent d'augmenter notamment pour les titulaires d'un diplôme supérieur au niveau bac+5. Certains facteurs influencent cependant la reprise d'études, notamment une situation défavorable de chômage ou d'inactivité sur le marché du travail et le niveau de diplôme atteint (les titulaires d'un baccalauréat général comme plus haut niveau de diplôme reprennent plus que les autres). Les origines sociales jouent pour leur part sur la modalité de reprise d'études. Si les jeunes issus de milieux populaires ont autant de chance que les jeunes de milieux favorisés de reprendre des études différées en alternance, ce n'est pas le cas pour les reprises d'études hors alternance ou précoces en alternance qui profitent d'abord, pour les trois vagues d'enquêtes, aux jeunes issus de milieux favorisés.

La contribution d'**Adeline Petrovitch et Séverine Landrier** offre un panorama des reprises d'études diplômantes post-bac des demandeurs d'emploi et des salariés en région PACA en 2016. Elle s'appuie sur un système d'information de l'observatoire régional des métiers (ORM), qui rassemble des données sur la formation continue des demandeurs d'emplois financée par des fonds publics (conseil régional, Pôle emploi, État et l'Agefiph) ou privés (OPCA et Opacif), sur la formation continue des salariés et sur les contrats de professionnalisation. Ce système d'observation, non exhaustif, permet de recenser 55 000 personnes ayant entamé une formation en 2016, d'analyser leur profil et de mesurer le poids de l'université dans la formation de ces publics à l'échelle régionale. Une reprise d'étude sur cinq vise un diplôme post-bac, cela correspond à 12 000 personnes. Sans surprise, cette part est bien plus importante pour les contrats de professionnalisation souvent occupés par des jeunes de moins de 25 ans en réalité en poursuite d'études *via* l'alternance : 60 % des contrats de professionnalisation visent un diplôme post-bac.

Dans les dispositifs financés par les OPCA, la part du supérieur avoisine les 20 %. Dans les dispositifs financés par la Région et Pôle emploi pour la formation continue des demandeurs d'emploi, elle est inférieure à 10 %.

D'une façon générale, les 12 000 personnes en reprises d'études dans le supérieur préparent un diplôme de l'Éducation nationale (1/3), un diplôme universitaire (moins d'1/3) et un diplôme ou un titre inscrit au RNCP portés par un organisme de formation (16 %).

Le niveau et le type de diplômes visés dépendent du dispositif de financement : les salariés en formation continue bénéficiant d'un financement privé préparent plus souvent des diplômes de niveau I et II que les demandeurs d'emploi.

La contribution d'**Isabelle Borras** traite des effets d'une reprise d'études diplômante à l'université perçus par les anciens stagiaires un an après la sortie. Elle exploite les données d'une enquête menée entre 2007-2008 et 2012-2013 dans huit universités de la région Rhône-Alpes, par le service de la formation continue de Lyon 1 (Focal) avec le soutien financier du conseil régional. Le taux de réponse est estimé à environ 40 %. Les données compilées sur les six années concernent 14 262 personnes, 86 % ayant obtenu le diplôme visé. Les résultats conduisent à souligner la diversité des motivations personnelles et professionnelles de ces reprises d'études, le poids des employés et des cadres du secteur public, des demandeurs d'emplois, mais aussi des financements *via* les contrats de professionnalisation et les congés de formation dans cette population de « reprenants ». Ils montrent un impact subjectif davantage personnel que professionnel et une amélioration de la qualité des emplois. Ces résultats sont nuancés selon le niveau et le type de diplôme préparé, DAEU, licence, licence professionnelle, master, DU, les profils de leurs publics et les attentes différentes adressées à ces diplômes : seconde chance pour le DAEU, insertion pour la licence professionnelle, actualisation des connaissances pour le DU, promotion pour le master...

Manon Brézault présente une contribution sur l'université Toulouse Capitole en trois temps. Elle s'intéresse tout d'abord aux critères permettant d'identifier des personnes en reprise d'études à partir des données Apogée. Depuis la rentrée 2014-2015, cinq régimes d'inscription sont définis : formation initiale (hors apprentis), contrat d'apprentissage, contrat de professionnalisation, formation continue (hors contrat de professionnalisation) et reprise d'études sans convention. Un croisement de ces régimes avec des critères d'âge (plus de 28 ans), d'interruption d'études (plus de deux ans), avec un indicateur estimant le retard théorique à l'inscription conduit à mettre en évidence des incohérences dans le repérage. Face à l'irréductible difficulté de repérage dans Apogée, une enquête ad-hoc par questionnaire est menée en 2017-2018 auprès de ces publics en licence, master et capacité en droit. Elle rend compte de leur profil : âge, situation avant la reprise, type de diplôme visé... Une moitié des « reprenants » vise un niveau n après avoir obtenu un niveau n-1, d'autres viennent préparer un diplôme sans disposer du niveau d'étude requis, certains reprennent un diplôme de niveau n-1. Ils ont arrêté leurs études pour des raisons diverses, entrer dans la vie active, parce qu'ils avaient atteint le niveau d'études souhaité ou parce qu'ils n'avaient pas eu le choix... Trois profils émergent quant aux intentions par rapport à la reprise d'études : 39 % sont dans une logique d'évolution professionnelle ; 28 % sont dans une perspective de changement de métier ; 33 % sont des jeunes « reprenants » pour qui la reprise d'études s'inscrit dans une continuité du parcours d'études après une courte interruption. Plus globalement, 40 % des « reprenants » sont âgés de moins de 25 ans et ont connu une à deux années d'interruption d'études. Une enquête qualitative auprès de 18 d'entre eux a cherché à saisir de quelle manière ces interruptions, si courtes soient elles, ont transformé leur rapport aux études et à l'emploi.

Analysée *via* le prisme d'une université LLA-SHS (Montpellier 3), **Valérie Canals** choisit d'aborder la question de la reprise d'études en prolongement d'études conduites dans son université, en particulier en proposant un focus sur le rôle de l'enseignement à distance dans ce retour. Comme Manon Brézault, face aux difficultés de repérage des publics à partir des bases administratives de l'université, elle calcule un indicateur de retard théorique à l'inscription supérieur à trois ans en neutralisant les années de retards au bac ; indicateur qui servira de base pour constituer le périmètre de son analyse. Cet indicateur conduit à considérer qu'un quart des étudiants sont en reprise d'études, résultat très supérieur à ce que dénombre Apogée. Par ailleurs leur présence est très disparate selon le niveau d'études (12 % en L1 et 44 % en M2) ou la modalité d'enseignement (78 % pour les inscrits en enseignement à distance (EAD)). L'analyse des durées et des motifs d'interruption des études, de leur caractère subi ou choisi, met en évidence la diversité du public des « reprenants ». De même, les motivations à la reprise d'études sont différentes, d'ordre professionnel ou personnel et sont parfois

facilitées par l'existence d'une offre de formation en EAD même si cette modalité d'enseignement est souvent présentée comme un choix par défaut du fait de la contrainte de conciliation entre les études, le travail et la famille. Sous-tendu majoritairement par une demande individuelle de formation, ce retour aux études échappe massivement au radar de la formation continue et malgré un réel investissement dans les études, il est marqué par une moindre réussite. La contribution se termine par une typologie des « reprenants » (53 % sont en emploi et désirent progresser ou changer de voie, 38 % sont demandeurs d'emplois ou inactifs et cherchent un emploi et 9 % sont salariés, inactifs ou retraités et reviennent aux études pour le loisir ou terminer un parcours antérieur) qui renforce le caractère hétérogène de ce public et donc, la nécessité de lui apporter des réponses individualisées en phase avec ses attentes et un accompagnement renforcé vers la réussite.

Nathalie Bosse, Isabelle Borrás et Nathalie Beaupère analysent la place du diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) dans les parcours professionnels et personnels. Ce diplôme national préparé dans les universités permet à des non-bacheliers de poursuivre des études supérieures. Leur contribution s'appuie sur une enquête qualitative par entretien menée en 2018 auprès de 14 personnes, ayant entre 24 et 50 ans, ayant obtenu le DAEU entre 2015 et 2017. Toutes avaient arrêté leurs études entre 16 et 18 ans. Le DAEU prend des significations variées selon les parcours : il est préparé pour soi ou pour se mettre en conformité avec l'environnement familial ou amical ; il sert à réparer un parcours qui n'a jamais convenu ou se projeter dans de nouvelles places. Les études en DAEU réconcilient ces adultes avec les apprentissages et le diplôme ouvre des portes. Il ne résout pas tout, car la poursuite d'études à l'issue du DAEU sur les bancs de l'université les confronte à nouveau à l'échec du fait de conditions d'études inadaptées.

La contribution de **Christelle Manifet** porte sur l'université de LLSH de Toulouse 2 Jean-Jaurès. Elle s'intéresse aux étudiants qui ont connu une interruption plus ou moins longue dans leur carrière de formation. Considérant comme Manon Brézault et Valérie Canals, les défaillances du repérage des adultes, elle estime à partir d'une manipulation propre de données administratives 2014-15 que 22 % des inscrits sont en situation de reprise d'études, eu égard au croisement des variables d'inscription (statut, profil, régime). Elle exploite ensuite 33 entretiens semi-directifs avec des étudiants inscrits en 2016-17 pour suivre une formation diplômante, ayant connu une durée d'interruption plus ou moins longue : ils ont entre 23 et 55 ans au moment de l'enquête, ils suivent des formations de la licence au doctorat. Leurs propos permettent de rendre compte des difficultés d'accès à la formation des adultes, du rôle de la formation dans la dynamique des parcours de vie, du lien entre l'expérience de formation et le rapport au métier, au travail et à l'emploi.

Enfin, **Ana Aldoma** développe une réflexion sur les défis de la mise en place d'un suivi des reprises d'études à l'AMU (Aix-Marseille Université). Ce suivi nécessite de surmonter les difficultés de repérage, de respecter le cadre ministériel, mais aussi de répondre aux attentes spécifiques des financeurs notamment régionaux, et aux attentes internes à l'université, des différentes composantes. La contribution explicite la recherche de solutions au sein de l'établissement. Deux expérimentations successives ont été conduites, l'une pour le suivi des reprises d'études en master 1 Meef et l'autre pour suivre les étudiants bénéficiaires d'un financement du conseil régional. Elles ont permis à partir de deux enquêtes distinctes utilisant un questionnaire modulable en fonction des publics de progresser vers la construction d'un dispositif d'enquête finalisé. L'objectif étant de répondre aux différentes attentes, des composantes de l'université, du service de formation continue, des financeurs régionaux.

Références bibliographiques

- Perrenoud, P. (2004). *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.
- Forquin, J. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, 6(3), 9-44.

Qui cherche à obtenir un nouveau diplôme après la formation initiale ?

Sociographie des reprises d'études, en France, depuis la fin des années 1990

*Virginie Mora et Alexie Robert**

Au cours des années 2000, en France, le nombre de jeunes qui retournent sur le chemin des diplômes quelques années après leur formation initiale va croissant. À l'horizon de cinq années, ce sont ainsi 12 % des jeunes de la génération arrivée pour la première fois en 2010 sur le marché du travail dont le parcours est émaillé d'épisode(s) notable(s) de formations ou de reprises d'études, contre moins de 7 % concernant les jeunes qui avaient arrêté leurs études en 1998 (Mora, 2018).

Parmi les jeunes sortis de formation initiale en 2010, les sortants de l'enseignement secondaire reprennent plus souvent des études de plus de six mois (26 %) que les sortants de l'enseignement supérieur (18 %) au cours de leurs sept premières années de vie active. Mais les sortants de l'enseignement supérieur sans diplôme sont les plus nombreux à revenir aux études (40 %). Au sein des sortants de l'enseignement supérieur, les titulaires de diplômes du secteur de la santé et du social, les diplômés d'écoles de commerce et d'ingénieurs ainsi que les docteurs reprennent moins fréquemment leurs études (Robert, 2019).

Cet entremêlement croissant entre formation initiale et formations professionnelles post-initiales en France au cours des années 2000 a pris place dans un contexte de maintien d'un fort volontarisme politique visant à développer l'alternance – dont les effets se sont principalement fait sentir dans le supérieur. La période s'est également caractérisée par des besoins renouvelés d'auto-financement du côté des universités, eu égard à la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (loi LRU) adoptée à l'été 2007 – la formation continue constituant alors une source possible et bienvenue de ressources. Par ailleurs, les politiques de professionnalisation à la française au sein du supérieur (stages obligatoires, modules de professionnalisation, développement de spécialités et filières dites professionnelles...) ont également pu contribuer à un brouillage des frontières entre formation et emploi.

L'objet de ce travail est ainsi d'éclairer les ressorts et les enjeux, à tous les niveaux de diplômes, qui ont accompagné cette montée en charge des chassés-croisés entre formation et marché du travail pour les jeunes générations : les individus concernés sont-ils les mêmes ? Les circonstances et les conditions des retours en formation ont-ils évolué ? Concernant les jeunes ayant achevé leur formation initiale en 2010, leurs nouveaux diplômes ont fréquemment été obtenus par la voie de l'alternance (44 % relèvent de l'apprentissage et des contrats de professionnalisation, au premier chef) ou bien *via* des modalités, des dispositifs et des lieux de formation (universités, écoles) proches de ceux qui peuvent prévaloir en formation initiale (31 %). En outre, si les jeunes concernés par ces retours ont des profils variés, quelques régularités peuvent être observées. Les sortants bacheliers et les titulaires de licence sont au cours des années 2010 les plus nombreux en proportion à effectuer de tels retours. Et parmi ceux qui obtiennent un nouveau diplôme, ceux disposant déjà d'un capital scolaire ou social élevé répondaient plus souvent à l'ambition de progresser dans une carrière professionnelle qu'à celle de pallier des difficultés d'insertion sur le marché du travail (Mora et Robert, 2017). Ces régularités étaient-elles les mêmes à la fin des années 1990 ? Les jeunes bacheliers et ceux déjà diplômés du supérieur étaient-ils déjà prompts à effectuer de tels retours vers les diplômes, ou bien ces mouvements concernent-ils moins qu'avant les jeunes les moins diplômés, ou les jeunes confrontés à des difficultés d'insertion ? Quelle part de cette montée en charge peut-on relier au développement de l'alternance ? Enfin, l'accroissement de ces reprises d'études s'est-il déroulé au bénéfice des classes populaires ou bien a-t-il plutôt tendu à creuser les écarts de niveaux de diplôme entre les jeunes selon leurs origines sociales ?

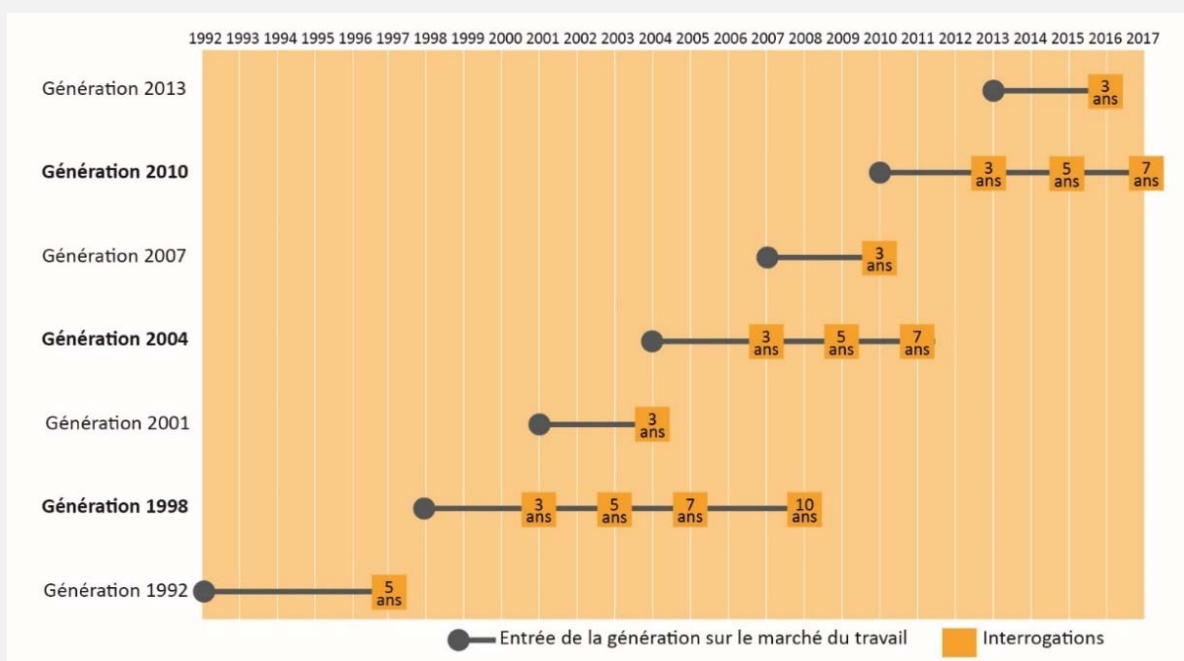
* Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq), mora@cereq.fr, alexie.robert@cereq.fr.

Pour réaliser ce travail de comparaison dans le temps entre des périodes présentant des conjonctures économiques différentes, nous mobilisons trois cohortes de débutants sur le marché du travail, suivies pendant les sept années consécutives à leur formation initiale, au travers de trois enquêtes Génération (menées auprès des jeunes sortis respectivement de formation initiale en 1998, 2004 et 2010). Dans une première partie, nous présenterons l'évolution de ce phénomène de reprises d'études dans le temps en prenant soin de distinguer trois types de reprise d'études : les reprises *via* l'alternance dites précoces, les reprises en alternance différée et les reprises d'études ou de formations diplômantes hors alternance. Puis nous décrivons l'évolution des caractéristiques des jeunes repreneurs au fil des enquêtes. Enfin, dans une dernière partie, nous présenterons les résultats d'une série de modèles qui visent à éclairer comment a évolué au fil des enquêtes le rôle de ces différentes caractéristiques individuelles et de parcours sur la probabilité d'effectuer tel ou tel type de retour aux études ou en formation. C'est là en particulier que nous nous arrêterons sur l'évolution de l'effet de l'origine sociale des jeunes concernant ces probabilités de retour.

Les enquêtes Génération

Depuis une vingtaine d'années, le Céreq conduit une série d'enquêtes à cadence triennale (Graphique 1), les enquêtes Génération, auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble des jeunes quittant pour la première fois le système éducatif une année donnée. Les jeunes sont interrogés 3, 5, 7 et parfois 10 ans après la fin de leur formation initiale notamment sur leur parcours scolaire ainsi que leur situation mensuelle d'activité pendant les années qui ont suivi la fin de leurs études. L'objectif principal de ces enquêtes est d'étudier l'accès à l'emploi des jeunes et leur trajectoire professionnelle, en fonction de la formation initiale suivie et d'autres caractéristiques individuelles (genre, origine sociale, lieu de résidence, origine nationale, etc.).

Graphique 1 Calendrier des enquêtes Génération du Céreq



1. Évolution du phénomène de reprises d'études 7 ans après la sortie de la formation initiale

Dans les enquêtes Génération, sont considérés comme sortants de formation initiale les individus n'ayant ni repris d'études à temps plein en établissement scolaire ou universitaire, ni démarré de contrat d'apprentissage dans l'année qui suit la fin présumée de formation initiale, cette forme d'alternance pouvant tout-à-fait relever (et c'est même le cas général) de la formation initiale.

Ainsi, pour les jeunes relevant du champ des enquêtes Génération, les seules éventualités de formation dans l'année qui suit la sortie de formation initiale relèvent :

- soit de rares formations effectuées hors des établissements scolaires et universitaires - il s'agit alors fréquemment de formations réalisées ou prescrites par des intermédiaires du marché du travail comme les missions locales ou l'AFPA,
- soit de contrats de professionnalisation (ces derniers relèvent des fonds de la formation continue et usuellement, lorsqu'ils interviennent dans l'année suivant la formation initiale, ils sont assimilés à une situation d'emploi et non à une poursuite de formation initiale), et c'est dans ce cas précis que nous parlerons de retours précoces en alternance.

Ces alternances qualifiées de « précoces » et démarrées moins de 10 mois après la fin de la formation initiale, relèvent ainsi selon la définition du champ des enquêtes Génération de la notion de reprises d'études. Néanmoins, pour les jeunes concernés et leurs familles, elles sont plus souvent perçues comme une poursuite d'études initiales réalisée en alternance que comme une reprise d'études. Étant susceptibles de relever de comportements bien distincts et de perceptions différentes, comparativement aux autres formes de reprises d'études, ces alternances précoces seront systématiquement considérées à part des autres retours en alternance, appelés alors « différés ». Les reprises effectuées par d'autres voies que l'alternance renvoient elles, majoritairement, à des retours aux études plus classiques à plein temps, au sein d'établissements scolaires ou universitaires. Les travaux antérieurs ont montré par ailleurs que les diplômés visés sont dans une écrasante majorité des diplômés dits professionnels plutôt que propédeutiques (Mora et Robert, 2017).

Nous nous concentrons par ailleurs pour l'ensemble de ce travail sur les retours aux études ou en formation les plus « notables », c'est-à-dire ici s'étalant sur un minimum de 6 mois. L'objectif est de laisser de côté les formations liées par exemple à de la remise à niveau ou à de la découverte des métiers, pour se centrer sur des reprises d'études ou formations suffisamment longues pour être diplômantes ou *a minima* certifiantes – dans tous les cas les plus susceptibles d'être valorisées sur le marché du travail. Enfin, et pour mémoire, signalons que la part d'individus concernés uniquement par des retours « courts » en formation apparaît largement stable au fil des enquêtes : ils étaient 6 % au sein de la Génération 1998 suivie pendant 7 ans, puis 7 % pour la Génération 2004 et 8 % pour la génération 2010.

1.1. De plus en plus de jeunes reprennent des études au fil des générations

Au fil des trois enquêtes considérées, à savoir la Génération 1998 suivie jusqu'en 2005, la Génération 2004 suivie jusqu'en 2011 et la Génération 2010 suivie jusqu'en 2017, la propension des jeunes à effectuer des retours notables aux études ou en formation dans les sept années suivant la fin de leur formation initiale s'est sensiblement accrue (Tableau 1). Ainsi, 18 % des jeunes opéraient de tels mouvements parmi ceux arrivés pour la première fois sur le marché du travail en 1998 (dont 3 % sous forme d'alternances précoces), contre 27 % parmi ceux arrivés en 2010 – seulement douze ans plus tard (dont 6 % *via* une alternance précoce).

Cette évolution marquée des reprises d'études relève d'une part d'une progression plutôt régulière sur les trois enquêtes de la part de jeunes reprenant des études ou une formation hors alternance, passée de 12 % à 16 %. Elle s'appuie également sur une augmentation importante entre les Générations 1998

et 2004 de la part de jeunes qui reprennent des études en alternance différée¹, passée en 6 ans à peine de 3 % de la cohorte de débutants à 5 %. En revanche, en dépit de la poursuite des politiques visant au développement de l'alternance, et probablement du fait de la conjoncture économique défavorable d'après crise², cette proportion est restée stable entre les générations 2004 et 2010.

Tableau 1 • Évolution de chaque type de reprise d'études au fil des Générations

	Pas de retour ou retour(s) de moins de 6 mois consécutifs	Un premier épisode de 6 mois ou plus a eu lieu en : alternance débutant moins de 10 mois après la fin de la formation initiale (alternance précoce)	Un premier épisode de 6 mois ou plus a eu lieu en : alternance débutant plus de 10 mois après la fin de la formation initiale (alternance différée)	Un premier épisode de 6 mois ou plus a eu lieu en : reprise d'études ou formation - hors alternance
Génération 1998	82 %	3 %	3 %	12 %
Génération 2004	75 %	6 %	5 %	14 %
Génération 2010	73 %	6 %	5 %	16 %

Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : ensemble des jeunes de chaque Génération.

1.2. Les dates de retour en formation évoluent peu entre les Générations

La date à laquelle intervient le premier retour notable en formation, quel qu'en soit le type, évolue peu, même si l'on remarque un démarrage légèrement plus tardif au fil des enquêtes. Dans l'ensemble, tous types de retours confondus, un peu plus de la moitié démarre dans l'année et demie qui suit la fin de formation initiale, et seulement un quart démarre plus de trois ans après celle-ci. Les décisions de retours aux études tendent ainsi à se concentrer sur les toutes premières années après la première sortie du système éducatif, et ce de façon largement stable au fil des enquêtes malgré la montée en charge constatée.

Tableau 2 • Nombre de mois écoulés entre la fin de la formation initiale et la première reprise d'études notable (hors alternances précoces)

	Premier quartile	Médiane	Moyenne	Troisième quartile
Génération 1998	14,0	19,0	25,7	37,0
Génération 2004	15,0	19,0	26,1	39,0
Génération 2010	15,0	21,0	26,9	38,0

Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : jeunes de chaque Génération ayant effectué au moins une reprise d'études non précoce de plus de 6 mois.

À noter que les retours réalisés *via* une alternance différée sont, pour toutes les Générations, plus tardifs que les retours hors alternance. Ainsi, à chacune des enquêtes, un peu moins de la moitié des reprises en alternance différées démarrent moins de deux ans après la formation initiale contre un an et demi pour les reprises d'études hors alternance.

¹ C'est-à-dire relevant de contrats d'apprentissage ou de professionnalisation démarrés plus de 10 mois après la fin de leur formation initiale.

² En France, les contrats signés en alternance se caractérisent par une nette procyclicité, et se tassent donc notablement dans les périodes de conjoncture défavorable, en particulier en ce qui concerne les contrats préparant à des diplômes ou certifications de niveau secondaire (Cart, Léné, Toutin, 2018).

1.3. La durée des reprises d'études s'allonge

La durée des formations ou études post-initiales suivies s'est plutôt allongée au fil des enquêtes. Pour la Génération 1998, la moitié des retours durait 14 mois ou plus et un quart seulement durait plus de deux ans. Pour la Génération 2010, la moitié durait 20 mois ou plus et près d'un quart durait trois ans ou plus.

Cet allongement de la durée concerne au premier chef les retours effectués hors alternance. Pour ceux-là, la durée médiane passe de 13 mois à 20 mois en l'espace des 12 ans séparant la Génération 1998 de la Génération 2010. Concernant les retours effectués *via* l'alternance différée, en revanche, on relève peu d'évolution sinon concernant seul le haut de l'échelle des durées : un quart d'entre elles duraient plus de 25 mois à la Génération 1998 contre 29 mois à la Génération 2010.

Ces résultats suggèrent que les trois types de retours distingués ici n'ont pas connu nécessairement les mêmes logiques d'évolution. Une transformation au fil des Générations des publics concernés par les diverses formes de reprises d'études ou de formation pourrait constituer une première forme d'éclairage.

2. Les jeunes qui font le choix de revenir aux études sont-ils toujours les mêmes ?

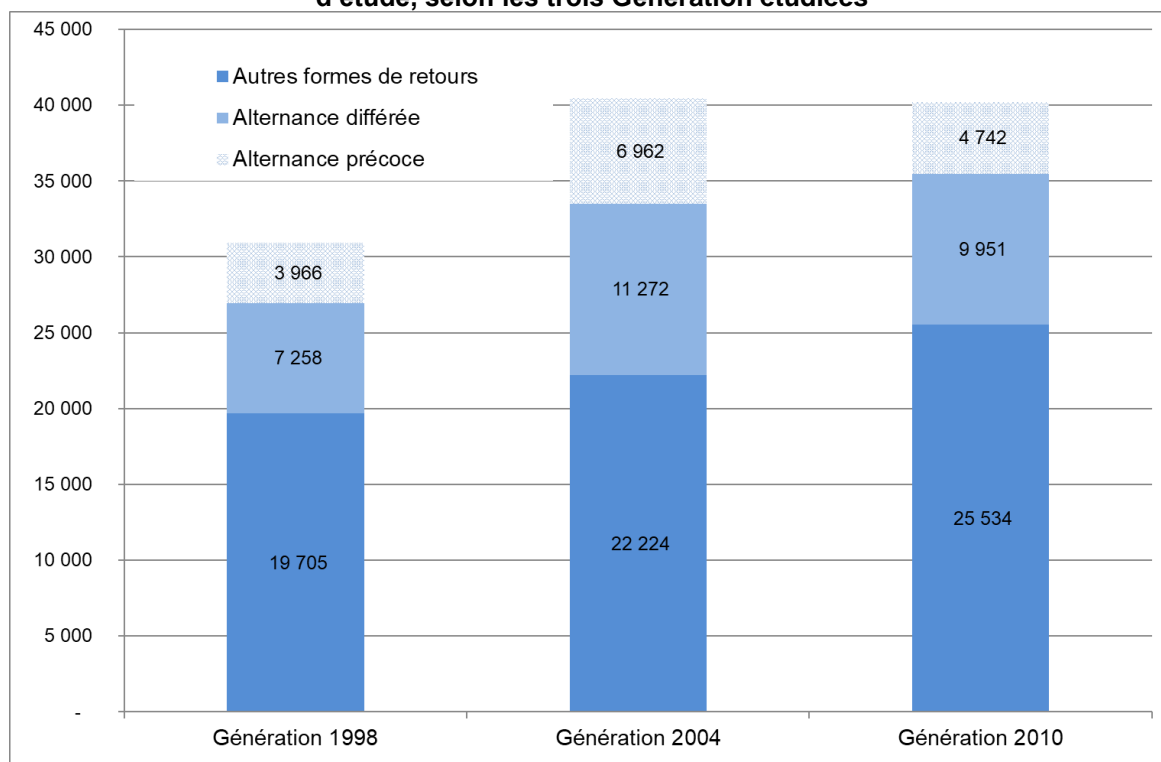
Pour tenter de répondre à cette question, les jeunes ayant fait le choix de retourner sur les bancs de l'école sont étudiés pour chaque Génération. Nous nous intéressons ainsi successivement au plus haut niveau de diplôme qu'ils avaient atteint à l'issue de la formation initiale, à leur situation sur le marché du travail l'année précédant leur retour en formation et à certaines de leurs caractéristiques socio-démographiques, sexe et origine sociale en particulier.

2.1. Des évolutions d'effectifs différentes selon le niveau de diplôme et le type de reprise d'études

On observe cette fois les effectifs de jeunes reprenant des études, afin de mieux rendre compte, à niveau de diplôme donné, des évolutions temporelles de chacun des trois types de retours aux études, étant donné le contexte global d'accroissement des effectifs.

Concernant les jeunes sortis non diplômés de formation initiale (Graphique 2), les sortants de 2004 sont plus nombreux à reprendre une formation que les sortants de 1998. Cette augmentation s'explique notamment par une progression sensible des reprises d'études en alternance. Dans la deuxième moitié des années 2000, entre les Générations 2004 et 2010, en revanche, ce type de reprise d'études diminue quelque peu, sans doute en raison d'un contexte conjoncturel défavorable à la signature de contrats en alternance et/ou à une tendance à l'élévation des niveaux de diplômes préparés en alternance. Les autres formes de retours poursuivent en revanche leur progression, mais sans compenser le tassement de l'alternance. Ainsi, sur cette seconde période, les retours aux études notables reculent pour les jeunes qui avaient mis un terme à leur formation initiale sans avoir obtenu de diplôme.

Graphique 2 • Effectifs de jeunes sortis non diplômés de formation initiale et en reprise d'étude, selon les trois Génération étudiées

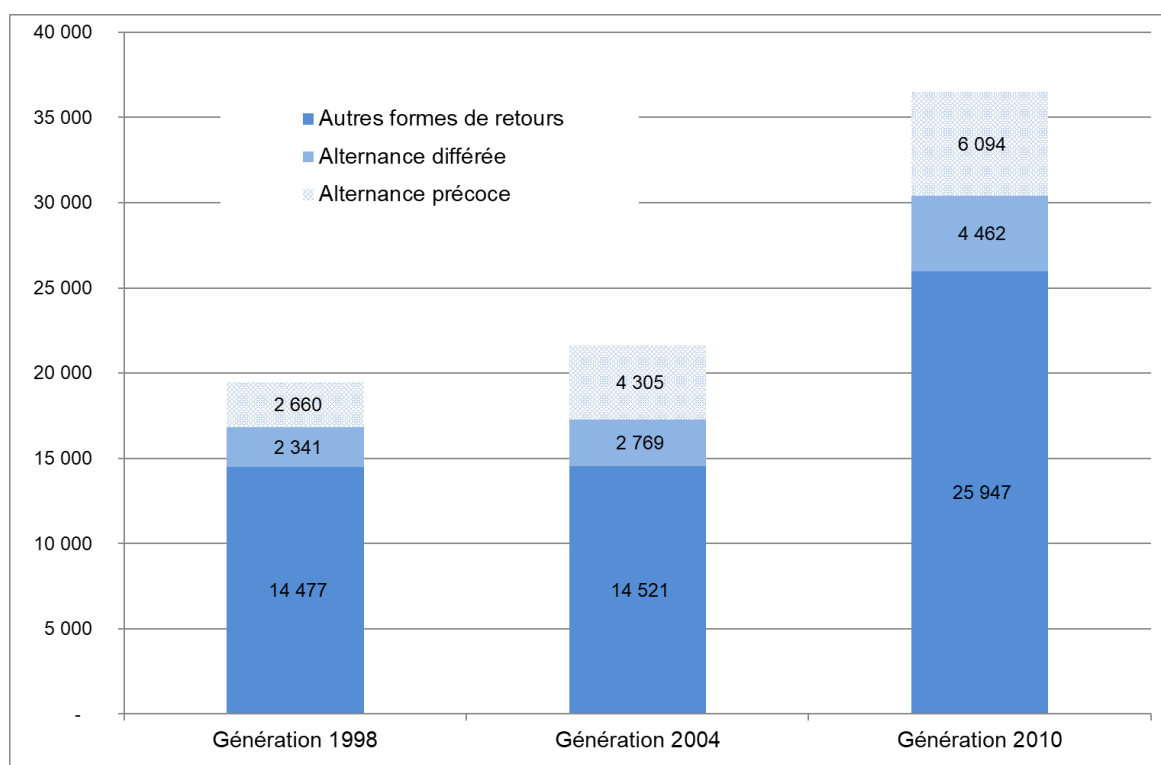


Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : jeunes non diplômés ayant effectué au moins une reprise d'études de plus de 6 mois.

Le mouvement global est analogue parmi les jeunes sortis de formation initiale avec un CAP ou un BEP, ainsi que pour ceux détenant un baccalauréat professionnel ou technologique (Graphique A1 en annexe) : une progression importante des retours *via* l'alternance entre les Générations 1998 et 2004, puis un recul à la Génération 2010. Parallèlement, les autres formes de retours poursuivent leur montée en charge, selon un rythme moindre entre les Générations 2004 et 2010 par rapport à l'écart entre les Générations 1998 et 2004. Là aussi, au global, on constate un recul des effectifs concernés par les retours en deuxième période.

Pour les bacheliers généraux, il n'y a pas d'évolution marquée des effectifs de retours aux études entre les cohortes des Générations 1998 et 2004, où seuls les retours *via* l'alternance précoce augmentent. En revanche, une hausse massive des effectifs intervient entre les générations 2004 et 2010, portée d'une part par une poursuite de la progression des retours *via* l'alternance, et par un presque doublement des autres types de retours (Graphique 3).

Graphique 3 • Effectifs de jeunes sortis de formation initiale diplômés de baccalauréat général et ayant repris des études, selon les trois Génération étudiées

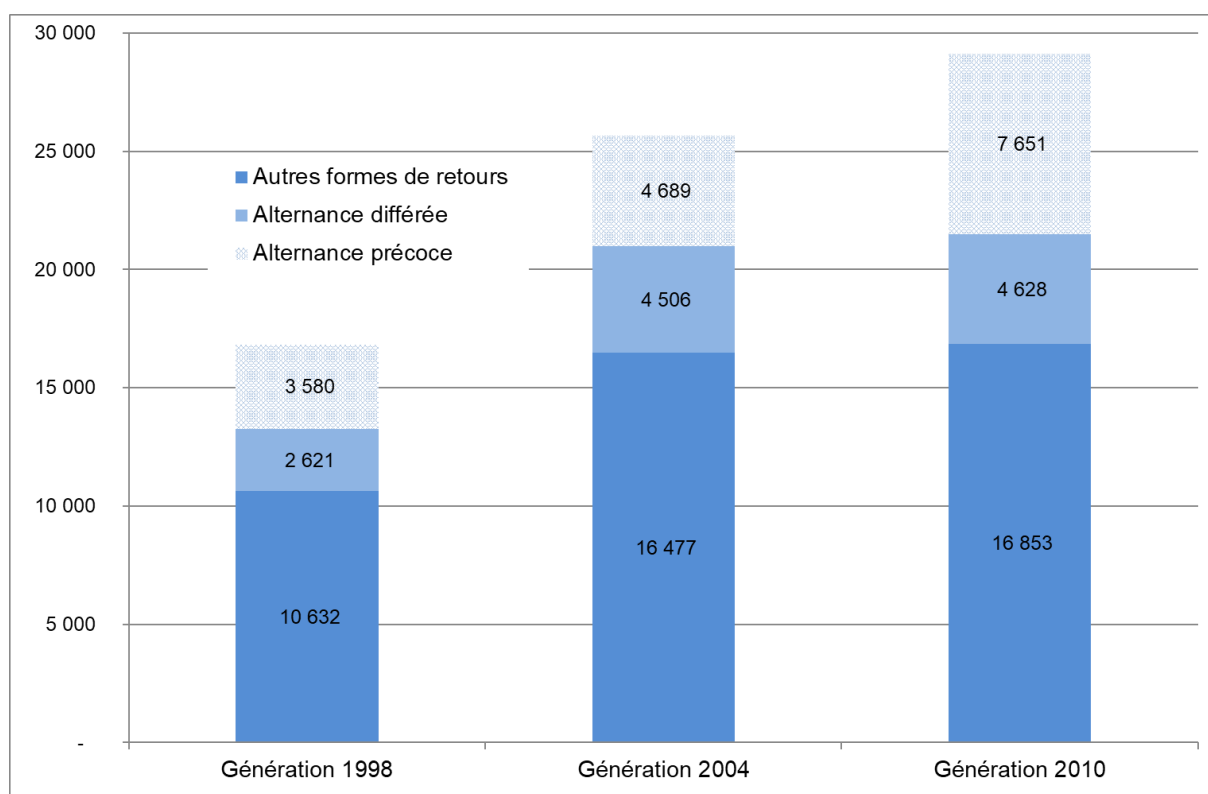


Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : jeunes dont le plus haut diplôme est un baccalauréat général et ayant effectué au moins une reprise d'études de plus de 6 mois.

Toutefois, si l'on tient compte cette fois des effectifs de ces sortants à l'issue de la formation initiale, qui diminuent à la Génération 2004 puis remontent par la suite, le constat diffère. La part de jeunes concernés (Tableau A1 en annexe) par l'alternance différée progresse entre les cohortes 1998 et 2004 (passant de 5 % à 7 %) puis reste stable entre les Générations 2004 et 2010. La part de jeunes concernés par d'autres types de retours notables aux études ou en formation progresse elle vivement, et sur une pente assez régulière entre les Générations, passant de 31 % des jeunes sortis bacheliers généraux en 1998 à 42 % pour ceux sortis en 2010. Si ces mouvements étaient déjà très importants pour les jeunes sortis de formation initiale à la fin des années 1990 avec le seul baccalauréat général (massivement à la suite d'un « échec » dans l'enseignement supérieur), ils le sont devenus encore nettement plus avec le temps, témoignant du fait que cette notion d'échec dans l'enseignement supérieur doit être relativisée et en tous les cas nécessite absolument, pour cette population spécifique, d'être mesurée à distance de la « première » sortie de formation initiale.

Pour les jeunes sortis de formation initiale diplômés du supérieur court (Graphique 4), c'est-à-dire ici avec BTS, un DUT ou une licence, les retours *via* l'alternance différée et les retours hors alternance ne progressent nettement qu'entre les Générations 1998 et 2004. Ils sont quasiment stables ensuite, alors que les effectifs pour l'alternance précoce continuent, eux, d'augmenter jusqu'à la Génération 2010. La procyclicité de l'alternance pourrait, au moins à ces niveaux de formation, être plus marquée pour des contrats signés à distance de la formation initiale, que pour ceux signés à la suite de celle-ci.

Graphique 4 • Effectifs de jeunes sortis de formation initiale diplômés du supérieur court et ayant repris des études, selon les trois Génération étudiées



Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : jeunes diplômés du supérieur court ayant effectué au moins une reprise d'études de plus de 6 mois.

Concernant les jeunes diplômés de bac+4 et plus (Graphique A2 en annexe), considérés ici comme diplômés du supérieur long, l'alternance différée, qui joue d'abord un rôle mineur, se développe sensiblement entre les cohortes 2004 et 2010. Les autres formes de reprise d'études ou formations notables sont en revanche très stables au fil des enquêtes.

2.2. Plus de jeunes reprennent après des situations de chômage ou d'inactivité

Les objectifs visés au travers de ces mouvements de reprises d'études sont variés. Ils sont néanmoins souvent liés à la situation du jeune sur le marché du travail. Ainsi, les retours en formation, dont on pourrait considérer qu'ils visent surtout à progresser dans une carrière déjà commencée ou à se réorienter, feront plutôt suite à une période d'emploi, à l'inverse des reprises d'études visant à pallier des difficultés d'insertion professionnelle, plutôt consécutives à des périodes de difficultés d'accès ou de stabilisation en emploi. Dans cette deuxième partie, nous étudions ainsi l'évolution des retours en formation en fonction de la situation sur le marché du travail au cours de l'année qui précède ce retour³.

2.2.1. Que faisaient-ils avant de reprendre une formation en alternance ?

Au cours des années 2000, l'accroissement des reprises d'études *via* une alternance différée, est inégal selon les situations précédant le retour en formation (Graphique 5). On observe dans un premier temps, un accroissement des reprises d'études en alternance consécutives à du chômage ou de l'inactivité (NEET⁴) avec une augmentation de 7 500 individus entre les Générations 1998 et 2004, puis de 1 000 individus entre les Générations 2004 et 2010. Ce constat est à mettre en parallèle avec l'accroissement du nombre de jeunes NEET (ayant repris des études ou non) plus marqué entre les Générations 2004 et 2010, qu'entre 1998 et 2004.

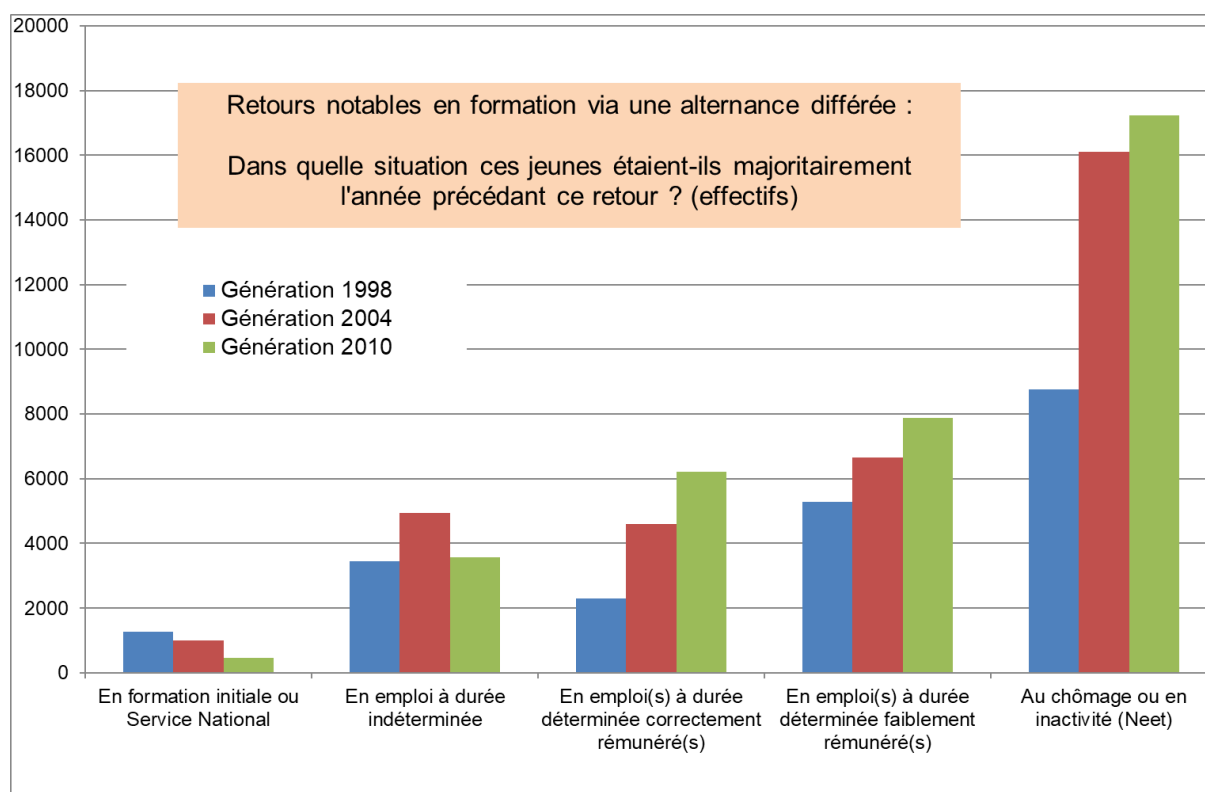
³ L'alternance précoce est laissée de côté pour cette partie, l'année précédant ce retour étant toujours dominée par de la formation initiale.

⁴ Not in Education, Employment or Training : jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en études ni en formation.

Ainsi, si être NEET en 2010 surdétermine sensiblement les mouvements de retour en alternance différée par rapport aux autres situations sur le marché du travail, cette surdétermination est en réalité nettement moindre qu'elle ne l'était pour la Génération 2004. Et elle est à peine plus importante que pour la Génération 1998, où la conjoncture était nettement plus favorable. Se retrouvent là aussi les effets de procyclicité attendus, les possibilités de contrats en alternance démarrés à distance de la formation initiale ne constituant pas autant que souhaité une planche de salut pour les jeunes les plus en difficultés sur le marché du travail français.

Les effectifs de jeunes en formation en alternance différée consécutive à une inscription plus ou moins stable dans l'emploi ont également progressé – notamment à l'issue d'emplois à durée déterminée correctement rémunérés (augmentation de 3 900 individus entre les Générations 1998 et 2010) – dans un contexte où ce type d'emploi s'est développé au détriment des emplois à durée indéterminée.

Graphique 5 • Effectifs de jeunes ayant fait une alternance différée selon la Génération et la situation professionnelle des jeunes l'année précédant le retour en formation

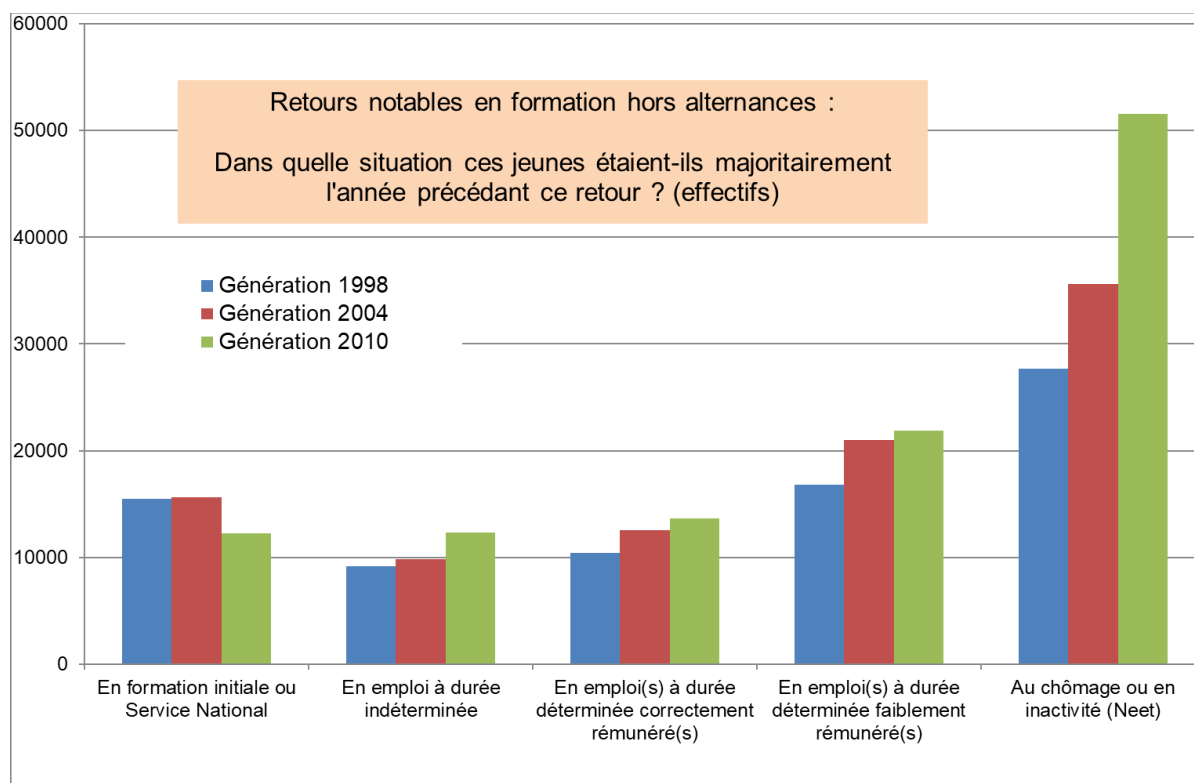


Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : jeunes de chaque Génération ayant effectué au moins une reprise d'études de plus de 6 mois.

2.2.2. Et qu'en est-il pour ceux qui reprennent une formation hors alternance ?

Concernant les retours en formation réalisés hors alternance (Graphique 6), on recense des éléments analogues derrière l'augmentation globale des effectifs. Celle-ci se concentre là aussi sur une augmentation des retours consécutifs à des difficultés d'accès à l'emploi dans l'année précédant le retour en formation (année dominée par les situations de chômage ou d'inactivité). Les effectifs d'individus concernés augmentent en revanche nettement entre les Générations 2004 et 2010 contrairement à ce qui avait été relevé pour l'alternance différée. En effet, l'augmentation est de près de 24 000 individus entre la Génération 1998 et la Génération 2010, dont les deux tiers entre les Générations 2004 et 2010.

Graphique 6 • Effectifs de jeunes ayant fait une reprise d'études hors alternance selon la Génération et la situation professionnelle des jeunes l'année précédant le retour en formation



Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : jeunes de chaque Génération ayant effectué au moins une reprise d'études de plus de 6 mois.

Les retours consécutifs à des situations dominées par un ou des emploi(s) à durée limitée faiblement rémunérés montent également en charge en l'espace de 12 ans, que ce soit concernant des retours *via* l'alternance ou pas. Pourtant on ne constate pas de réelle augmentation de ce type d'emploi comme mode régulier de participation au marché du travail dans le même temps chez les jeunes (Mora, 2018).

2.3. Les femmes plus concernées par les reprises d'études hors alternance

Les effectifs d'hommes et de femmes concernés par des retours notables aux études (hors alternances précoces) au cours des sept années suivant leur formation initiale augmentent relativement en phase, de même que leurs propensions respectives à opérer de tels mouvements. À chaque Génération étudiée, les femmes reprennent toujours sensiblement plus que les hommes en ce qui concerne les modalités hors alternance, sans que l'écart ne se réduise. En revanche, comme fréquemment observé, elles restent un peu moins concernées qu'eux à la fois par l'alternance différée et par l'alternance précoce.

Tableau 3 • Part de jeunes reprenant des études selon le genre et la Génération

	Part de repreneuses parmi les femmes	Part de repreneurs parmi les hommes
Retours <i>via</i> une alternance précoce		
Génération 1998	3 %	3 %
Génération 2004	5 %	6 %
Génération 2010	5 %	6 %
Retours <i>via</i> une alternance différée		
Génération 1998	2 %	4 %
Génération 2004	4 %	6 %
Génération 2010	5 %	6 %
Retours hors alternance		
Génération 1998	14 %	9 %
Génération 2004	17 %	12 %
Génération 2010	18 %	15 %

Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : ensemble des jeunes de chaque Génération.

2.4. Pas de différence massive concernant l'origine sociale

Concernant l'origine sociale des jeunes, l'étude des effectifs et de la part de jeunes qui reprennent des études en fonction de la catégorie socio-professionnelle de leurs parents ne suggère pas d'évolution notable qui viendrait accroître ou réduire sur ce plan les écarts entre jeunes issus de milieux socio-économiques favorisés et jeunes issus des classes populaires. Pour étudier plus précisément l'impact de l'origine sociale et son évolution dans le temps, le choix a été fait de réaliser dans la partie suivante des modèles logistiques binaires, prenant notamment en compte le niveau de diplôme du jeune à l'issue de sa formation initiale, celui-ci étant encore très corrélé avec son origine sociale.

3. Probabilité de retour aux études selon le type de retour et les caractéristiques des jeunes

Dans cette dernière partie, nous nous intéressons à la probabilité d'avoir effectué tel ou tel type de reprise d'études de plus de six mois plutôt que de n'avoir effectué aucun retour sur les bancs de l'école (ou seulement un très court retour de moins de six mois). Nous distinguerons dans trois modèles séparés (Tableau A2 en annexe) les trois grands types de reprises : celles sous forme d'alternance débutées moins de 10 mois après la fin de formation initiale (alternances précoces), celles commencées après plus de 10 mois (alternances différées), et les reprises d'études hors alternance. Des modèles croisant les principales variables du modèle avec la génération enquêtée ont également été réalisés, permettant de chercher à repérer d'éventuelles évolutions des corrélations attachées aux principales variables explicatives au fil du temps.

Tous les paramètres du modèle contrôlés par ailleurs, les jeunes des Générations 2004 et 2010 ont ainsi une probabilité similaire de reprendre des études sous forme d'alternance différée comme des études hors alternance. En revanche, cette probabilité est significativement moins élevée pour les jeunes de la Génération 1998. Concernant les alternances précoces, on retrouve pratiquement le même résultat, sinon que les jeunes de la Génération 2010 ont une probabilité inférieure à ceux de la Génération 2004 d'avoir effectué ce type de reprise/poursuite d'études.

3.1. Le rôle majeur de la formation initiale...

Les modèles qui ont été estimés témoignent par ailleurs que, quel que soit le type de reprises d'études considéré et la Génération, la probabilité de retourner sur les bancs de l'école dans les sept années suivant la sortie du système éducatif est fortement corrélée au niveau déjà atteint en formation initiale.

En outre, les corrélations entre propension à la reprise et niveaux de diplômes initiaux n'ont que modérément évolué au fil des Générations enquêtées, du moins en matière d'ordre entre ces niveaux.

Tous les paramètres du modèle contrôlés par ailleurs, les probabilités de reprises sont ainsi particulièrement élevées pour les titulaires de baccalauréats généraux, suivis des bacheliers professionnels ou technologiques, puis des non-diplômés – et ce quel que soit le type de reprise d'études considéré.

La propension à la reprise pour les jeunes issus des autres niveaux de diplômes varie en revanche selon le type de reprise. Ainsi, concernant l'alternance (précoce comme différée), les titulaires de CAP-BEP reprennent respectivement un peu moins ou autant que les bacheliers professionnels et technologiques. Les diplômés de niveau bac+2 reprennent encore moins et les diplômés de niveau bac+3 et au-delà sont ceux qui sont les moins concernés par la voie de l'alternance. Pour les reprises d'études hors alternance, en revanche, ceux qui reprennent le moins sont cette fois les diplômés de CAP-BEP et ceux sortis titulaires de diplômes à bac+2.

Le fait d'avoir terminé sa formation initiale sans avoir réussi à obtenir le diplôme visé n'a, en revanche, et quelle que soit la Génération, pas d'effet significatif sur la probabilité de reprendre ensuite des études sous forme d'alternance différée. À l'inverse, les jeunes ayant achevé ainsi leurs études initiales enchaînent significativement moins avec une séquence d'alternance précoce, mais reviennent significativement plus souvent vers des reprises d'études hors alternance, tous les paramètres du modèle étant contrôlés par ailleurs.

3.2. ...et celui des premiers pas dans la vie active

Sans grande surprise, les jeunes reprennent également significativement moins – que ce soit en alternance ou pas – lorsqu'ils occupent une situation favorable sur le marché du travail durant leur première année de vie active⁵. En effet, les jeunes les plus susceptibles de reprendre des études sont ceux qui ont été majoritairement au chômage ou en inactivité cette année-là, suivis de ceux qui étaient majoritairement en emploi à durée déterminée avec un faible salaire. En moyenne, les jeunes reprennent ainsi moins souvent leurs études lorsqu'ils étaient en emploi à durée déterminée mais bien rémunéré et encore moins s'il s'agissait d'un emploi à durée indéterminée. Au fil des enquêtes Génération, on observe sur ce plan cependant diverses évolutions. Concernant les reprises d'études hors alternance, si les évolutions sont modestes, elles vont dans le sens d'un rapprochement entre la propension à reprendre des jeunes les plus en marge (situations de NEET dominantes) et des jeunes qui parviennent à accéder à l'emploi mais demeurant cantonnés aux emplois à durée déterminée peu rémunérés. Ces derniers connaissent ainsi une propension à la reprise qui s'est accrue relativement aux jeunes ayant eux aussi accédé à l'emploi, majoritairement à durée limitée mais correctement rémunérés. Concernant les retours aux études effectués en alternance (différée), les modélisations toutes choses égales par ailleurs suggèrent à l'inverse que c'est l'ensemble des situations d'emploi à durée limitée, correctement comme faiblement rémunérés, qui se sont rapprochées en matière de propension à reprendre des jeunes les plus en marge du marché du travail. Ces situations s'éloignent dans le même temps des jeunes ayant accédé aux emplois à durée indéterminée, désormais plus rares qu'avant à effectuer ce type de mouvement – relativement aux autres du moins.

En matière de caractéristiques sociodémographiques, les hommes ont une plus grande propension à reprendre des études en alternance alors que les femmes reprennent plus des études hors alternance. Au fil des enquêtes, ces écarts entre les comportements observés chez les uns et les autres ne se sont pas nettement modifiés pour les reprises hors alternance. En revanche, l'écart entre hommes et femmes se réduit avec le temps pour les alternances différées. Être issu de l'immigration ne semble avoir aucun effet significatif sur la probabilité de reprendre ou non des études, peu importe le type de reprise d'études et la Génération étudiés.

⁵ Pour ces modèles-là, les propensions à reprendre en alternance précoce n'ont pas été estimées, l'année précédant ce type de reprise étant dominée par la formation initiale.

Qu'en est-il, enfin, de l'effet de l'origine sociale sur la propension à reprendre tel ou tel type d'études, et comment ces éléments évoluent-ils au fil des enquêtes ? Les modèles intégrant des variables croisant Génération enquêtée et origines permettent de faire un état des rapports de côte et de leurs évolutions pour chacun des trois types de reprises d'études envisagés (Tableau 4) Tableau .

Tableau 4 • Rapports de côtes issus des trois modèles binaires pour interpréter les résultats du croisement entre les variables origine sociale et Génération

	Rapport de cotes	Alternance précoce vs Pas de reprise d'études	Alternance différée vs Pas de reprise d'études	Reprises hors alternance vs Pas de reprise d'études
Génération 1998	Origine défavorisée vs favorisée	0,638	0,863	0,719
	Origine défavorisée vs « intermédiaire »	0,769	0,731	0,945
	Origine favorisée vs « intermédiaire »	1,205	0,847	1,314
Génération 2004	Origine défavorisée vs favorisée	0,552	0,824	0,737
	Origine défavorisée vs « intermédiaire »	0,574	1,091	0,872
	Origine favorisée vs « intermédiaire »	1,040	1,324	1,182
Génération 2010	Origine défavorisée vs favorisée	0,512	0,859	0,700
	Origine défavorisée vs « intermédiaire »	0,793	0,956	0,839
	Origine favorisée vs « intermédiaire »	1,549	1,113	1,198

En gris : les rapports de côtes significativement différents de 1.

Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : ensemble des jeunes de chaque Génération.

Ce tableau illustre dans un premier temps le fait que chacun des trois types de reprises d'études étudiés se répartit inégalement selon les origines sociales.

Ainsi, toutes choses égales par ailleurs, les prolongations d'études *via* un contrat de professionnalisation (alternance précoce), apparaissent dès la Génération 1998 significativement en défaveur des jeunes d'origine populaire (c'est-à-dire dans notre étude ceux dont les deux parents sont ouvriers ou employés) par rapport aux jeunes des classes « moyennes » ou « favorisées » (ceux ayant au moins un parent cadre). Ce moindre accès toutes choses égales par ailleurs s'est ensuite maintenu, voire creusé à la Génération 2004 – ce malgré le développement concomitant de ce type de poursuites d'études. Par la suite, ce rôle de l'origine sociale sur les probabilités de compléter ou poursuivre ses études par un contrat de professionnalisation s'est encore affirmé. À la Génération 2010, non seulement les enfants des classes populaires sont distancés par les autres, mais les jeunes issus de parent(s) cadre(s) creusent en plus l'écart vis-à-vis des jeunes des catégories intermédiaires – ce alors même que le modèle contrôle, notamment, le niveau de formation initiale.

Ce rôle important, et plutôt croissant au fil des enquêtes, de l'origine sociale sur les reprises en alternance précoce ne se retrouve pas, ou peu, en revanche lorsqu'il s'agit d'éclairer les retours différés en alternance – il semble que l'origine sociale joue un rôle nettement moins appuyé dans ces cas. Seules quelques corrélations modestes sont notées mais pour l'essentiel, et toutes choses égales par ailleurs, ces mouvements concernent pratiquement autant les jeunes issus du bas de l'échelle sociale que ceux situés plus haut.

Les retours aux études hors alternance, le plus souvent effectués selon des modalités plus traditionnelles, à plein temps à l'université ou en établissement scolaire, constituent encore une troisième figure quant au lien existant entre les probabilités de retours et l'origine sociale des jeunes concernés. Dans ce cas, il s'agit moins du fait que les classes populaires soient distancées par les catégories intermédiaires et favorisées, mais plutôt de ce que les jeunes issus des milieux favorisés connaissent un surcroît significatif de ces mouvements de retour aux études classiques, toutes choses égales par ailleurs, en comparaison de ceux issus des classes moyennes ou populaires. Et cette distinction ne s'érode pas réellement au fil des Générations, malgré la montée en charge sensible de

ces reprises d'études hors alternance : disposer d'un capital culturel et/ou économique favorable continue d'aller de pair avec une plus grande propension à envisager ou à réaliser un retour aux études, hors alternance, toutes choses égales par ailleurs.

Conclusion

Dans un contexte global d'élévation du niveau de diplôme en fin de formation initiale entre les Générations 1998 et 2010, les retours aux études dans les années qui suivent apparaissent de plus en plus fréquents, que ce soit par le biais de l'alternance ou par d'autres modalités. Ces reprises apparaissent également de plus en plus longues, notamment pour celles effectuées hors alternance.

L'alternance démarrée à distance de la formation initiale a connu une forte expansion auprès des jeunes issus de pratiquement tous les niveaux de diplômes entre les Générations 1998 et 2004. Entre les Générations 2004 et 2010 en revanche, les signatures de contrats en alternance différés se stabilisent, à l'inverse du mouvement de nette progression enregistré pendant ce temps du côté des contrats de professionnalisation signés plus dans la continuité des études. Le contexte conjoncturel devenu plus clairement défavorable à la signature de contrats en alternance entre les Générations 2004 et 2010 semble ainsi moins peser sur ces derniers que sur les possibilités de revenir aux études *via* l'alternance après une interruption notable. Les reprises d'études hors alternance se sont quant à elles développées tant entre les Générations 1998 et 2004 qu'entre 2004 et 2010 en ce qui concerne les jeunes issus du secondaire. Néanmoins, comme pour l'alternance différée pour le supérieur court, la propension des diplômés du supérieur à effectuer ces mouvements est demeurée stable entre les Générations 2004 et 2010.

En termes de public concerné par les retours sur les bancs de l'école, les hommes reprennent un peu plus souvent des études *via* l'alternance tandis que les femmes sont sensiblement plus concernées par les reprises hors alternance. Ces effets de genre restent sensibles même en contrôlant par le niveau de diplôme ou par l'aspect des premiers pas dans la vie active concernant les reprises hors alternance, alors qu'ils diminuent avec le temps pour l'alternance différée. En revanche, les modèles effectués suggèrent que les différences de fréquentation par genre concernant les contrats de professionnalisation signés peu après les études relèvent essentiellement d'effets de structure, au premier rang desquels les niveaux de diplômes.

Les jeunes diplômés dont le plus haut niveau de diplôme est un baccalauréat général ont la plus forte propension à reprendre des études, suivis par les bacheliers professionnels ou technologiques, puis par les non-diplômés. Les jeunes reprennent par ailleurs de plus en plus au fil des enquêtes à la suite de difficultés sur le marché du travail. Dans un contexte économique qui s'est nettement dégradé, les retours aux études que l'on pourrait qualifier de défensifs, visant à rompre avec les problèmes d'accès ou de stabilisation en emploi, prendraient donc plutôt le pas sur les retours plus offensifs, c'est-à-dire sur ceux ayant comme objectif premier de progresser dans une carrière ou de se réorienter. Cette dimension explique ainsi une partie de l'augmentation globale des mouvements d'aller-retour entre études et emploi, bien qu'il faille toujours se garder d'assimiler systématiquement retour aux études et difficultés sur le marché du travail.

Enfin, si l'origine sociale ne semble pas avoir de lien avec le fait d'avoir une plus ou moins grande propension à reprendre des études en alternance à distance de la formation initiale, il n'en va pas de même pour ce qui est de signer un contrat de professionnalisation juste après ou peu après ses études, et moins encore pour ce qui est de reprendre des études ou une formation hors alternance. Ainsi, prolonger ses études par un contrat de professionnalisation apparaît, dès la Génération 1998, significativement moins probable pour les jeunes d'origine populaire et l'écart d'accès en fonction des origines se creuse au fil des Générations. Pour les reprises d'études hors alternance, là aussi on constate une disparité d'accès selon l'origine sociale au bénéfice des jeunes issus des milieux favorisés, ayant au moins un parent cadre. Et cette disparité ne s'érode pas au fil des générations, malgré le nombre croissant de jeunes concernés par ces mouvements et le fait que ces mouvements fassent suite plus qu'avant à des difficultés d'insertion professionnelle.

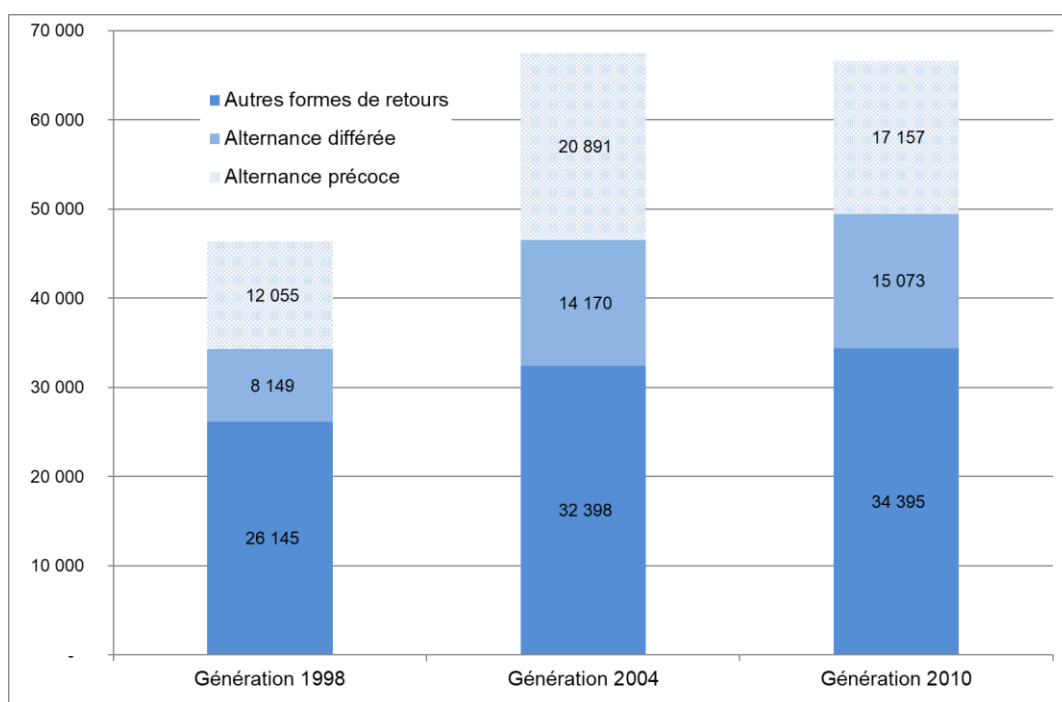
La question se pose de savoir ce qui, précisément, joue défavorablement dans l'accès aux poursuites d'études, d'une part concernant les contrats de professionnalisation signés à la suite des études, d'autre part concernant les retours aux études plus classiques, pour les jeunes issus des milieux populaires. Une comparaison approfondie avec les retours en alternance effectués de façon différée, éventuellement par le biais d'une étude qualitative, pourrait de ce point de vue être particulièrement éclairante. En effet, alors qu'en formation initiale les jeunes issus des milieux populaires sont moins souvent en apprentissage que les jeunes de milieux plus favorisés (Kergoat, Sulzer 2017), leurs origines sociales semblent moins affecter leurs possibilités d'accéder à des contrats en alternance lors de leur reprise d'études. Ce constat invite ainsi à des analyses plus approfondies qui permettraient d'interroger plus précisément la part des divers mécanismes qui entrent en jeu derrière le fait de réaliser ou pas de tels mouvements : auto-censure, effets de report dans le temps de la part de certains jeunes, années de césure plus ou moins institutionnalisées, effets de réseaux ou encore (concernant les contrats de professionnalisation signés peu après les études) éventuelle sélection adverse de la part des entreprises ou des établissements d'accueil face à des candidats issus de la formation initiale.

Références bibliographiques

- Cart, B., Léné A. & Toutin, M-H. (2018). L'apprentissage favorise-t-il toujours l'insertion professionnelle ? Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane, V. Mora (coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (p. 109-116). Marseille : Céreq, collection « Essentiel » (n° 1).
- Doray, P., Kamanzi, P.C., Laplante, B. & Street, M.C. (2012). Les retours aux études postsecondaires : une expression de l'éducation tout au long de la vie ? *Formation Emploi*, 120, 75-100.
- Kergoat, P. (resp. scientifique) & Sulzer, E. (coord.) (2017). *Mesure et analyse des discriminations d'accès à l'apprentissage*. Rapport d'évaluation, Céreq, Certop, Clerse, LPS-DT, Paris.
- Mora, V. & Robert, A. (2017). Retours précoces sur la voie des diplômés : vers une formation « tout au long du début de la vie » ? *Céreq Bref*, 360.
- Mora, V. (2018). Comment les conditions d'insertion des jeunes se sont-elles transformées en 20 ans ? Dans T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane, V. Mora (coord.), *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions* (p. 51-62). Marseille : Céreq, collection « Essentiel » (n° 1).
- Robert, A. (2019). Les reprises d'études en début de vie active. Dans *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France* (n° 12). Paris : ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

ANNEXES

Graphique A1 • Effectifs de jeunes sortis de formation initiale diplômés de CAP-BEP ou de baccalauréats professionnels ou technologiques et ayant repris des études, selon les trois Génération étudiées



Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans.

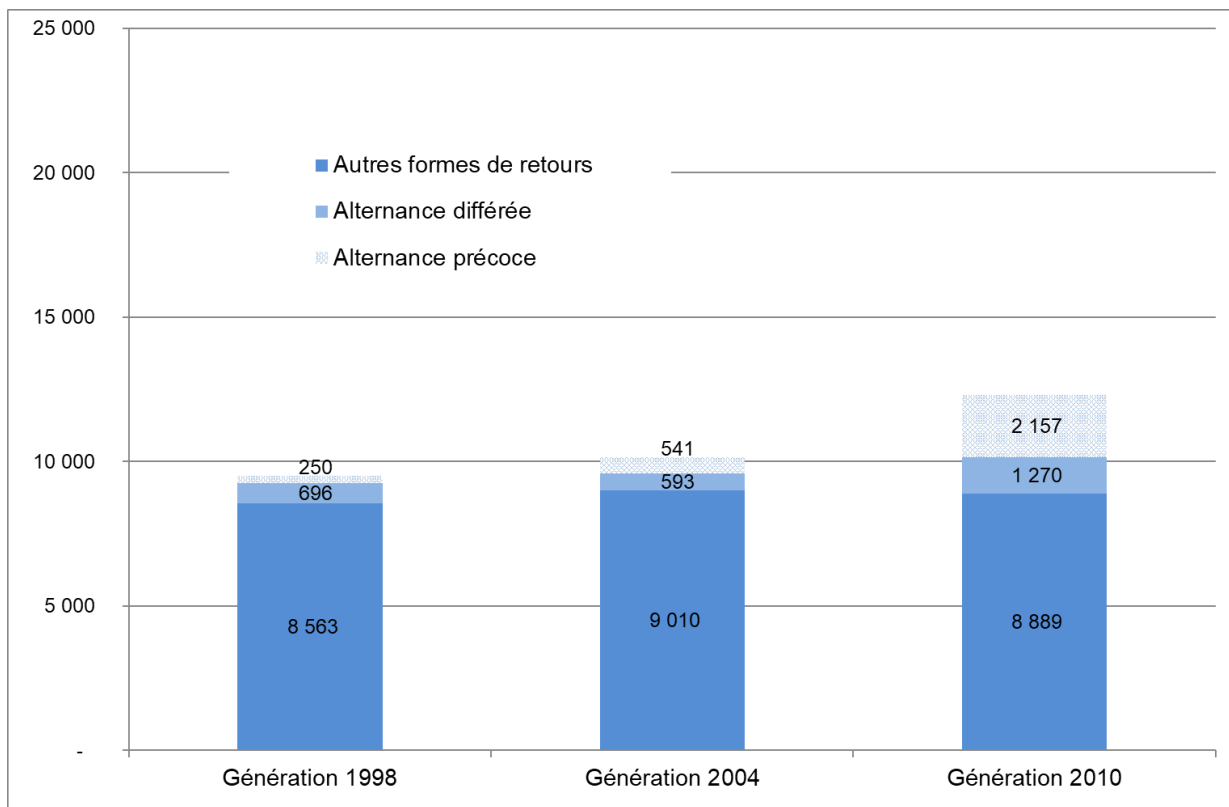
Champ : jeunes diplômés de CAP-BEP ou de baccalauréats professionnels ou technologiques ayant effectué au moins une reprise d'études de plus de 6 mois.

Tableau A1 • Taux de retours aux études par grand niveau de diplôme à l'issue de la formation initiale

	Non-diplômés	CAP-BEP et bacs pro/techno	Bacs généraux	Bac+2/+3	Bac+4 et plus
Part de « repreneurs notables » en alternance précoce					
Génération 1998	3 %	5 %	6 %	2 %	0 %
Génération 2004	6 %	9 %	11 %	3 %	1 %
Génération 2010	4 %	7 %	10 %	5 %	2 %
Part de « repreneurs notables » (hors alternance précoce)					
Génération 1998	22 %	14 %	36 %	9 %	8 %
Génération 2004	29 %	19 %	45 %	13 %	10 %
Génération 2010	31 %	21 %	49 %	14 %	9 %
Dont : part de « repreneurs notables » via l'alternance différée					
Génération 1998	6 %	3 %	5 %	2 %	1 %
Génération 2004	10 %	6 %	7 %	3 %	1 %
Génération 2010	9 %	6 %	7 %	3 %	1 %
Dont : part de « repreneurs notables » hors l'alternance					
Génération 1998	16 %	11 %	31 %	7 %	7 %
Génération 2004	19 %	13 %	38 %	10 %	9 %
Génération 2010	22 %	15 %	42 %	11 %	8 %

Source : Enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : Ensemble des jeunes de chaque Génération.

Graphique A2 • Effectifs de reprises d'études pour les jeunes sortis de formation initiale diplômés du supérieur long selon la Génération



Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans.

Champ : jeunes diplômés du bac+4 ou plus ayant effectué au moins une reprise d'études de plus de 6 mois.

Tableau A2 • Résultats des trois modèles binaires concernant les probabilités de réaliser chacun des types de reprises d'études

Variables	Modalités	Alternance précoce vs Pas de reprise d'études	Alternance différée vs Pas de reprise d'études	Reprises hors alternance vs Pas de reprise d'études
Intercept		-2,4972***	-2,8504***	-1,6511***
Plus haut niveau de diplôme	Non-diplômé	-0,2184**	0,1116	-0,1425**
	CAP-BEP	-0,3444***	-0,0942	-0,4075***
	Bac professionnel ou technologique	ref.	ref.	ref.
	Bac général	0,6167***	0,5926***	1,1912***
	Bac +2	-1,0371***	-0,5491***	-0,5532***
	Bac +3 et plus	-2,3625***	-1,6543***	-0,3929***
Sortie sur un échec au diplôme	Non	ref.	ref.	ref.
	Oui	-0,2996***	0,1150	0,1200***
Parcours durant la première année de vie active	Emploi à durée indéterminée		-1,0636***	-1,3379***
	Emploi à durée déterminée bien payé		-0,2467***	-0,5267***
	Emploi à durée déterminée mal payé		ref.	ref.
	Chômage ou inactivité (NEET)		0,4548***	0,7900***
Genre	Femme	ref.	ref.	ref.
	Homme	-0,00838	0,2361***	-0,2984***
Lieu de naissance des parents	Au moins un parent né en France	ref.	ref.	ref.
	Deux parents nés à l'étranger	-0,0874	-0,1372	-0,0458
Origine sociale	Deux parents ouvriers ou employés	-0,2627**	-0,3138**	-0,0562
	Entre les deux	ref.	ref.	ref.
	Au moins un parent cadre	0,1868	-0,1663	0,2730***
Génération	1998	ref.	ref.	ref.
	2004	0,8715***	0,3511**	0,4707***
	2010	0,6137***	0,4637***	0,5039***
Origine sociale * Génération	Deux parents ouvriers ou employés * 2004	-0,2922*	0,4007**	-0,0812
	Deux parents ouvriers ou employés * 2010	0,0304	0,2687*	-0,1194
	Au moins un parent cadre * 2004	-0,1478	0,4469**	-0,1054
	Au moins un parent cadre * 2010	0,2506	0,2730	-0,0923

*** si p < 0.01 ** si p compris entre 0.01 et 0.05 et * si p compris entre 0.05 et 0.1
 Source : enquêtes Génération 1998, 2004 et 2010 à 7 ans. Champ : ensemble des jeunes de chaque Génération.

Panorama des reprises d'études diplômantes post-bac des demandeurs d'emploi et des salariés en Provence-Alpes-Côte d'Azur selon les modes de financement

Adeline Petrovitch et Séverine Landrier**

Depuis de nombreuses années, la sortie du système éducatif n'est que le prélude du parcours de formation des individus. Aussi depuis les années 1970, les différentes lois sur la formation continue encadrent et encouragent les retours en formation. Pendant longtemps, la formation continue a été souvent associée à une mesure curative pour des personnes privées d'emploi devant se reconverter ou plus largement accroître leur employabilité. Elle est aujourd'hui organisée pour permettre aux individus d'être maître de leur parcours professionnel que ce soit dans un objectif d'approfondissement des connaissances, d'élargissement de leurs compétences ou d'accompagnement d'un nouveau projet professionnel.

Plusieurs définitions de la formation continue cohabitent selon le contexte dans lequel elle est évoquée. Au sein des universités, la formation continue recouvre des pratiques différentes au moment de l'inscription des personnes en reprise d'études. Pour les homogénéiser, la Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP), relevant du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, a publié des notes en 2013 et 2014. Toutefois, de nombreux travaux présents dans cet ouvrage montrent les difficultés persistantes pour quantifier avec précision l'ensemble des personnes en situation de reprise d'études dans l'enseignement universitaire : certains étudiants étant inscrits en formation initiale, d'autres en formation continue ou encore en régime d'études non financées (voir contribution de M. Brézault dans cet ouvrage).

L'approche proposée dans cet article est différente. La formation continue est abordée par les données issues des organismes financeurs de la formation. Elle peut notamment être prise en charge par les fonds publics pour les demandeurs d'emploi (principalement par les conseils régionaux et Pôle emploi) ou par les fonds paritaires en faveur des demandeurs d'emploi et des salariés (opérateur de compétences – OPCO qui remplace les organismes paritaire collecteur agréé – OPCA depuis le 1^{er} janvier 2019), voire par les fonds privés des entreprises ou par l'individu lui-même. En effet, les possibilités de se faire financer une formation sont multiples et dépendent de la situation professionnelle de la personne. À cette complexité due à la multitude des financeurs possibles, s'ajoute celle de l'observation car il n'existe pas de système d'information centralisé ou uniformisé.

Pour pallier cela, l'observatoire régional des métiers (ORM – Observatoire régional emploi formation (OREF) de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur) recueille des données sur la formation initiale et continue auprès de plus d'une quinzaine d'acteurs de la formation permettant notamment de réaliser une photographie des retours en formation. Ces éléments demeurent parcellaires dans la mesure où les données mobilisées ne comptabilisent que les personnes en reprise d'études ayant bénéficié d'un financement public ou paritaire et que seul les OPCA volontaires transmettent des données sur la formation des salariés et des demandeurs d'emploi. Elles sont cependant intéressantes car elles donnent à voir un panorama des reprises d'études dépassant les frontières de l'université.

Dans cet article, nous nous intéresserons plus particulièrement aux stagiaires post-bac de la formation continue des demandeurs d'emploi et des salariés. Nous verrons que derrière le retour en formation se jouent des stratégies et des motivations différentes selon les dispositifs mobilisés et que l'université contribue à la formation des personnes en reprise d'études au sein d'un ensemble d'opérateurs de formation.

* Observatoire régional des métiers Provence-Alpes-Côte d'Azur.

1. Une reprise d'études sur cinq vise un diplôme post-bac

Plus de 55 000 personnes ont repris une formation en 2016 en région Provence-Alpes-Côte d'Azur, malgré une observation partielle (voir encadré : le système d'observation de la formation continue à l'ORM). Ces stagiaires ont tous bénéficié d'un financement en mobilisant l'un de ces dispositifs de formation continue : contrat de professionnalisation (FC-CPRO), formation continue des demandeurs d'emploi - commande publique (FC-DE) ou encore financement par un OCPA ou un OPACIF en faveur des demandeurs d'emploi (FC OPCA-DE) ou des salariés (FC OPCA-SAL).

Ces dispositifs financent des formations à tous les niveaux. La part des diplômes post-bac (niveaux III, II, I ou DAEU) varie selon les dispositifs de formation. Elle est la plus faible dans le cadre de la formation continue des demandeurs d'emploi - commande publique, avec 8 % des formés. Dans les financements des OPCA, elle atteint 20 % ; dans les contrats de professionnalisation elle culmine à 60 %. Au total, près de 12 800 personnes ont entamé en 2016 une formation visant un diplôme ou titre du supérieur en région Provence-Alpes-Côte d'Azur.

Pour les autres, les formations suivies visent avant tout des diplômes de niveaux V (de type CAP-BEP) ou IV (de type bac pro). On notera également que beaucoup de formations professionnelles dites sans niveau sont préparées tels que les certificats de qualification professionnel (CQP), les habilitations (électrique ou informatique, par exemple) ou encore des actions de préqualification avant l'accès à une formation.

Tableau 1 • Répartition des stagiaires en formation continue et part des diplômes du supérieur par dispositif de formation

	Nombre de stagiaires	Dont effectifs visant un diplôme post-bac	Part des diplômes post-bac
FC-CPRO	13 798	8 333	60 %
FC-DE	33 365	2 787	8 %
FC OPCA-DE	2 523	467	19 %
FC OPCA-SAL	6 003	1 202	20 %
Total	55 689	12 794	22 %

Source : conseil régional, AFPA, Pôle emploi, Dares, Agefos PME, Afdas, Fafiec, Fongecif, Unifaf, Uniformation (Base ORM, Effectifs entrés en formation en 2016) - Traitement ORM.

2. Des jeunes dans les contrats de professionnalisation, des adultes dans les autres dispositifs

Les stagiaires inscrits dans une formation post-bac sont plus jeunes que l'ensemble des stagiaires. C'est particulièrement vrai pour les signataires d'un contrat de professionnalisation qui ont en moyenne 23 ans. Le contrat de professionnalisation, bien qu'identifié comme dispositif de formation continue, est connu pour accueillir une part conséquente de jeunes n'ayant jamais interrompu leurs études et qui pourrait relever de la formation initiale. Les politiques des branches professionnelles, les habitudes prises par les entreprises, la plus grande souplesse de ce dispositif et les enjeux financiers des différents acteurs lui donnent une place particulière parmi les dispositifs de formation continue (voir contribution de Borrás & Bosse dans cet ouvrage).

Dans les autres dispositifs, l'âge moyen s'échelonne entre 33 ans et 37 ans. Les personnes bénéficiant d'un financement OCPA sont légèrement plus âgées que celles de la formation continue des demandeurs d'emploi - commande publique car ces dispositifs de formation demandent, le plus souvent, une première expérience significative sur le marché du travail pour pouvoir y prétendre. De plus, plusieurs demandes de prise en charge peuvent être nécessaires avant que le financement ne soit accordé.

Plus d'un stagiaire sur deux est une femme. Elles sont plus fréquentes parmi les stagiaires visant un diplôme du supérieur et notamment parmi les financements OPCA.

Tableau 2 • Caractéristiques de stagiaires de la formation continue post-bac

		FC-CPRO	FC-DE	FC OPCA-DE	FC OPCA-SAL	Total
Âge moyen	Des stagiaires du supérieur	23 ans	33 ans	35 ans	37 ans	26 ans
	De tous les stagiaires	24 ans	31 ans	32 ans	37 ans	29 ans
Part des femmes	Des stagiaires du supérieur	54 %	51 %	57 %	62 %	54 %
	De tous les stagiaires	51 %	42 %	53 %	44 %	47 %

Source : conseil régional, AFPA, Pôle emploi, Dares, Agefos PME, Afdas, Fafiec, Fongecif, Unifaf, Uniformation (Base ORM, Effectifs entrés en formation en 2016) - Traitement ORM.

3. Le principal ministère certificateur de la formation continue dans le supérieur est l'Éducation nationale

Le certificateur est l'organisme qui porte la certification, et qui a fait la demande d'inscription au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), lorsque celle-ci n'est pas inscrite comme pour les principaux diplômes nationaux des universités. On parle alors de titre inscrit sur demande au RNCP. Pour en faciliter l'observation, des regroupements ont été réalisés par type de certificateur et par type de diplôme.

Tableau 3 • Répartition des stagiaires en formation continue post-bac par type de certificateur et dispositif de formation

Types de certificateur	FC-CPRO	FC-DE	FC OPCA-DE	FC OPCA-SAL	Total
Ministère en charge	73 %	98 %	60 %	72 %	78 %
<i>de l'Agriculture</i>	1 %	1 %	1 %	0 %	1 %
<i>de la Culture</i>	0 %	0 %	1 %	0 %	0 %
<i>de l'Éducation nationale</i>	46 %	10 %	4 %	9 %	33 %
<i>de la Jeunesse et Sport</i>	0 %	2 %	3 %	4 %	1 %
<i>de la Santé et Social</i>	0 %	0 %	3 %	9 %	1 %
<i>du Travail</i>	3 %	38 %	37 %	16 %	13 %
<i>de l'Enseignement universitaire*</i>	23 %	47 %	10 %	34 %	29 %
<i>Autres ministères : Justice, Économie, Affaires maritimes...</i>	1 %	0 %	1 %	0 %	1 %
Autres établissements ou organismes spécialisés	18 %	2 %	36 %	24 %	16 %
Consulaire (CCI, CMA, EGC)	10 %	0 %	4 %	4 %	7 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
Nombre de personnes en formation continue post-bac	8 333	2 787	467	1 202	12 794

Source : conseil régional, AFPA, Pôle emploi, Dares, Agefos PME, Afdas, Fafiec, Fongecif, Unifaf, Uniformation (Base ORM, Effectifs entrés en formation en 2016) - Traitement ORM.

* dont diplômés d'ingénieur.

En 2016, près de 8 stagiaires sur 10 préparent un diplôme issu d'un certificateur ministériel, le principal étant l'Éducation nationale. Ce ministère rassemble un tiers des stagiaires de la formation continue, il est suivi de près par le ministère de l'Enseignement supérieur (3 stagiaires sur 10). Les titres inscrits sur demande par les autres établissements ou organismes spécialisés sont le troisième type de certification le plus souvent préparé.

La place de chaque certificateur est variable selon les dispositifs de formation continue mobilisés. Au sein des contrats de professionnalisation, les diplômes nationaux sont visés par les trois quarts des

signataires, l'Éducation nationale concentre la moitié de ces diplômes et l'enseignement supérieur, un quart.

Dans le cadre de la formation continue des demandeurs d'emploi - commande publique, le premier certificateur est l'enseignement supérieur. Il est à préciser qu'une grande partie des stagiaires de ce dispositif bénéficie de la convention entre les universités de la région et le conseil régional. Le ministère du Travail est le second certificateur, avec près de quatre demandeurs en formation sur dix, financés dans le cadre de la commande publique. Cette proportion est identique pour les demandeurs d'emploi financés par les OPCA. Alors que les salariés bénéficiant d'un financement paritaire s'orientent plus souvent vers les diplômes universitaires.

Globalement, une plus grande hétérogénéité de types de certificateurs apparaît dans les financements OPCA. Ils s'orientent plus souvent sur des titres inscrits sur demande au RNCP, portés par des organismes de formation privés (CESI, centre de formation professionnelle de la banque, par exemple).

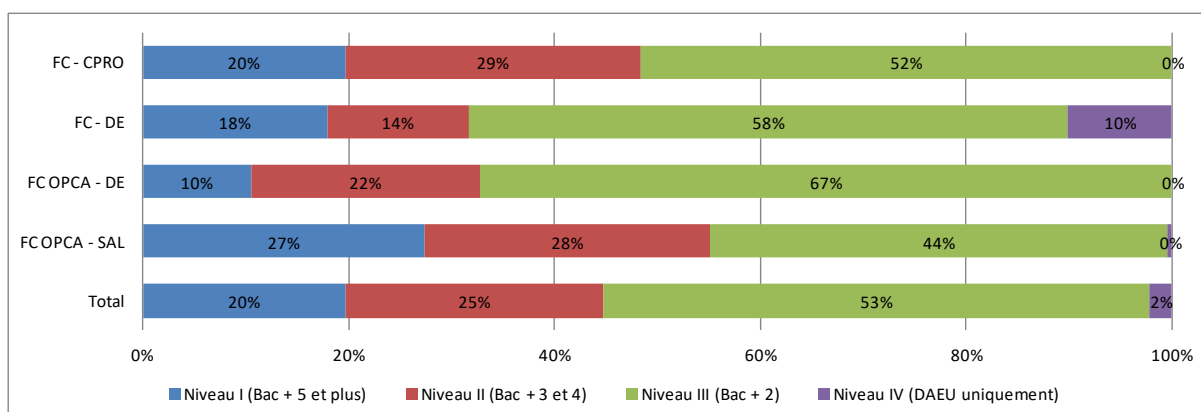
4. Les formations de niveau III sont les diplômes post-bac les plus souvent préparés

En concentrant plus d'un stagiaire sur deux, les diplômes de niveau III (bac+2) occupent une place prépondérante quel que soit le dispositif de formation. Dans le cadre des contrats de professionnalisation (52 % des signataires), il s'agit quasi exclusivement du BTS. Dans les autres dispositifs, les BTS sont plus discrets au bénéfice des titres professionnels du ministère du Travail et des autres titres inscrits sur demande au RNCP. Ces diplômes ont un fort caractère professionnel. Ils peuvent être obtenus en quelques mois de formation et être mis en œuvre par une multitude d'organismes de formation.

La formation continue des demandeurs d'emploi est celle où les stagiaires préparent le moins souvent un diplôme ou un titre de niveau II ou I. Dans le cadre de la commande publique, les diplômes d'accès aux études supérieures (DAEU) sont même préparés par un stagiaire sur dix. Selon les trois profils de Teichler (1999), les motivations de ces stagiaires peuvent être apparentées aux « *reprises d'études différées* » (personnes ayant le niveau pour suivre des études supérieures mais les ayant différées dans le temps) mais aussi aux « *reprises d'études de type seconde chance* » (personnes n'ayant pas le niveau qui souhaitent après une expérience professionnelle, accéder à l'enseignement supérieur).

Les salariés bénéficiant d'un financement OPCA ou d'un OPACIF sont ceux qui préparent le plus souvent un diplôme de niveau II ou I. Les conditions de formation de ce public sont souvent plus favorables (rémunération et poste de travail préservés au cours de la formation). En termes de profil, ce public s'inscrit dans le « *développement professionnel continu* » dont l'objectif est d'actualiser leurs connaissances, d'évoluer professionnellement ou encore de se reconverter.

Graphique 1 • Répartition des stagiaires en formation continue post-bac par niveau de formation et dispositif de formation



Source : conseil régional, AFPA, Pôle emploi, Dares, Agefos PME, Afdas, Fafiec, Fongecif, Unifaf, Uniformation (Base ORM, Effectifs entrés en formation en 2016) - Traitement ORM.

Tableau 4 • Les principaux types de diplômes préparés par dispositif de formation (en %)

Types de diplômes	FC-CPRO	FC-DE	FC OPCA-DE	FC OPCA-SAL	Total
Brevet de technicien supérieur (niveau III)	45	9	4	8	32
Titre professionnel (TP de niveau III)	2	37	37	16	12
Autre titre inscrit sur demande au RNCP (niveau II)	14	2	16	13	12
Licence professionnelle (niveau II)	11	4	2	4	8
Master (niveau I)	6	10	5	11	7
Autre titre inscrit sur demande au RNCP (niveau I)	10	0	3	4	7
Autre titre inscrit sur demande au RNCP (niveau III)	2	3	21	13	4
Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU-IV)	0	10	0	0	2
Diplôme d'ingénieur (niveau I)	1	7	0	1	2
Autres types de diplômes (niveaux I, II, III)	9	16	13	30	13
Total	100	100	100	100	100

Source : Conseil régional, AFPA, Pôle emploi, Dares, Agefos PME, Afdas, Fafiec, Fongecif, Unifaf, Uniformation (Base ORM, Effectifs entrés en formation en 2016) - Traitement ORM.

Note : certains titres inscrits sur demande au RNCP peuvent portés par des universités (notamment certains diplômes universitaire - DU).

5. Le master est le diplôme universitaire le plus souvent préparé

Les diplômes universitaires occupent des places différentes selon les dispositifs de formation. Au sein des contrats de professionnalisation, le premier diplôme universitaire est la licence professionnelle, suivi par le master. Ils occupent respectivement les 3^e et 5^e rangs en termes de diplômes le plus souvent préparés et concentrent 11 % et 6 % des stagiaires. Au sein de la formation continue des demandeurs d'emploi, le DAEU et les masters se positionne au 2^e rang des diplômes les plus souvent préparés et rassemblent chacun 10 % des demandeurs d'emploi en formation post-bac. Enfin dans les financements OPCA, le diplôme universitaire le plus souvent préparé est le master, il arrive au 4^e rang en accueillant 5 % des demandeurs d'emploi et 11 % des salariés bénéficiant d'un financement paritaire.

6. Prédominance de la filière de formation « Fonctions transverses des entreprises et des administrations »

Observer les formations préparées en mobilisant les filières régionales de formation (voir l'encadré) permet également d'alimenter les réflexions sur les motivations des stagiaires ou les habitudes de l'usage de dispositif de formation des entreprises.

Les 19 filières de formation sont le résultat d'une construction partagée dans le cadre du suivi du CPRDFP 2011-2015. Elles ont été conçues à partir des effectifs en formation professionnelle et des certifications préparées en Provence-Alpes-Côte d'Azur relatives au champ de cette cartographie, et constituent donc une nomenclature spécifique à la région. La composition de ces filières et leurs caractéristiques sont précisées en annexes (Gay-Fragneaud P., Milliard S., Construction d'une nomenclature régionale de filières de formation : méthodes et enjeux, ORM, « Mémo », n° 60, avril 2014).

Tableau 5 • Répartition des stagiaires post-bac dans les principales filières régionales de formation et dispositif de formation (en %)

Principales filières régionales de formation	FC-CPRO	FC-DE	FC OPCA-DE	FC OPCA-SAL	Total
Fonctions transverses des entreprises et des administrations	33	50	43	41	38
Commerce, vente	33	7	4	3	24
Finances, banque, assurances et immobilier	8	1	2	10	6
Communication, information et culture	6	6	10	4	6
Total des 4 premières filières	79	64	59	58	73

Source : Conseil régional, AFPA, Pôle emploi, Dares, Agefos PME, Afdas, Fafiec, Fongecif, Unifaf, Uniformation (Base ORM, Effectifs entrés en formation en 2016) - Traitement ORM.

Quel que soit le dispositif de formation mobilisé, les diplômés préparés sont très concentrés sur certaines filières de formation. L'hétérogénéité apparue dans les types de diplôme ne s'observe pas dans les spécialités de formation.

La filière « Fonctions transverses des entreprises et des administrations » est la plus souvent visée : elle rassemble entre un tiers et la moitié des stagiaires selon le dispositif. Cette filière regroupe les spécialités relevant des fonctions support des entreprises et des administrations (fonctions internalisées ou externalisées) telles que celles présentes dans les services de gestion, d'administration, d'informatique ou encore juridique.

Au sein des contrats de professionnalisation quel que soit le niveau de formation, la filière « Commerce, vente » occupe une place à part, son positionnement est encore renforcé dans les formations post-bac. Plus de la moitié des stagiaires de cette filière préparent le BTS management des unités commerciales. Dans la filière « Finances, banque, assurances et immobilier », un tiers des contrats de professionnalisation sont associés à la préparation du BTS professions immobilières. Ces flux massifs de formés sur des diplômes précis interrogent sur le signal que ces derniers envoient sur le marché du travail mais aussi sur les habitudes qu'ont les entreprises en termes de gestion de la main-d'œuvre (entre salariés « bon marché » et pré-recrutement).

Les raisons et les modalités de reprises d'études sont multiples. Dans une société des savoirs et des compétences au sein de laquelle l'élévation des niveaux de qualification est généralisée, il est intéressant de souligner que parmi l'ensemble des reprises d'études, seule une minorité s'opère au sein de l'enseignement supérieur. Quand elles ont lieu massivement à ce niveau, c'est souvent au travers des contrats de professionnalisation ; dispositif qui s'apparente plus à de la formation initiale que continue de par le profil de ses formés et les formations préparées.

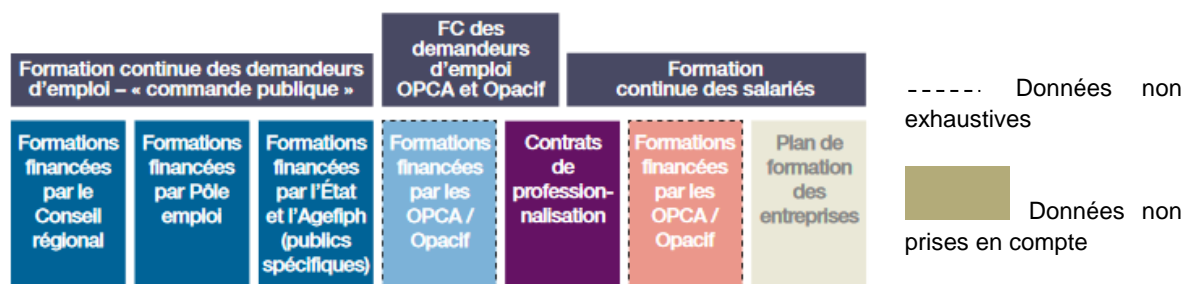
En ciblant plus spécifiquement les reprises d'études post-bac, ce panorama montre que dans l'univers de la formation continue, la préparation d'un diplôme universitaire n'est qu'une modalité parmi d'autres. Les formations financées par les OPCA sont celles qui prennent le plus leur distance avec le monde universitaire. L'hétérogénéité des types de diplôme pris en charge par ces organismes nous amène à nous interroger sur les raisons ayant guidé le choix des stagiaires sur ces formations (proximité géographique, reconnaissance sur le marché du travail des organismes de formation ou des titres, meilleures adaptations des modalités pédagogiques et organisationnelles pour ces publics adultes, meilleure communication des organismes de formations...).

Il laisse également apparaître la faible connaissance du marché de la formation continue et la place non négligeable que prennent les organismes de formation privés, place qui devrait continuer à croître du fait de la loi « choisir son avenir professionnel » qui invite chacun d'entre nous à développer et entretenir son employabilité.

Références bibliographiques

- Borras, I. & Bosse, N. (2016). Les frontières entre formation initiale et formation continue dans l'enseignement supérieur en France. Dans P. Lemistre & V. Mora, *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université*, (p. 141-154). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- Borras, I. (2020). Les effets de la formation continue diplômante universitaires en fonction des diplômes. Une exploration de l'enquête Impact-Rev dans les 8 universités de Rhône Alpes. Dans V. Canals & S. Landrier, *Reprise d'études à l'université : quels publics ? quelles finalités ?* (p. 35-64). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 14).
- Brézault, M. (2020). La reprise d'études à l'université. Quelle place pour les étudiants au parcours non traditionnel ? Dans V. Canals & S. Landrier, *Reprise d'études à l'université : quels publics ? quelles finalités ?* (p. 65-98). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 14).
- Gay-Fragneaud, P. & Milliard, S. (2014). Construction d'une nomenclature régionale de filières de formation : méthodes et enjeux. *ORM Mémo*, 60, avril.
- Petrovitch, A. (2017). *La cartographie des effectifs en formation professionnelle en PACA. Données 2014-2015 (4^e édition)*. ORM, collection « Panorama » (n° 1).
- Teichler, U. (1999). The university and lifelong learning. Dans A. Tuijmann & T. Schuller (Eds.), *Lifelong learning policy and research: proceedings of an international symposium* (173-187). London: Portland Press.

Le système d'observation de la formation continue à l'ORM



L'ORM collecte depuis de nombreuses années des données sur la formation initiale et continue en région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Les données de la formation continue sont transmises par les financeurs des formations. L'observation repose sur plusieurs dispositifs de formation et est organisée selon le type de financeurs et le public bénéficiaire.

La **formation continue des demandeurs d'emploi** est celle dite de la « commande publique ». Cela signifie qu'il s'agit des actions de formation ayant fait l'objet d'un appel d'offre ou d'un conventionnement que ce soit de par le conseil régional, Pôle emploi mais aussi de par l'État ou l'Agefiph pour le marché dit « publics spécifiques » (travailleurs handicapés, résidents outre-mer, militaires en reconversion, détenus, Français de l'étranger) et dispensées par l'AFPA PACA.

D'autres actions de formation sont financées notamment par Pôle emploi à travers les actions individuelles de formation (AIF) ou les actions d'adaptation au poste de travail (AFPR). Elles étaient respectivement au nombre de 4 350 et 27 000 en 2016. Le manque de précision sur la formation financée ne permet pas d'en faire une analyse fine.

L'ORM mobilise uniquement des dispositifs de formation des OPCA et des OPACIF permettant les financements d'une action de formation longue, dont l'objectif peut être l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre. Par exemple, le plan de formation des entreprises qui représente d'importants volumes d'actions de formation souvent très courte (quelques jours) n'est pas observé.

Les dispositifs retenus pour la **formation continue des demandeurs d'emploi financée par les OPCA et les OPACIF** sont les contrats à durée déterminée (CIF-CDD), les contrats de sécurisation professionnelle (CSP), les préparations opérationnelles à l'emploi (POE).

Les dispositifs de formation retenus pour la **formation continue des salariés financée par les OPCA et les OPACIF** sont les congés individuels de formation pour les contrats à durée indéterminée (CIF-CDI), les périodes de professionnalisation, les formations hors temps de travail.

Pour les données 2016, six OPCA et OPACIF sur vingt-et-un participent à la mutualisation des données régionales. Il s'agit de **l'Afdas** (culture, communication, médias, loisirs), de **l'Agefos PME** (OPCA interprofessionnel), du **Fafiec** (sociétés du numérique, de l'ingénierie, du conseil, des études et des métiers de l'évènement), du **Fongecif** (un des financeurs interprofessionnels des congés individuel de formation), d'**Unifaf** (secteur sanitaire, social et médico-social) et d'**Uniformation** (économie sociale, habitat social et protection sociale).

Les **contrats de professionnalisation** sont également financés par les OPCA. Ici, ils sont transmis par la Direccte PACA et couvrent ainsi l'ensemble des contrats signés au 2016 et enregistrés à la Direccte PACA.

Au total, au cours de l'année 2016, ce sont plus de 55 000 personnes qui ont entamé une action de formation financée par l'un de ces dispositifs.

Les effets de la formation continue diplômante universitaire en fonction des diplômes

Une exploitation de l'enquête Impact-Rev dans les 8 universités de Rhône-Alpes

Isabelle Borrás*

Dans un article de la *Revue française de sociologie*, Claude Dubar (1977) juge pauvres et décevantes les statistiques nationales sur les effets de la formation continue, alors que selon lui, seules de vraies mesures sur la rentabilité de cette dernière – sociale, économique et culturelle – seraient de nature à éclairer le rapport des différentes catégories sociales à la formation. Cette extrême rareté des données sur les effets tranche « avec l'abondance des études, statistiques officielles, sondages portant sur l'accès » à la formation continue. Pourtant, « la possibilité de tirer profit des formations reçues n'obéit pas nécessairement aux mêmes mécanismes que l'accès à ces formations ». À partir des quelques données existantes, il ne peut qu'émettre une hypothèse. Les différences d'effets sont à rattacher aux « significations distinctes de la formation continue pour chacune des catégories [socio-professionnelles] ».

Ces significations distinctes de la formation continue sont abordées dans la littérature sur la formation continue supérieure, un segment particulier de la formation continue. L'article de Slowey & Schuetze (2012) souligne l'hétérogénéité des buts des reprises d'études dans l'enseignement supérieur. Les différences ne sont pas reliées aux catégories sociales mais aux niveaux d'études antérieurs. Ces auteurs identifient en premier lieu les formations dites « de seconde chance », pour des personnes n'ayant pas atteint le niveau requis pour postuler dans une formation supérieure et qui cherchent à atteindre ce niveau. En France, le DAEU, diplôme d'accès aux études universitaires, équivalent au baccalauréat et accessible après deux années d'interruption des études, joue ce rôle. Les auteurs repèrent en second lieu « des études différées », pour des personnes ayant le niveau requis pour accéder à l'enseignement supérieur, mais ayant différé leurs études après un passage plus ou moins long sur le marché du travail. Ils évoquent enfin des formations visant à un développement professionnel continu des salariés, pour des personnes déjà en possession d'un diplôme du supérieur, revenant aux études pour actualiser leurs connaissances, pour obtenir une promotion, se reconverter ou changer d'emploi.

Trente années plus tard, Fretigné et De Lescure (2007), dans une revue de la littérature sur la manière dont la sociologie appréhende l'objet « formation », reprennent les constats de Claude Dubar. « Les effets de la formation continue sont peu interrogés et difficilement appréhendables ». La mesure des effets est « un problème épineux ». Comment isoler l'effet de la formation pour des publics peu comparables du point de vue de leur formation initiale, de leurs parcours et de leurs expériences ? En plus de ce problème technique, les « explications [sont] d'ordre administratif, la demande par l'État de chiffres portant sur le nombre d'entrants en formation et non sur les résultats des formations suivies, et d'ordre méthodologique, l'accès à des informations est parcellaire faute de systématisation de la démarche de recueil des données ».

Nous proposons ici de rendre compte des résultats d'une enquête¹ portant sur les effets de la formation continue. Dénommée « Impact-Rev », comme son acronyme l'indique, elle porte sur l'Impact des

* Centre associé au Céreq de Grenoble, Univ. Grenoble Alpes, CNRS, Science Po Grenoble, Pacte, isabelle.borras@univ-grenoble-alpes.fr.

¹ Cette enquête a été mise à disposition par Focal, service de la formation continue de l'université de Lyon 1, dans le cadre d'une collaboration sur un projet d'animation scientifique sur le thème « Formation continue universitaire et sécurisation des parcours » porté par le centre associé Céreq de Grenoble. Ce projet était financé par un dispositif de la région Rhône-Alpes, le dispositif ARC 8 (communauté académique de recherche), soutenant les partenariats entre la recherche et les acteurs. Alexandre Marie responsable du service statistique de Focal a mis à disposition la base de données brutes compilant les huit années d'enquêtes (Source Focal, Lyon 1). Les données

reprises d'études et de la validation des acquis de l'expérience. Elle a été menée auprès des anciens stagiaires de la formation continue diplômante des huit universités de la région Rhône-Alpes, par le service de la formation continue de Lyon 1 (Focal) avec le soutien financier du conseil régional. Elle est centrée sur un segment particulier de la formation des adultes, ayant repris des études à l'université dans le but d'obtenir un diplôme. Elle s'intéresse aux motivations et aux profils des stagiaires, aux conditions de leur reprise d'étude et aux effets perçus par les stagiaires. Avant de présenter les résultats, il convient de situer la place singulière de la formation continue diplômante à l'université dans le paysage de la formation des adultes (§1). Nous présenterons ensuite la population enquêtée et les effets à un an (§2) pour ensuite analyser l'influence du diplôme (§ 3) et des modalités de la reprise d'études (§4).

1. La formation continue diplômante universitaire dans la formation des adultes

1.1. Une part marginale et stagnante du marché de la formation professionnelle continue (FPC)

Les universités ont une part très marginale de ce marché et n'ont jamais réussi à développer pleinement cette activité pourtant très ancienne. Depuis 1968, la formation continue est une de leurs missions (Denantes, 2006). De nombreux freins au développement de la formation continue universitaire sont identifiés : absence ou faiblesse du portage politique, manque de moyens humains, faible reconnaissance de cet investissement et de cette activité dans les carrières des enseignants-chercheurs. Selon un rapport de l'IGEANR (2014) :

« La formation continue, en 2012, ce sont 58 670 organismes (dont 97 % privés et 3 % publics et parapublics), un chiffre d'affaires (CA) de 13,1 milliards d'euros (dont 78 % réalisés par les organismes privés et 22 % par les organismes publics), 23,8 millions de stagiaires et 1 152 millions d'heures de formation [...] Dans cet ensemble, les universités, en 2012, représentent – avec un peu plus de 300 000 stagiaires – 1,55 % des stagiaires de l'ensemble des stagiaires pris en charge par ces 58 670 organismes, avec une faible progression sur dix ans, 1,96 % de l'ensemble du CA des 58 670 organismes de formation, représentant une progression d'environ 14 % sur dix ans, 4,21 % des heures stagiaires. »

1.2. Un monopole dans la préparation des diplômes et une progression des diplômes nationaux

Cependant dans le paysage des organismes de formation continue supérieure, seules les universités, avec le CNAM et les écoles² ont le monopole de la délivrance des diplômes. *« En 2013, la part des diplômes de formation continue dans l'ensemble des diplômes délivrés par les universités s'établit à 10 %. »*

Une part importante et croissante de la formation continue universitaire concerne d'ailleurs des cursus diplômants. Deux types de diplômes coexistent, les diplômes nationaux et les diplômes universitaires (DU). C'est la part des diplômes nationaux qui *« gagne du terrain »* sur tout le territoire, tirés par les licences professionnelles et les masters.

D'après les statistiques de la Depp :

« En 2013 comme en 2012, plus de la moitié des stagiaires préparent soit un diplôme ou un titre national (33 %) soit un diplôme d'université (19 %). Les stages courts qualifiants, d'une durée moyenne de 34 heures, attirent 25 % des inscrits alors que la fréquentation des conférences à caractère culturel remonte de deux points avec 19 % des inscrits. »

présentées dans cet article résultent de traitements réalisés par le centre associé Céreq (Traitements centre associé Céreq Grenoble).

² À l'inverse des universités et des écoles dont l'activité est centrée sur la formation initiale, l'activité du CNAM est centrée sur la formation des adultes, bien qu'il s'ouvre de plus en plus aux jeunes via l'alternance.

« Le nombre de diplômes nationaux délivrés dans les universités est passé de 15 000 en 2001 à 47 000 en 2012 [...] La part des stagiaires inscrits à un diplôme national passe de 29 % en 2001 à 38 % en 2012. La part des inscrits à un diplôme d'université (DU) diminue de 3 points et la part de ceux inscrits en formation qualifiante courte en perd 6. Cette évolution est encore plus flagrante en termes de nombre d'heures suivies par les stagiaires. La part des heures suivies pour des formations aboutissant à un diplôme national a augmenté de 21 points (passant de 54 % à 75 %) » (Grille, 2015a).

En 2012, les diplômes nationaux délivrés en formation continue universitaire sont pour 13 % de niveau IV (6 000 DAEU, en augmentation légère), 9 % de niveau III (4 000, des DUT essentiellement), 45 % de niveau II (21 000 diplômes en très forte augmentation due au succès de la licence professionnelle dans les IUT – 62 %), et 34 % de niveau I (16 000 masters professionnels, en forte augmentation également). Le nombre de DU reste relativement stable (Grille, 2015b).

1.3. Un tiers des stagiaires en formation continue à l'université financent personnellement leurs études

En troisième lieu, l'offre de formation continue universitaire se caractérise par un profil original de ses publics, avec un poids élevé des particuliers qui financent eux-mêmes la reprise d'études : un tiers des stagiaires sont inscrits à leur initiative, dans une démarche personnelle sans financement privé ou public.

Cette spécificité provient de la dualité originale de la formation continue à l'université, cadrée à la fois par le code de l'éducation et par le code du travail, entre régulation publique et régulation marchande (Denantes, 2006 ; Manifet, 2012, 2015). « C'est pour partie un service public financé par l'État, avec l'obligation inscrite dans le code de l'éducation, d'ouvrir aux adultes les cycles de formation initiale [...] C'est aussi une offre sur le marché lucratif de la FPC encadrée par le code du travail. [...] structurée par les dispositifs issus de la loi de 1971 et ses réformes successives : le plan de formation à l'initiative de l'employeur destiné à l'adaptation des compétences des salariés et le congé individuel de formation à l'initiative de l'individu à visée de promotion sociale ; le contrat de professionnalisation pour les jeunes et pour les demandeurs d'emplois de plus de 26 ans, les stages pour les demandeurs d'emplois développés à partir des années 80 en tant qu'instruments de lutte contre le chômage » (Borras, Bosse, 2016).

Selon les statistiques ministérielles, « en 2013, 36 % des stagiaires étaient des salariés financés (27 % sur le plan, 2 % en congés et 7 % en contrat de professionnalisation), 12 % des demandeurs d'emplois bénéficiant le plus souvent d'un financement public, 33 % des particuliers inscrits à leur initiative (hors inter-âges, 15 %) et 7 % des actifs non salariés ». Un peu plus d'un tiers des stagiaires a donc bénéficié de financements privés d'employeurs et d'OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés), un sur dix de financements publics aux demandeurs d'emplois, de Pôle emploi ou des conseils régionaux, et un tiers des stagiaires a financé lui-même sa formation.

Depuis le début des années 2000, l'offre a dû s'adapter aux nouveaux dispositifs issus des réformes de la formation professionnelle continue (FPC) : instauration de la VAE en 2002 pour la reconnaissance de l'expérience professionnelle ; mise en place en 2004 d'un droit individuel de formation (DIF) attaché aux personnes, correspondant à vingt heures par an cumulable sur six années et ayant évolué vers le compte personnel de formation (CPF) en 2015 ; instauration de la période de professionnalisation en 2004 pour des salariés peu qualifiés afin de « favoriser l'évolution professionnelle et le maintien dans l'emploi au travers d'un parcours de formation individualisé alternant enseignement théoriques et activité professionnelle pendant ou en dehors du temps de travail » (cf. annexe 1, les dispositifs de la FPC).

1.4. Une offre tirée par le développement des contrats de professionnalisation, à la lisière de la formation continue³

Enfin, l'offre de formation continue universitaire est principalement tirée par la dynamique actuelle de professionnalisation des formations universitaires, qui s'appuie notamment sur le développement de l'alternance, avec l'apprentissage d'une part et les contrats de professionnalisation d'autre part.

En 2013 au niveau national, le contrat de professionnalisation représente 7 % des stagiaires en formation continue dans les universités⁴ et 22 % des heures stagiaires, pour une durée moyenne de formation de 530 heures⁵, durée la plus longue de tous les dispositifs, cohérente avec la préparation d'un diplôme national. Entre 2003 et 2013, ce dispositif a connu une progression exponentielle du nombre de stagiaires (+343 %). C'est cependant un dispositif à la lisière de la formation continue, car il s'adresse dans 8 à 9 cas sur 10 à des moins de 26 ans n'ayant jamais interrompu leurs études. Si juridiquement, il relève de la FPC, il ne concerne que marginalement des adultes en reprise d'études.

L'offre est également tirée par le développement de deux autres dispositifs bénéficiant de financements privés, le plan de formation et la formation des professions libérales, des artisans, et des commerçants. Le plan de formation représente 27 % des stagiaires et 16 % des heures, une durée moyenne de formation de 95 heures, plus adaptée à des formations courtes qualifiantes qu'à la préparation de diplômes. Le nombre de stagiaires a augmenté de 14 % entre 2003 et 2013, le nombre d'heure a été réduit de 5 % et donc la durée moyenne des formations.

En revanche, certains dispositifs sont en perte de vitesse ou stagnants : les initiatives individuelles, qu'elles soient financées par l'entreprise (congé individuel de formation) ou pas (particuliers inscrits à leur initiative/démarches personnelles), les demandeurs d'emploi financés par les pouvoirs publics. Le congé de formation représente 2 % des stagiaires et 5 % des heures, pour une durée moyenne de formation de 366 heures. Le nombre de stagiaires se réduit de 23 % entre 2003 et 2013. Les particuliers inscrits à leur initiative (hors inter-âges) représentent 33 % des stagiaires en formation continue à l'université et 30 % des heures stagiaires, pour une durée moyenne de formation de 145 heures. Les demandeurs d'emplois représentent 13 % des stagiaires et 21 % des heures, ceux qui bénéficient d'une aide financière 8 % des stagiaires et 13 % des heures, pour une durée moyenne de 255 heures. Le nombre de demandeurs d'emplois ayant bénéficié d'une aide financière des pouvoirs publics (conseil régional ou Pole emploi) a chuté de 4 % entre 2003 et 2013.

2. L'impact des reprises d'études diplômantes à l'université dans l'enquête Impact-Rev

L'enquête Impact-Rev a été menée auprès des stagiaires inscrits en dernière année de cursus diplômants dans les huit universités de Rhône-Alpes (Grenoble 1, 2 et 3, Lyon 1, 2 et 3, Savoie et Saint-Étienne), hors CNAM et INP, mais y compris les IUT. Elle s'adressait aux inscrits en reprise d'études « classiques » et aux inscrits en VAE. Le champ de l'enquête couvre tous les diplômes accessibles en formation continue à l'université, les diplômes nationaux du DAEU au master, en passant par les Deust, les DUT, les licences générales et professionnelles, ainsi que les diplômes universitaires (DU). Sont exclus les diplômes des écoles d'ingénieurs et du CNAM. Le champ couvre l'ensemble des disciplines universitaires, sciences et technologie, sciences et techniques des activités physiques et sportives (Staps), lettres, langues et sciences humaines, droit, économie, gestion... Le taux de réponse est en moyenne de 42 %. Il est plus faible pour le DAEU pour lequel il est de 27 %. Il est plus élevé pour la VAE pour laquelle il est de 58 %. La région Rhône-Alpes représentait en 2013, 11 % du chiffre d'affaires

³ Les chiffres du paragraphe sont issus du tableau § 2 de l'article publié dans *Formation Emploi* (Borras & Bosse, 2017).

⁴ Les chiffres sur les universités incluent dans ce paragraphe les universités et leurs composantes, les IUT, les INP (institut national polytechnique) et les UT (université technologique).

⁵ Y compris le temps passé en entreprise.

et 12 % des stagiaires en formation continue dans l'enseignement supérieur en France⁶, principalement via ses universités. Le CNAM et les grandes écoles occupent une place réduite dans la région⁷.

Tableau 1 • Effectifs enquêtés, répondants et taux de réponse

	Enquêtés	Répondants	Taux de réponse brut
Reprises d'études	27 759	12 107	44 %
DAEU	5 608	1 489	27 %
VAE	1 812	1 049	58 %
Total	35 179	14 645	42 %

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013 - universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal-Lyon 1.

Les stagiaires ont été interrogés un an après la fin des études, hors poursuites d'études. La même enquête a été menée six années de suite, entre 2007-2008 et 2012-2013. Les six cohortes ont été agrégées pour l'analyse, soit 14 645 répondants. Au final, 14 262 répondants ont été retenus pour cette exploitation après élimination de 383 répondants ayant des diplômes hors champ ou en nombre trop réduit pour une exploitation : doctorat, diplôme d'ingénieur universitaire, BTS, DCG, préparation concours... Ils ont répondu à des questions sur leur situation professionnelle avant la formation, sur les objectifs et le déroulement de la reprise d'études, sur la perception subjective de l'impact de la reprise d'étude sur l'évolution personnelle et professionnelle, sur la situation professionnelle un an après la formation. L'enquête couvre le champ des diplômés et des non-diplômés : 15 % des enquêtés n'ont pas obtenu le diplôme ayant interrompu la formation (6 %) ou échoué aux examens (9 %).⁸

Tableau 2 • Proportion de réussite au diplôme parmi les répondants selon le diplôme préparé

	Réussite (diplôme obtenu)	Échec total ou partiel, interruption	Total
DAEU	67 %	33 %	100 %
DEUST-DUT	84 %	16 %	100 %
Licence professionnelle	96 %	4 %	100 %
Licence	74 %	26 %	100 %
Master	85 %	15 %	100 %
Diplôme universitaire (DU)	87 %	13 %	100 %
Total	85 %	15 %	100 %
Effectifs répondants	12 265	1 997	14 262

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement centre associé Céreq Grenoble.

2.1. Un accent mis sur les motivations professionnelles

Les chercheurs spécialistes de la formation continue supérieure en France soulignent la diversité et l'intrication des motivations professionnelles, personnelles, citoyennes et sociales (Fond-Harmand, 1997). L'enquête Impact-Rev met particulièrement en avant les motivations professionnelles : le choix a été fait de ne pas retenir les stagiaires en études un an après la sortie mais uniquement les personnes entrées sur le marché du travail. Les motivations professionnelles sont détaillées avec plusieurs items comme « construire un nouveau projet professionnel », « faire reconnaître des compétences acquises », « obtenir un emploi », « préserver un emploi », « obtenir une promotion », à côté d'une

⁶ Avant la fusion avec l'Auvergne.

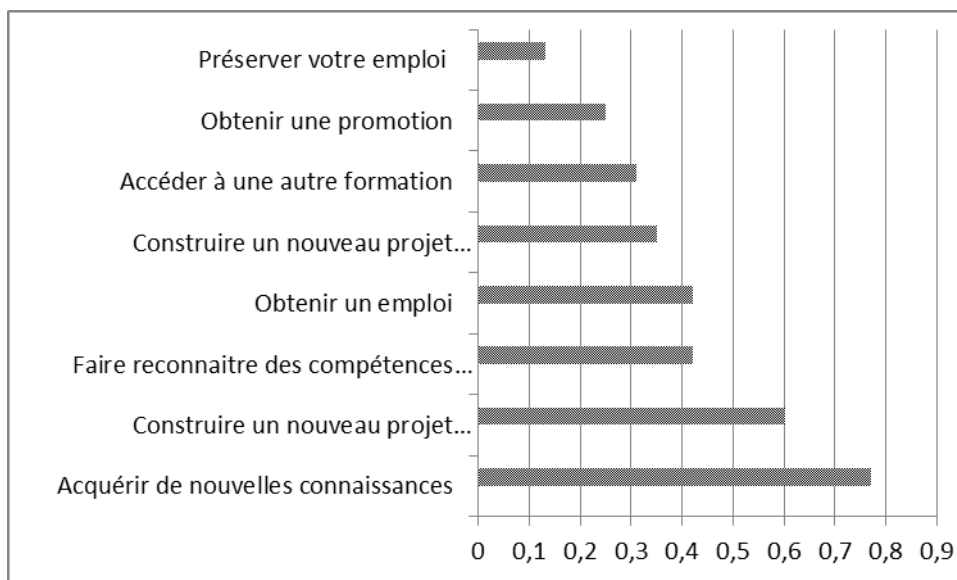
⁷ Ces chiffres portent sur les universités (y compris IUT, UT et INP), le CNAM, les écoles d'ingénieurs et grands établissements. Au plan national les universités représentent 65 % du CA et 79 % des stagiaires, le CNAM 29 % du CA et 17 % des stagiaires, les écoles 6 % du CA et 4 % des stagiaires. En région, le poids des universités est plus important. En Rhône-Alpes, elles représentent 85 % du CA et 90 % des stagiaires, le CNAM, 8 % du CA et 4 % des stagiaires, les écoles d'ingénieurs, 6 % du CA et 6 % des stagiaires. Source : <http://www.education.gouv.fr/bcp/>.

⁸ 6 % ont interrompu la formation pour des raisons professionnelles ou personnelles et ne sont pas présentés à l'examen et 8 % l'ont présenté et ont échoué en partie (2 %) ou totalement (6 %).

seule motivation personnelle - « construire un projet personnel – et de deux motivations éducatives : « acquérir de nouvelles connaissances », « accéder à une nouvelle formation ».

Les réponses montrent une hiérarchie des motifs. Mais « l'acquisition de nouvelles connaissances » domine dans les réponses (77 %), suivie de la « construction d'un projet professionnel » (60 %), de « la reconnaissance des compétences » (42 %) et de « l'obtention d'un emploi » (42 %) et à moindre titre de « la construction d'un nouveau projet personnel », de « l'accès à une formation », de « l'obtention d'une promotion » ou de « la préservation d'un emploi ».

Graphique 1 • Quels étaient vos objectifs en décidant de suivre cette formation ? (en %)



Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013 sur 14 262 répondants-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

2.2. Des profils surreprésentés : employés et cadres, secteur public, demandeurs d'emplois

En l'absence de variables individuelles sur le sexe, sur l'âge ou sur le niveau de formation initiale, seul le statut avant la reprise d'études, et pour les actifs, les caractéristiques de l'emploi occupé avant la reprise d'études, donnent des indications sur le profil des stagiaires. D'après Impact-Rev, les formations continues supérieures diplômantes touchent principalement des actifs, secondairement des demandeurs d'emploi, des étudiants en professionnalisation *via* l'alternance et des inactifs : avant la formation, 66 % des stagiaires déclarent être en « activité professionnelle », 17 % « demandeurs d'emplois » et 17 % dans une « autre situation », inactifs ou étudiants⁹. Parmi les actifs, 95 % étaient salariés à tous niveaux de qualification, principalement employés (42 %) ou cadres (32 %). Parmi les salariés, les trois quarts étaient en emploi stable (CDI ou fonctionnaire) et un quart sur des contrats précaires (CDD, intérim, alternance), 33 % occupaient un emploi dans le secteur public¹⁰.

⁹ La catégorie « autre situation » désigne soit des inactifs soit des étudiants en formation initiale et n'ayant jamais interrompu leurs études, sans possibilité de les distinguer.

¹⁰ Le secteur public comprend les emplois dans la fonction publique ou dans un EPIC (établissement public industriel et commercial) et le secteur privé, les emplois en entreprises privées ou dans des associations.

Tableau 3 • Profils des 14 262 répondants aux enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013, universités de Rhône-Alpes comparés aux profils des actifs dans l'enquête emploi en France et en Rhône-Alpes

Part en %	Impact Rev. Statut avant la formation	Insee (2015) Enquête emploi photo 2014	Insee (2016) Carif Oref Auvergne-Prao photo 2012
Actifs	66		66
<i>dont salariés</i>	95	88,5	87
<i>dont non salariés</i>	5	11,5	13
Demandeur d'emploi	17	10,2	6
Autre (inactif, études)	17		29
Total	100		100
Parmi les actifs salariés part des :			
cadres	32	15,2	16
professions intermédiaires	13	24,2	26
employés	42	28,4	27
ouvriers	3	20,5	22
artisans, commerçants, chefs d'entreprises, prof. libérales	4	11,5	9
autres	6	0,2	-
Total	100	100	100
Parmi les salariés, part des :			
emplois publics	33	20	NR
emplois stables (CDI, fonctionnaires)	74	76	84

Sources : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble + Insee (2015) et Insee (2016), Carif-Oref Auvergne et Prao.

Si on compare le profil des stagiaires ayant repris des études diplômantes à l'université avec le profil de la population active de plus de 15 ans en 2014 en France (Insee, 2015) et en 2012 en Rhône-Alpes (Insee, 2012) sur des indicateurs proches, certaines catégories apparaissent surreprésentées.

C'est le cas des demandeurs d'emplois. D'après l'enquête Emploi, le taux de chômage en France au sens du BIT avoisine les 10 % en 2014 et d'après les données du PRAO issues du recensement de 2012, le taux de chômage en Rhône-Alpes est de 6 %. Ceci conduit à souligner l'importance de la visée de lutte contre le chômage de ce segment de la formation continue des adultes, à côté des autres visées de formation seconde chance, d'études différées ou de développement professionnel continu des salariés.

Par ailleurs, les salariés précaires représentent un quart des stagiaires, soit une part équivalente à leur poids dans l'emploi global au plan national et une part plus importante que leur poids dans l'emploi global en Rhône-Alpes (cf. tableau 1). Le constat selon lequel les salariés précaires ont en général moins de chance d'accéder à la formation continue que les salariés stables (Perez, Thomas, 2005) semble invalidé sur ce segment de la formation continue.

On note également parmi les stagiaires, un poids élevé des professions salariées, occupant des emplois dans le secteur public, une forte représentation de deux catégories socio-professionnelles, qui représentent 74 % des stagiaires à elles deux : les cadres et les employés. La formation continue diplômante supérieure profite assez peu aux ouvriers et aux professions intermédiaires au regard de leurs poids dans les actifs.

2.3. Poids des financements publics (demandeurs d'emplois) et privés (contrat de professionnalisation et congé de formation)

Une question dans l'enquête avait trait au statut pendant la formation, et donc au mode de financement, par des fonds privés des employeurs en tant que salariés, par les pouvoirs publics pour les demandeurs d'emploi ou par les individus eux-mêmes dans le cadre de démarches personnelles autofinancées : 50 % des répondants ont déclaré être « salariés », 16 % « demandeurs d'emploi (DE) », 18 % en

« démarche personnelle (Dem Perso)¹¹ » et 16 % dans une « autre situation »¹². Les salariés ont également précisé s'ils étaient sur le « plan de formation » (10 % des répondants), en « congés » (10 %), en « DIF » (5 %), en « contrat de professionnalisation » (20 %) ou en « période de professionnalisation » (5 %).

Tableau 4 • Répartition des répondants selon le statut pendant la formation

Statut		Répondants	%
Contrat de professionnalisation	C pro	2 853	20 %
Plan de formation	Plan	1 376	10 %
Droit individuel de formation	DIF	804	5 %
Congés de formation	Congé	1 460	10 %
Période de professionnalisation	Période	660	5 %
Sous total financements privés employeurs			50 %
Demandeurs d'emploi	DE	2 331	16 %
Sous total financements publics			16 %
Démarche personnelle	Dem Perso	2 512	18 %
Sous total financements individuels			18 %
Autres	Autres	2 266	16 %
Total		14 262	100 %

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013 sur 14 262 répondants-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

Une comparaison avec les statistiques ministérielles peut être menée avec précaution (voir les chiffres détaillés au §1). En effet les catégories sont différentes. Les données ministérielles englobent les formations diplômantes et non diplômantes alors qu'Impact-Rev ne porte que sur les formations diplômantes. Elles isolent les actifs non salariés, ce qui n'est pas le cas dans Impact-Rev. Elles n'isolent pas le DIF et la période de professionnalisation contrairement à Impact-Rev.

Ces précautions prises en compte, il semble cependant que les financements privés et les financements publics soient plus fréquents pour la population de stagiaires d'Impact-Rev en reprise d'études diplômantes que pour la population de stagiaires de la formation continue au plan national. Inversement, les démarches personnelles sont moins représentées. Parmi les salariés, sont surreprésentés dans Impact-Rev le contrat de professionnalisation et le congé de formation au détriment du plan. Ceci est cohérent avec les durées moyennes de ces dispositifs plus longues et donc adaptées à des cursus diplômants. On verra cependant plus loin que certaines reprises d'études diplômantes sont malgré tout financées par des dispositifs ayant des durées *a priori* plus courtes comme le plan ou le DIF.

2.4. Un impact subjectif davantage personnel que professionnel

Les perceptions subjectives de l'impact de la reprise d'études sont globalement positives, sur le plan personnel et sur le plan professionnel, sur le salaire, avec une gradation des réponses. C'est sur le plan personnel, que l'impact est jugé majeur : plus de 9 répondants sur 10 considèrent que la formation suivie a entraîné une évolution personnelle positive, principalement *via* l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences.

Deux tiers des répondants considèrent aussi que la formation a entraîné une évolution professionnelle positive et pour 6 sur 10 elle a permis un changement d'emploi ou d'activité. L'impact sur le salaire est présent mais moindre : 4 sur 10 signalent une évolution positive. Cet impact positif de la reprise d'étude sur l'évolution personnelle et professionnelle est d'autant plus fort que le diplôme a été obtenu. Deux

¹¹ La catégorie « démarche personnelle » correspond à la catégorie des « particuliers inscrits à leur initiative » ou « particuliers payants » des données ministérielles.

¹² La question était formulée ainsi. Situation pendant la formation continue, le DAEU, la VAE : quel était votre statut professionnel ? Salarié en période de professionnalisation, en congé de formation (CIF et CFP), en DIF, en plan de formation, en contrat de professionnalisation, demandeur d'emploi, démarche personnelle, autre (statuts combinés).

tiers des répondants pensent que la formation suivie a entraîné une évolution professionnelle positive, mais 71 % de ceux qui ont obtenu le diplôme.

Tableau 5 • Les impacts subjectifs de la formation suivie d'après les répondants

La formation suivie a entraîné...	Répondants diplômés	Répondants non diplômés	Tous les répondants
...une évolution positive du salaire	42 %	30 %	40 %
...un changement d'emploi ou d'activité	59 %	53 %	59 %
...une évolution professionnelle positive	71 %	40 %	66 %
...une évolution personnelle positive	95 %	75 %	92 %

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013 sur 14 262 répondants-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, Région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

2.5. Une amélioration de la qualité des emplois : +8 points pour les emplois de cadres

L'impact objectif de la reprise d'études sur la qualité des emplois ne peut être mesuré que pour les stagiaires qui ont déclaré une activité professionnelle avant et après la reprise d'études, soit 8 043 répondants. Avant la reprise d'études, ces 8 043 stagiaires étaient salariés (96 %), dans le secteur public (33 %), sur des emplois stables (77 %), en tant que cadres (34 %). L'ensemble de ces caractéristiques évolue peu un an après la fin de la formation, si ce n'est un léger accroissement de la stabilité (+2 points pour les emplois stables) et surtout une amélioration significative de la qualification (+8 points pour les emplois de cadres).

Tableau 6 • L'impact de la formation sur la qualité de l'emploi

	Avant	Après	Écart
Part des cadres	34 %	42 %	+8 points
Part des emplois stables (CDI, fonctionnaire)	77 %	79 %	+2 points
Part des emplois dans le secteur privé	65 %	66 %	+1 point
Activité salariée	96 %	96 %	

Indicateurs calculés pour les 8 043 anciens stagiaires ayant déclaré être en activité professionnelle avant et après la formation.
Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, Région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

3. L'influence du diplôme préparé : DAEU, licence, licence professionnelle, DUT, master et DU

Parmi les 14 262 répondants, 11 % étaient inscrits en DAEU, 7 % en Deust ou DUT (85 % en DUT et 15 % en Deust), 7 % en licence et 30 % en licence professionnelle, 36 % en master et 9 % en DU. Le master et la licence professionnelle sont les deux diplômes largement privilégiés en reprise d'études. La répartition des diplômes dans Impact-Rev est proche de la répartition dans les statistiques nationales pour ce qui concerne les diplômes nationaux (cf. § 1). Les DU en revanche sont sous-représentés. En 2013, ils comptent pour un tiers des 83 000 diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur et les diplômes nationaux deux tiers restants (Grille, 2015, *op.cit.*).

Tableau 7 • Répartition des répondants par diplômes

Diplôme préparé	Répondants	%
DAEU	1 511	11 %
DEUST - DUT	1 054	7 %
Licence (L)	1 006	7 %
Licence professionnelle (L pro)	4 235	30 %
Master	5 130	36 %
Total diplômes nationaux	12 936	91 %
Diplôme universitaire (DU)	1 326	9 %
Total	14 262	100 %

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, Région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

Le taux d'échec au diplôme varie. Il est élevé pour le DAEU (33 %) et la licence (26 %) et faible pour la licence professionnelle (4 %). Il est proche de la moyenne, variant entre 13 % et 16 % pour les DEUST-DUT, master et DU (cf. tableau 2).

Chacun de ces diplômes présente des spécificités quant au profil des stagiaires et à leurs attentes qu'il convient de prendre en compte pour analyser les effets.

3.1. Le DAEU, une « seconde chance » d'accéder à des études supérieures, pour des employés

Le DAEU est un diplôme national préparé à l'université qui permet à des non-bacheliers d'obtenir ce niveau pour postuler dans l'enseignement supérieur ou passer des concours nécessitant un diplôme de niveau IV. Il n'est donc pas surprenant qu'il se distingue par l'objectif premier « d'accès à une formation » mentionné par deux tiers des répondants¹³ comme le montrent les résultats de l'enquête Impact-Rev pour ce diplôme (cf. tableau 8 ci-après). L'objectif « construire un projet personnel » est également plus souvent mentionné que pour les autres diplômes. À la fin des années quatre-vingt-dix, une enquête invitait à considérer ces « accès dérogatoires à l'enseignement supérieur », « réinsertions tardives dans l'enseignement supérieur succédant à une exclusion plus ou moins précoce » comme une « réhabilitation sociale, culturelle et personnelle » (Poliak, 1991). La dimension personnelle de la reprise d'étude est encore fortement présente.

Ce diplôme s'adresse principalement à des employés (72 % pour une moyenne de 42 % tous diplômes confondus), il attire plus fréquemment que la moyenne des demandeurs d'emplois, des salariés précaires et des salariés du secteur public. Avant le DAEU, 26 % des stagiaires sont « demandeurs d'emplois » (17 % en moyenne), 41 % sur des emplois précaires (24 % en moyenne), 38 % des actifs occupent un emploi public (33 % en moyenne).

Il se caractérise par le poids élevé des démarches personnelles, avec 32 % des stagiaires ayant financé eux-mêmes leur reprise d'étude, et des financements publics, avec 31 % des stagiaires ayant été financés par les pouvoirs publics en tant que demandeurs d'emplois. C'est aussi le diplôme qui est le plus difficile à obtenir en formation continue à l'université : un tiers des stagiaires a abandonné ou échoué.

Du point de vue des effets, c'est pour le DAEU que l'impact de la reprise d'étude est le plus faible. Il faut cependant noter des perceptions très positives. Près de 9 stagiaires sur 10 estiment que le DAEU a permis une évolution personnelle positive et 4 sur 10 une évolution professionnelle positive. Mais ce dernier indicateur est bien en-dessous de son niveau pour les autres diplômes. La faible réussite au diplôme n'explique pas à elle seule l'impact faible du DAEU. Ainsi, la perception d'une évolution professionnelle positive reste plus faible que la moyenne y compris pour les diplômés : seulement 48 % des anciens stagiaires ayant obtenu le DAEU estiment que la formation a eu un impact professionnel positif.

Les effets sur le salaire, sur la promotion dans un emploi plus qualifié ou l'accès à un emploi stable sont négligeables un an après la fin des études. Ces résultats seraient à nuancer par des enquêtes complémentaires auprès de stagiaires ayant poursuivi des études, et au-delà d'une année, le bénéfice de la formation pouvant être plus tardif. Surtout, en ne prenant en compte que les perceptions de ceux qui n'ont pas continué leurs études, l'enquête minimise vraisemblablement les effets.

¹³ Il est de ce fait regrettable de ne pas avoir enquêté auprès des stagiaires en poursuite d'études pour ce diplôme.

Tableau 8 • Indicateurs Impact-Rev pour le DAEU

	DAEU	Tous diplômés
AVANT LA FORMATION		
Activité professionnelle	66 %	66 %
Demandeur d'emploi	26 %	17 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	8 %	17 %
Total	100 %	100 %
Parmi ceux en activité professionnelle :		
<i>En activité salariée</i>	95 %	95 %
<i>Dans le secteur public</i>	38 %	33 %
<i>Sur des emplois stables (CDI, Fonctionnaire)</i>	59 %	74 %
<i>Part des cadres</i>	2 %	32 %
<i>Part des employés</i>	72 %	42 %
<i>Part des ouvriers</i>	11 %	3 %
Objectifs		
Accéder à une formation	66 %	31 %
Construire projet professionnel	59 %	60 %
Acquérir de nouvelles connaissances	56 %	77 %
Construire un projet personnel	46 %	35 %
Faire reconnaître ses compétences	25 %	42 %
Obtenir un emploi	23 %	42 %
Obtenir une promotion	13 %	25 %
Préserver un emploi	9 %	13 %
PENDANT LA FORMATION		
Statuts (et financement)		
Plan, DIF, congé, période, contrat pro (employeur)	8 %	51 %
Demandeur d'emploi (public)	31 %	16 %
Démarche personnelle (individuel)	32 %	18 %
Divers (combinaison)	29 %	16 %
Total	100 %	100 %
Taux d'obtention		
Taux d'échec (total ou en partie)	67 %	85 %
Taux d'abandon	14 %	9 %
Total	19 %	6 %
Total	100 %	100 %
APRÈS, IMPACT DE LA FORMATION		
Activité professionnelle	59 %	82 %
Demandeur d'emploi	25 %	12 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	16 %	6 %
Total	100 %	100 %
Perception d'une évolution positive		
Personnelle	87 %	92 %
Professionnelle	40 %	66 %
- <i>Diplômés</i>	48 %	70 %
- <i>Échec au diplôme</i>	23 %	40 %
Salaire	15 %	41 %
Impact objectif un an après (pour les actifs*)		
Part des CDI fonctionnaires	=	+ 2
Part des cadres	+ 1	+ 8
Part des professions intermédiaires	+ 1	- 2

*Concerne uniquement les 687 stagiaires inscrits en DAEU en activité avant et après la formation.

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes (Note d'explication avec exemple de lecture du tableau, Cf. annexe 2).

Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

3.2. La licence, une démarche individuelle de cadres, de professions intermédiaires et d'employés occupant des emplois stables

Aucune motivation saillante ne ressort et la licence répond à une diversité d'attentes (*cf.* tableau 9). Deux motivations sont cependant un peu plus fréquentes que pour les autres diplômés, la « construction d'un projet personnel » et « l'accès à une formation », ce qui tend à rapprocher la licence du DAEU et est cohérent avec la visée de poursuite d'études et non d'insertion de ces formations. Ce diplôme attire également une diversité de catégories socio-professionnelles : 41 % d'employés, 26 % de cadres, 18 % de professions intermédiaires, avec une répartition assez proche de la répartition moyenne des stagiaires par CSP.

Mais contrairement au DAEU, la licence attire principalement des actifs salariés et occupant des emplois stables. Avant la licence, 74 % des stagiaires sont en activité professionnelle (66 % en moyenne) et 81 % des actifs occupent un emploi stable (74 %). Parmi les salariés, quasiment une moitié (47 %) occupe des emplois dans le secteur public alors que la moyenne est de 33 %.

La licence se caractérise par le poids élevé des démarches personnelles, avec 28 % des stagiaires ayant financé eux-mêmes leur reprise d'étude. Mais on note également le poids des financements privés, principalement à travers le congé de formation (16 % des stagiaires). Ceci conduit à souligner la dimension individuelle de ces reprises d'études en licence.

La licence est également un des diplômes pour lequel le taux d'échec en formation continue est le plus élevé, un quart des stagiaires n'a pas mené la démarche à son terme.

Si 9 stagiaires sur 10 considèrent un an après la formation que celle-ci a eu un effet positif au plan personnel, seulement 1 stagiaire sur 2 perçoit une évolution professionnelle positive. Comme pour le DAEU, l'impact professionnel de la reprise d'études en licence reste en deçà de l'impact moyen constaté sur l'ensemble des diplômés. Ce résultat est confirmé également pour les diplômés de la licence qui ne sont que 57 % à percevoir une évolution professionnelle positive. Ces résultats seraient à nuancer par des enquêtes complémentaires, auprès de stagiaires ayant poursuivi des études au-delà de la licence ou à plus long terme.

Tableau 9 • Indicateurs Impact-Rev pour la licence

	Licence	Tous diplômes
AVANT LA FORMATION		
Activité professionnelle	74 %	66 %
Demandeur d'emploi	14 %	17 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	12 %	17 %
Total	100 %	100 %
Parmi ceux en activité professionnelle :		
<i>En activité salariée</i>	94 %	95 %
<i>Dans le secteur public</i>	47 %	33 %
<i>Sur des emplois stables (CDI, Fonctionnaire)</i>	81 %	74 %
<i>Part des cadres</i>	32 %	32 %
<i>Part des professions intermédiaires</i>	12 %	13 %
<i>Part des employés</i>	58 %	42 %
Objectifs		
-Accéder à une formation	33 %	31 %
-Construire projet professionnel	59 %	60 %
-Acquérir de nouvelles connaissances	74 %	77 %
-Construire un projet personnel	40 %	35 %
-Faire reconnaître ses compétences	37 %	42 %
-Obtenir un emploi	24 %	42 %
-Obtenir une promotion	22 %	25 %
-Préserver un emploi	12 %	13 %
PENDANT LA FORMATION		
Statuts (et financement)		
Plan, DIF, congé, période, contrat pro (employeur)	36 %	51 %
- Dt congés	16 %	10 %
Demandeur d'emploi (public)	16 %	16 %
Démarche personnelle (individuel)	28 %	18 %
Divers (combinaison)	19 %	16 %
Total	100 %	100 %
Taux d'obtention		
Taux d'échec (total ou en partie)	16 %	9 %
Taux d'abandon	10 %	6 %
Total	100 %	100 %
APRÈS, IMPACT DE LA FORMATION		
Activité professionnelle	90 %	82 %
Demandeur d'emploi	14 %	12 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	9 %	6 %
Total	100 %	100 %
Perception d'une évolution positive		
Personnelle	90 %	92 %
Professionnelle	51 %	66 %
- <i>Diplômés</i>	57 %	70 %
- <i>Échec au diplôme</i>	35 %	40 %
Salaire	30 %	41 %
Impact objectif un an après (pour les actifs*)		
Part des CDI fonctionnaires	+ 1	+ 2
Part des cadres	+ 3	+ 8
Part des professions intermédiaires	=	- 2

*Pour les 660 stagiaires en licence actifs avant et après la formation.
 Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
 Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

3.3. Une licence professionnelle pour l'insertion de jeunes alternants, à la lisière de la formation continue

La licence professionnelle est très marquée par la visée d'insertion professionnelle. L'objectif « obtenir un emploi » est en effet mis en avant, cité par 65 % des répondants pour une moyenne de 42 % tous diplômés confondus (*cf.* tableau 10).

Mais une grande partie des publics ne sont pas réellement des adultes en reprise d'études. Pendant la formation, la moitié des stagiaires sont en contrat de professionnalisation. Ce sont donc principalement des jeunes n'ayant jamais interrompu leurs études, si on se réfère aux statistiques ministérielles qui montrent que les contrats de professionnalisation touchent quasi exclusivement des moins de 26 ans.

La licence professionnelle en formation continue, bien que fortement accaparée par des jeunes en alternance reste ouverte à d'autres profils d'actifs salariés. Les 46 % de répondants se déclarant actifs avant la licence, sont quasi exclusivement des salariés, soit des étudiants déjà en alternance à des niveaux d'études inférieurs à la licence, soit des adultes en emploi. Par rapport à la moyenne, ces salariés occupent majoritairement des emplois dans le secteur privé (80 %) ou des emplois précaires (40 % en CDD, intérim ou alternance) et sont sur des postes d'employés : cette catégorie socio-professionnelle représente 58 % des stagiaires salariés avant la licence professionnelle.

La licence professionnelle se caractérise par le poids des financements privés d'entreprise, au premier rang desquels le contrat de professionnalisation. Mais il est aussi accessible *via* le congé de formation, le plan de formation, la période de professionnalisation, le DIF. Les dispositifs de la FPC financés par l'entreprise et les OPCA représentent les trois quarts des stagiaires en licence professionnelle.

Le taux d'échec est particulièrement faible, limité à 4 % et la satisfaction exprimée par les stagiaires est maximale, tant au plan personnel que professionnel, y compris sur les salaires. Concernant la qualité de l'emploi obtenu, la progression entre l'emploi détenu avant la formation et un an après concerne principalement l'accès à un emploi stable qui gagne 11 points. La part des cadres et la part des professions intermédiaires progressent légèrement.

Tableau 10 • Indicateurs Impact-Rev pour la licence professionnelle

	L Pro	Tous diplômés
AVANT LA FORMATION		
Activité professionnelle	46 %	66 %
Demandeur d'emploi	13 %	17 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	41 %	17 %
Total	100 %	100 %
Parmi ceux en activité professionnelle :		
<i>En activité salariée</i>	96 %	95 %
<i>Dans le secteur public</i>	20 %	33 %
<i>Sur des emplois stables (CDI, Fonctionnaire)</i>	61 %	74 %
<i>Part des cadres</i>	16 %	32 %
<i>Part des professions intermédiaires</i>	12 %	13 %
<i>Part des employés</i>	58 %	42 %
Objectifs		
-Accéder à une formation	30 %	31 %
-Construire projet professionnel	53 %	60 %
-Acquérir de nouvelles connaissances	81 %	77 %
-Construire un projet personnel	32 %	35 %
-Faire reconnaître ses compétences	44 %	42 %
-Obtenir un emploi	65 %	42 %
-Obtenir une promotion	25 %	25 %
-Préserver un emploi	18 %	13 %
PENDANT LA FORMATION		
Statuts (et financement)		
Plan, DIF, congé, période, contrat pro (employeur)	74 %	51 %
- Dt contrat pro	51 %	20 %
Demandeur d'emploi (public)	8 %	16 %
Démarche personnelle (individuel)	7 %	18 %
Divers (combinaison)	12 %	16 %
Total	100 %	100 %
Taux d'obtention		
Taux d'échec (total ou en partie)	2 %	9 %
Taux d'abandon	2 %	6 %
Total	100 %	100 %
APRÈS, IMPACT DE LA FORMATION		
Activité professionnelle	84 %	82 %
Demandeur d'emploi	11 %	12 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	5 %	6 %
Total	100 %	100 %
Perception d'une évolution positive		
Personnelle	93 %	92 %
Professionnelle	76 %	66 %
- <i>Diplômés</i>	77 %	70 %
- <i>Échec au diplôme</i>	45 %	40 %
Salaire	46 %	41 %
Impact objectif un an après (pour les actifs*)		
Part des CDI fonctionnaires	+ 11	+ 2
Part des cadres	+ 3	+ 8
Part des professions intermédiaires	+ 2	- 2

*Pour les 2780 stagiaires en licence professionnelle actifs avant et après la formation.
Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

3.4. Dualité du DUT : professionnalisation de jeunes alternants et seconde chance d'obtenir un diplôme du supérieur pour des employés

Dans Impact-Rev les Deust (diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques) et les DUT (diplômes universitaires de technologie) sont agrégés. Les DUT représentant cependant 85 % des stagiaires et les Deust 15 %, les analyses ci-dessous concernent principalement les DUT.

Comme la licence professionnelle, mais de manière moins tranchée, les DUT et Deust en formation continue sont très marqués par la visée d'insertion professionnelle. L'objectif « obtenir un emploi » est mis en avant, cité par 50 % des répondants pour une moyenne de 42 % tous diplômes confondus. Trois motivations sont également plus souvent citées par les anciens stagiaires en DUT-Deust : le souhait « d'accéder à une formation », « de construire un projet personnel » et « de construire un projet professionnel » (cf. tableau 11).

Un quart des stagiaires étaient des jeunes en contrat de professionnalisation. Une fraction des publics a donc le profil des stagiaires de la licence professionnelle, de jeunes en poursuite d'études *via* l'alternance, souhaitant se professionnaliser avant leur première insertion sur le marché du travail. Une autre fraction des stagiaires a un profil tout à fait différent, plus proche des profils des stagiaires en DAEU. Les Deust et DUT attirent aussi des actifs salariés et des demandeurs d'emplois peu qualifiés, principalement des employés. Deux tiers des stagiaires étaient en activité professionnelle avant le DUT et 20 % étaient demandeurs d'emplois. Les actifs étaient quasi exclusivement des salariés, sur des emplois dans le secteur privé (78 %) et avec une proportion importante sur des emplois précaires : 41 % des actifs salariés avant la formation sont en CDD, intérim ou alternants. Les employés représentent 71 % des actifs salariés en reprise d'études pour ces diplômes.

Le taux d'échec est moyen, 15 % n'ont pas obtenu le diplôme, de même que les indicateurs d'impact subjectif. Ils sont un peu au-dessus de la moyenne tant pour ce qui concerne l'impact personnel que l'impact professionnel. En revanche, un an après la fin de ces études, on ne perçoit pas d'effet marqué sur la part des emplois stables ou sur la part des emplois de cadres parmi les actifs. La dualité des profils des stagiaires en DUT, en tension entre des jeunes en professionnalisation et des salariés peu qualifiés qui cherchent à obtenir de manière différée un diplôme de l'enseignement supérieur expliquent sans doute ces résultats peu marquants.

Tableau 11 • Indicateurs Impact-Rev pour le DUT et le Deust

	DEUST-DUT	Tous diplômés
AVANT LA FORMATION		
Activité professionnelle	62 %	66 %
Demandeur d'emploi	21 %	17 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	17 %	17 %
Total	100 %	100 %
Parmi ceux en activité professionnelle :		
<i>En activité salariée</i>	97 %	95 %
<i>Dans le secteur public</i>	22 %	33 %
<i>Sur des emplois stables (CDI, Fonctionnaire)</i>	59 %	74 %
<i>Part des cadres</i>	6 %	32 %
<i>Part des professions intermédiaires</i>	10 %	13 %
<i>Part des employés</i>	71 %	42 %
<i>Part des ouvriers</i>	6 %	3 %
Objectifs		
-Accéder à une formation	41 %	31 %
-Construire projet professionnel	66 %	60 %
-Acquérir de nouvelles connaissances	80 %	77 %
-Construire un projet personnel	42 %	35 %
-Faire reconnaître ses compétences	41 %	42 %
-Obtenir un emploi	50 %	42 %
-Obtenir une promotion	27 %	25 %
-Préserver un emploi	17 %	13 %
PENDANT LA FORMATION		
Statuts (et financement)		
Plan, DIF, Congé, Période, Contrat pro (employeur)	48 %	51 %
- Dt contrat pro	23 %	20 %
Demandeur d'emploi (public)	23 %	16 %
Démarche personnelle (individuel)	12 %	18 %
Divers (combinaison)	17 %	16 %
Total	100 %	100 %
Taux d'obtention		
Taux d'échec (total ou en partie)	10 %	9 %
Taux d'abandon	6 %	6 %
Total	100 %	100 %
APRÈS, IMPACT DE LA FORMATION		
Activité professionnelle	77 %	82 %
Demandeur d'emploi	14 %	12 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	9 %	6 %
Total	100 %	100 %
Perception d'une évolution positive		
Personnelle	95 %	92 %
Professionnelle	71 %	66 %
- <i>Diplômés</i>	74 %	70 %
- <i>Échec au diplôme</i>	54 %	40 %
Salaire	43 %	41 %
Impact objectif un an après (pour les actifs*)		
Part des CDI fonctionnaires	+ 1	+ 2
Part des cadres	+ 3	+ 8
Part des professions intermédiaires	=	- 2

*Pour les 550 stagiaires en DEUST-DUT actifs avant et après la formation.
Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

3.5. Un master pour le développement professionnel continu et le passage cadre des salariés

Trois motivations, moins mises en avant pour les diplômés précédents, caractérisent les reprises d'études en master (cf. tableau 12). Ces motivations sont évoquées plus souvent que la moyenne. Deux tiers des stagiaires en master disent avoir entrepris cette démarche afin de « construire un projet professionnel », 46 % pour « faire reconnaître leurs compétences » et 30 % « obtenir une promotion ».

Deux profils de stagiaires sont présents, des actifs salariés qui représentent environ 8 stagiaires sur 10 et des demandeurs d'emploi, environ 2 sur 10. Les salariés sont quasi-exclusivement sur des emplois stables avant la reprise d'études, 40 % occupaient des emplois dans le secteur public. Plus de la moitié étaient déjà cadres, 15 % professions intermédiaires et un quart employés.

La reprise d'études en master est financée de manière assez diversifiée, par des fonds privés (46 %) et publics (18 %), mais elle mobilise aussi les ressources individuelles (21 %). On note le poids élevé du congé de formation qui représente 16 % des stagiaires. Mais le plan de formation, dont on a vu qu'il correspondait à des durées de formation assez courtes, en moyenne de 95 heures, est également mobilisé par 14 % des stagiaires pour préparer un master. On peut donc faire l'hypothèse que dans ces conditions, les masters sont préparés en partie hors temps de travail, car ils nécessitent des volumes horaires supérieurs.

Le taux d'échec est moyen. L'impact subjectif personnel et professionnel est élevé, supérieur à la moyenne, mais un peu moindre que pour la licence professionnelle. En revanche, l'impact objectif sur la qualité de l'emploi est particulièrement marqué, sur un indicateur : la part des cadres dans l'emploi des actifs avant et après la formation a progressé de 13 points, au détriment notamment de la part des professions intermédiaires. La part de l'emploi stable est invariante, mais elle était déjà à un niveau élevé avant la formation. Si la principale vocation de la licence professionnelle est l'insertion dans l'emploi durable, le développement professionnel continu des salariés et la promotion sociale semblent être les deux vocations prioritaires du master en formation continue.

Tableau 12
Indicateurs Impact-Rev pour le master

	Master	Tous diplômés
AVANT LA FORMATION		
Activité professionnelle	78 %	66 %
Demandeur d'emploi	16 %	17 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	6 %	17 %
Total	100 %	100 %
Parmi ceux en activité professionnelle :		
<i>En activité salariée</i>	95 %	95 %
<i>Dans le secteur public</i>	40 %	33 %
<i>Sur des emplois stables (CDI, Fonctionnaire)</i>	85 %	74 %
<i>Part des cadres</i>	52 %	32 %
<i>Part des professions intermédiaires</i>	15 %	13 %
<i>Part des employés</i>	24 %	42 %
Objectifs		
-Accéder à une formation	22 %	31 %
-Construire projet professionnel	66 %	60 %
-Acquérir de nouvelles connaissances	77 %	77 %
-Construire un projet personnel	33 %	35 %
-Faire reconnaître ses compétences	46 %	42 %
-Obtenir un emploi	33 %	42 %
-Obtenir une promotion	30 %	25 %
-Préserver un emploi	11 %	13 %
PENDANT LA FORMATION		
Statuts (et financement)		
Plan, DIF, Congé, Période, Contrat pro (employeur)	46 %	51 %
- Dt congés	16 %	10 %
- Dt plan	14 %	10 %
Demandeur d'emploi (public)	18 %	16 %
Démarche personnelle (individuel)	21 %	18 %
Divers (combinaison)	15 %	16 %
Total	100 %	100 %
Taux d'obtention		
Taux d'échec (total ou en partie)	9 %	9 %
Taux d'abandon	6 %	6 %
Total	100 %	100 %
APRÈS, IMPACT DE LA FORMATION		
Activité professionnelle	88 %	82 %
Demandeur d'emploi	10 %	12 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	2 %	6 %
Total	100 %	100 %
Perception d'une évolution positive		
Personnelle	93 %	92 %
Professionnelle	68 %	66 %
- <i>Diplômés</i>	72 %	70 %
- <i>Échec au diplôme</i>	45 %	40 %
Salaire	44 %	41 %
Impact objectif un an après (pour les actifs*)		
Part des CDI fonctionnaires	+ 13	+ 2
Part des cadres	+ 3	+ 8
Part des professions intermédiaires	- 6	- 2

*Pour les 3 700 stagiaires en master actifs avant et après la formation.
Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

3.6. Un diplôme universitaire pour actualiser les connaissances des salariés

Dans Impact-Rev, les stagiaires ayant préparé un diplôme universitaire en formation continue mettent en avant une motivation centrale : 87 % d'entre eux souhaitent « acquérir de nouvelles connaissances » contre 77 % des répondants tous diplômes confondus (*cf.* tableau 13). Tous les autres objectifs d'ordre professionnel sont présents, mais cités moins souvent que la moyenne, ce qui est cohérent avec le fait que les DU ne rentrent pas dans le système de reconnaissance du LMD. Un diplôme universitaire (DU) est, en France, un diplôme propre à une université, contrairement à la licence, à la licence professionnelle, aux DUT ou aux masters précédents, qui sont des diplômes nationaux, c'est-à-dire des diplômes d'État. Chaque université organise comme elle l'entend ce type de diplôme destiné à une spécialisation : mode d'accès, durée de préparation, évaluation. Ils sont accessibles à différents niveaux d'études. Au plan national, ils sont majoritairement présents dans les disciplines médicales. D'après la DEPP, 70 % des DU concernent des disciplines médicales (DEPP, 2012).

Comme en master, deux profils coexistent. Les actifs salariés représentent environ 8 stagiaires sur 10 et les demandeurs d'emploi représentent un peu moins de 2 stagiaires sur 10. Comme en master, avant la reprise d'études, les salariés sont quasi exclusivement sur des emplois stables et 40 % occupent des emplois dans le secteur public. Cependant les stagiaires en DU viennent de catégories socio-professionnelles plus larges qu'en master. La catégorie socioprofessionnelle la plus présente est celle des employés dont la part est de 39 %, suivie des cadres avec 32 % et des professions intermédiaires, 15 %.

La reprise d'études en DU est financée de manière assez diversifiée, par des fonds privés (49 %) et publics (15 %), mais elle mobilise aussi les ressources individuelles (21 %). On note à la différence du master, le poids élevé du DIF et du plan de formation. Ces dispositifs représentent à eux deux 32 % des stagiaires. Leurs durées moyennes sont vraisemblablement compatibles avec les durées moyennes des DU inférieures à celles des masters, les DU sont non contraints par les référentiels des diplômes nationaux.

Le taux d'échec est très bas et l'impact subjectif personnel et professionnel est dans la moyenne. L'impact objectif sur la qualité de l'emploi est également faible. On n'observe pas d'accroissement de l'emploi stable, déjà très élevé avant la formation. L'accroissement de la part des cadres est limité comparé à ce qui est observé pour les masters, puisqu'il ne progresse que de 3 points parmi les actifs. Le DU conformément aux attentes mises en évidence plus haut sert à l'actualisation des connaissances et non au développement professionnel continu avec des visées de promotion.

Tableau 13 • Indicateurs Impact-Rev pour les diplômés universitaires

	DU	Tous diplômés
AVANT LA FORMATION		
Activité professionnelle	79 %	66 %
Demandeur d'emploi	15 %	17 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	6 %	17 %
Total	100 %	100 %
Parmi ceux en activité professionnelle :		
En activité salariée	95 %	95 %
Dans le secteur public	40 %	33 %
Sur des emplois stables (CDI, Fonctionnaire)	83 %	74 %
Part des cadres	36 %	32 %
Part des professions intermédiaires	12 %	13 %
Part des employés	39 %	42 %
Objectifs		
-Accéder à une formation	22 %	31 %
-Construire projet professionnel	59 %	60 %
-Acquérir de nouvelles connaissances	87 %	77 %
-Construire un projet personnel	31 %	35 %
-Faire reconnaître ses compétences	42 %	42 %
-Obtenir un emploi	28 %	42 %
-Obtenir une promotion	20 %	25 %
-Préserver un emploi	11 %	13 %
PENDANT LA FORMATION		
Statuts (et financement)		
Plan, DIF, Congé, Période, Contrat pro (employeur)	49 %	51 %
- Dt Dif	10 %	10 %
- Dt plan	22 %	10 %
Demandeur d'emploi (public)	15 %	16 %
Démarche personnelle (individuel)	21 %	18 %
Divers (combinaison)	16 %	16 %
Total	100 %	100 %
Taux d'obtention		
Taux d'échec (total ou en partie)	7 %	9 %
Taux d'abandon	6 %	6 %
Total	100 %	100 %
APRÈS, IMPACT DE LA FORMATION		
Activité professionnelle	88 %	82 %
Demandeur d'emploi	8 %	12 %
Autres situation (inactif, étudiant...)	4 %	6 %
Total	100 %	100 %
Perception d'une évolution positive		
Personnelle	93 %	92 %
Professionnelle	66 %	66 %
- <i>Diplômés</i>	68 %	70 %
- <i>Échec au diplôme</i>	51 %	40 %
Salaire	29 %	41 %
Impact objectif un an après (pour les actifs*)		
Part des CDI fonctionnaires	=	+ 2
Part des cadres	+ 3	+ 8
Part des professions intermédiaires	=	- 2

*Pour les 975 stagiaires en DU actifs avant et après la formation.
Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

4. L'influence des modalités de la reprise d'études diplômante à l'université

4.1. Reprendre en VAE, des effets limités

La VAE, dispositif issu de la loi de modernisation sociale 2002, représente 3 % des diplômes délivrés dans l'enseignement supérieur. D'après les données du ministère, 4 267 personnes ont validé en 2014 tout ou partie de diplôme au titre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur en France. Ces effectifs restent faibles et varient peu. Les résultats d'Impact-Rev permettent de comparer les profils et les effets d'une reprise d'étude par la VAE et « classique ». Sur l'ensemble des 14 262 répondants, environ 7 % soit 1 022 personnes ont préparé leur diplôme par la validation des acquis de l'expérience (VAE) : 47 % un master, 36 % une licence professionnelle et 11 % une licence. Le taux de réussite en VAE est équivalent au taux de réussite en reprise d'études « classique », autour de 85 %.

4.1.1. VAE : des salariés stables et qualifiés qui cherchent à faire reconnaître leurs compétences

Contrairement aux reprises d'études classiques qui mettent au premier rang l'objectif « d'acquisition de connaissances », 85 % des stagiaires en VAE disent qu'ils visaient une « reconnaissance des compétences » et 52 % la « construction d'un projet professionnel ». L'acquisition de connaissances devient secondaire en VAE.

Tableau 14 • Les objectifs en fonction de la modalité de reprise d'études, VAE ou classique

	VAE	RE « classique »	Total
Reconnaissance des compétences	85 %	38 %	42 %
Construire un projet professionnel	52 %	60 %	60 %
Acquérir de nouvelles connaissances	35 %	80 %	76 %
Obtenir une promotion	35 %	24 %	25 %
Construire un projet personnel	24 %	36 %	35 %
Accéder à une formation	19 %	32 %	31 %
Obtenir un emploi	15 %	43 %	41 %
Préserver un emploi	15 %	13 %	13 %
Répondants	1 022	13 240	14 262

RE : reprise d'études.

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013 : sur 14 262 répondants-Universités de Rhône-Alpes.

Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

Par ailleurs, contrairement aux reprises d'études classiques, la VAE concerne quasi exclusivement des actifs. Avant la VAE, 9 stagiaires sur 10 sont des actifs. Avant une reprise d'études « classique » 2 stagiaires sur 3 sont des actifs. On note également le poids des cadres et des salariés stables : avant la VAE, 93 % des actifs sont salariés, 90 % sur des emplois stables, 47 % occupent des emplois de cadre, 28 % dans le secteur public. La VAE profite donc à des salariés stables et très qualifiés.

4.1.2. Poids des démarches individuelles et impact moindre en VAE qu'en reprise d'études classique

Bien que salariés, les répondants en VAE ont souvent financé eux-mêmes cette démarche : un tiers des stagiaires en VAE signale être dans une démarche personnelle, donc autofinancée, alors que ces démarches personnelles ne concernent que 16 % des reprises d'études classiques. De même le DIF est fortement mobilisé pour la VAE. DIF et démarches personnelles représentent plus de la moitié des financements de reprises d'études diplômantes en VAE dans Impact-Rev.

Tableau 15 • Statut pendant la formation selon la modalité, VAE ou reprise d'études classique (%)

	VAE	RE « classique »	Total général
Plan de formation	14,0	9,3	9,6
Congé de formation	3,5	10,8	10,2
DIF	18,7	3,5	4,6
Période de professionnalisation	3,1	5,8	5,6
Contrat professionnalisation	0,2	21,5	20,0
Total financements privés	39,5	50,9	20,0
Demandeur d'emploi - financements publics	10,4	16,8	16,3
Démarche personnelle - financements individuels	33,3	16,4	17,6
Divers	16,8	15,8	15,9
Total général	100	100	100

RE : reprise d'études.

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013, 14 262 répondants-Universités de Rhône-Alpes.

Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

L'impact personnel comme professionnel de la VAE est, le plus souvent, moindre que l'impact d'une reprise d'études classique : 87 % des stagiaires estiment que la VAE a entraîné une évolution personnelle positive pour 93 % des stagiaires en reprise d'études classiques ; 58 % estiment que la VAE a entraîné une évolution professionnelle positive pour 67 % des reprises d'études classiques. L'impact objectif de la VAE reste également limité. Le seul effet observé est un accroissement de 1,6 % de la part des cadres sur les actifs. La comparaison VAE/reprise d'études classique tend à montrer la plus grande valeur ajoutée à court terme de la seconde sur les trajectoires des actifs. Peut-on attribuer ce faible impact au moindre soutien des employeurs à des VAE qui relèvent le plus souvent d'initiatives individuelles, autofinancées ou *via* le DIF ?

4.2. Un impact moindre à l'issue de démarches individuelles

On a pu noter la diversité des statuts et des modes de financement des reprises d'études diplômantes à l'université. On propose de distinguer ici quatre catégories : les reprises d'études financées par des fonds privés (entreprise et OPCA) sur le congé, le plan de formation, le DIF ou la période de professionnalisation mais hors contrats de professionnalisation, les reprises d'études en contrat de professionnalisation, les reprises d'études comme demandeur d'emploi et les démarches personnelles financées par les individus eux-mêmes. Les contrats de professionnalisation qui concernent des jeunes en poursuite d'études sont traités à part.

Le type de diplôme préparé varie selon ces quatre catégories (*cf.* tableau 16). La licence professionnelle représente 75 % des reprises d'études en contrat de professionnalisation. Les financements privés hors contrat de professionnalisation se concentrent sur le master (48 %) et la licence professionnelle (23 %). Les diplômes préparés par les demandeurs d'emploi et en démarches personnelles sont assez diversifiés : le master représente environ 40 % et le DAEU 20 %, les autres diplômes, licence, DU, DEUST-DUT autour de 10 % chacun.

Tableau 16 • Diplôme préparé selon le statut pendant la formation (en %)

	Contrat pro	Privé sf Cpro	Demandeur d'emploi	Démarche personnelle	Total
DAEU	1	2	20	19	9
DEUST-DUT	9	6	10	5	7
DU	3	13	8	11	9
L Pro	75	23	14	11	31
Licence	2	7	7	11	7
Master	11	48	39	42	36
Total	100	100	100	100	100

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.

Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

De même les attentes adressées à la formation dépendent du statut pendant la formation. L'objectif d'obtention d'un emploi caractérise logiquement les stagiaires demandeurs d'emploi et en contrat de professionnalisation qui le mettent au premier rang de leurs attentes avec l'acquisition de connaissances. En revanche les personnes ayant repris des études avec un financement privé d'entreprise hors contrat de professionnalisation, mettent plus souvent en avant l'obtention d'une promotion et la reconnaissance des compétences. Les personnes en démarches personnelles citent plus fréquemment que la moyenne la construction d'un projet personnel. (cf. tableau 17).

Tableau 17 • Diplôme préparé selon le statut pendant la formation (en %)

	Contrat pro	Privé sauf contrat pro	Demandeur d'emploi	Démarche personnelle	Total
Obtenir un emploi	79	20	64	21	43
Préserver un emploi	19	15	8	12	14
Obtenir une promotion	20	39	11	24	26
Reconnaissance des compétences	37	51	34	42	43
Accéder à une formation	33	24	37	35	31
Acquérir de nouvelles connaissances	89	78	72	70	78
Construire un projet pro	48	62	72	63	61
Construire un projet perso	33	31	40	40	35

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

La réussite et l'impact de la reprise d'études varient selon le statut. La réussite est plus importante pour les formations financées sur fonds privés que pour les demandeurs d'emplois et surtout les personnes en démarches personnelles. De même l'impact personnel est supérieur à la moyenne pour toutes les catégories, à l'exception des démarches personnelles. Quant à l'impact professionnel, c'est pour les personnes ayant bénéficié d'un financement d'employeur qu'il est le plus fort (80 % pour le contrat de professionnalisation, 76 % pour la période de professionnalisation, 70 % pour le plan de formation). Inversement, il est le plus faible pour les démarches personnelles (53 %) mais aussi pour les dispositifs de la formation professionnelle continue à l'initiative des individus (il est de 60 % pour le DIF et de 61 % pour le congé de formation). Le congé de formation se distingue cependant par son impact sur le changement d'emploi ou d'activité. Des évolutions positives de salaires sont plus fréquentes en présence de financements privés.

Tableau 18 • Diplôme préparé selon le statut pendant la formation

	Contrat pro	Privé sauf contra pro	Demandeur d'emploi	Démarche personnelle	Total
Réussite	96 %	De 86 à 89 %	82 %	78 %	85 %
Évolution personnelle positive	94 %	De 92 à 94 %	93 %	89 %	92 %
Évolution professionnelle positive	80 %	De 60 à 76 %*	68 %	53 %	66 %
Changement d'emploi ou d'activité	51 %	De 49 à 72 %**	80 %	55 %	59 %
Évolution de salaire positive	46 %	De 41 à 51 %***	36 %	34 %	41 %

* 60 % DIF – 61 % congés – 70 % plan – 76 % période de professionnalisation.

** 49 % DIF – 72 % congés – 51 % plan – 52 % période de professionnalisation.

*** 46 % DIF – 41 % congés – 47 % plan – 51 % période de professionnalisation.

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, Région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

5. La mosaïque de la formation continue diplômante à l'université

Plusieurs résultats sont à retenir de cette exploitation de l'enquête Impact-Rev. Un an après la fin des études, tous les indicateurs permettent d'affirmer l'impact positif de cette reprise d'études pour les personnes concernées : 85 % ont obtenu le diplôme préparé ; plus de neuf sur dix estiment que la formation suivie a entraîné une évolution personnelle positive et deux tiers qu'elle a entraîné une

évolution professionnelle positive. Parmi les actifs, la part des cadres a progressé de huit points, elle est passée de 34 % avant la reprise d'études à 42 % après. La part des emplois stables n'a progressé que de deux points, elle est passée de 74 % à 76 %.

Deux diplômes à visée d'insertion concentrent plus particulièrement les reprises d'études : le master et la licence professionnelle représentent deux tiers des stagiaires. Mais les autres diplômes nationaux à visée d'insertion, comme le DUT, ou de poursuite d'études comme le DAEU et la licence, sont également présents, de même que les diplômes universitaires. L'impact positif de la reprise d'études est à nuancer selon le type de diplôme préparé. C'est pour le DAEU et la licence qu'on observe les plus faibles taux de réussite, d'impacts personnel et professionnel. À l'inverse, les taux de réussite et l'impact personnel et professionnel sont particulièrement élevés pour la licence professionnelle et le DUT. Le master et le DU se situent entre les deux. Seuls deux diplômes se distinguent par l'accroissement de la part des cadres à l'issue de la formation, de 13 points pour le master et de 8 points pour la licence professionnelle (cf. tableau 14 ci-dessous).

Tableau 19 • Taux d'échecs et effets de la formation continue universitaire selon le diplôme préparé

	Taux d'échec	La formation a entraîné une évolution personnelle positive	La formation a entraîné une évolution professionnelle positive	Évolution de la part des emplois stables (CDI - Fonctionnaire)	Évolution de la part des cadres
Licence professionnelle	4 %	93 %	76 %	+11	+8
DUT - Deust	16 %	95 %	71 %	+ 4	+3
Master	15 %	93 %	68 %	-1	+13
Moyenne	15 %	92 %	66 %	+2	+8
DU	13 %	93 %	66 %	=	+3
Licence	26 %	90 %	51 %	+1	+3
DAEU	33 %	87 %	40 %	=	+1

Enquêtes Impact-Rev de 2007-2008 à 2012-2013-Universités de Rhône-Alpes.
Source : Focal, Lyon 1, région Rhône-Alpes, traitement CAR Céreq Grenoble.

Ces écarts ne signifient pas cependant une moindre performance de certains diplômes par rapport à d'autres. Ils doivent être analysés à l'aune des profils des stagiaires et de leurs attentes qui diffèrent selon le diplôme préparé.

Le DAEU attire majoritairement des employés n'ayant pas obtenu le baccalauréat en formation initiale, et qui souhaitent poursuivre des études supérieures. Ses publics occupaient plus fréquemment que la moyenne des emplois précaires ou étaient demandeurs d'emplois. Ils ont plus souvent dû financer personnellement leurs études, ce qui explique en partie les forts taux d'échecs. Il est donc logique que l'impact professionnel du DAEU soit plus faible que la moyenne au regard de sa visée principale, qui n'est pas l'évolution professionnelle à court terme mais la poursuite d'études. Comme le DAEU, la licence répond plus souvent que la moyenne à des objectifs de poursuite d'études ou de réalisation personnelle. Elle résulte d'initiatives individuelles avec une forte part de démarches personnelles autofinancées, ce qui peut expliquer le taux d'échec. Cependant ses publics sont très différents du DAEU avec une diversité de catégories socioprofessionnelles, de l'employé au cadre, avec une forte présence de stagiaires occupant des emplois stables dans le secteur public. Le DAEU est emblématique d'un diplôme offrant une « seconde chance » de poursuite d'études et la licence d'un diplôme permettant de réaliser des « études différées » dans l'enseignement supérieur. Pour ces diplômes, l'enquête Impact-Rev devrait être complétée par des enquêtes auprès de stagiaires ayant poursuivi leurs études ou passé des concours de la fonction publique, et enrichie de questions sur l'impact personnel.

La licence professionnelle s'adresse principalement à des jeunes alternants en contrat de professionnalisation et de manière plus marginale à des publics salariés, majoritairement des employés occupant des emplois dans le secteur privé, souvent précaires. Financée par les fonds de la formation professionnelle continue, elle joue le rôle attendu, l'accès à l'emploi. Mais une large partie de ses publics

sont des jeunes à la lisière de la formation continue. Le DUT présente une dualité originale. Une fraction de ses publics est constituée de jeunes alternants en contrat de professionnalisation, comme en licence professionnelle mais en moindre proportion. Une autre fraction est constituée d'employés souvent précaires et de demandeurs d'emploi, en études différées. Les indicateurs du DUT sont de ce fait moyens.

Le master, pour sa part, attire des salariés stables, dont plus de la moitié occupent déjà des emplois de cadres. Il se distingue par des motivations d'ordre professionnel, obtenir une promotion ou faire reconnaître ses compétences. Ces objectifs sont particulièrement bien atteints car c'est pour ce diplôme qu'on note la plus forte progression de la part des cadres parmi les actifs. Enfin, les diplômes universitaires attirent un large éventail de catégories socioprofessionnelles avec une motivation prédominante, l'acquisition de nouvelles connaissances. Ces diplômes, qui ne font pas l'objet d'une reconnaissance LMD, jouent un rôle particulier dans le développement professionnel continu des salariés, celui de l'actualisation des connaissances.

L'enquête permet également de saisir l'influence des modalités de la reprise d'études. Les personnes semblent tirer meilleur profit au plan personnel comme professionnel d'une reprise d'études classique, que par la validation des acquis de l'expérience. Les résultats tendent globalement à montrer la plus grande efficacité des reprises d'études soutenues par les fonds de la formation professionnelle continue et surtout les fonds privés et une moindre efficacité pour les démarches individuelles, du moins à court terme. L'enquête Impact-Rev présente de nombreuses limites méthodologiques, dont l'absence de variables individuelles, comme le sexe, l'âge, le niveau d'études atteint en formation initiale ou le nombre d'années d'expériences et la nature de ces expériences. Mais elle a le mérite de montrer le paysage de la formation continue universitaire comme une mosaïque de diplômes aux significations et modalités distinctes : poursuite d'études de type seconde chance ou études différées, insertion sur le marché du travail, promotion et passage cadre, actualisation des connaissances.

Références bibliographiques

- Borras, I. & Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? *Formation Emploi*, 138, 117-138.
- Canals, V., Drouin, N. & Guittard, C. (2014). *Pré-DAEU / DAEU. Analyse d'un dispositif au regard des motifs d'inscription et des parcours des stagiaires*. Étude réalisée à la demande du service universitaire de formation continue et apprentissage de l'université Paul Valéry, 77 p.
- Denantes, J. (2006). *Les universités françaises et la formation continue : 1968-2002*. Paris : L'Harmattan, 240 p.
- DEPP (2012). La formation continue universitaire en 2010 est dynamique. *Note d'information*, 12-22.
- Dubar, C. (1977). Formation continue et différenciations sociales. *Revue française de sociologie*, XVIII, 543-575.
- Fond-Harmand, L. (1997). *Des adultes à l'université, cadre institutionnel et dimension biographique*. Paris : L'Harmattan, 294 p.
- Frétygné, C. & De Lescure, E. (2007). Sociologie et Formation en France. *Savoirs*, 3(15), 9-55.
- Grille, J. (2014). La formation continue dans l'enseignement supérieur. Dans *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France - 50 indicateurs*. URL : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/EESR9_ES_19-
- Grille, J. (2015). Douze ans de formation continue universitaire de 2001 à 2012. *Note d'informations DEPP*, 30 (septembre). URL : <https://www.education.gouv.fr/cid93076/douze-ans-de-formation-continue-universitaire-de-2001-a-2012.html>.

- Grille, J. (2015). La formation continue universitaire en 2013 marquée par son caractère diplômant. *Note d'informations DEPP*, 36 (octobre).
- Igeanr (2014). *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*. MENESR, Rapport Igeanr n° 2014-061. URL : <https://www.education.gouv.fr/cid83936/l-implication-des-universites-dans-la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>.
- Carif-Oref-Prao (2016). *Portrait de l'emploi et de la formation professionnelle en Rhône-Alpes*.
- Manifet, C. (2012). La formation continue universitaire en France : un lieu de redéfinition du service public éducatif. *Éducation et sociétés*, 30(2), 183-200.
- Manifet, C. (2015). L'éducation des adultes en France. Une mission hétérodoxe ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 267-294.
- Perez, C. & Thomas, G. (2005). Trajectoires d'emploi précaire et formation continue. *Économie et statistique*, 388-389, 107-127.
- Poliak, C. (1991). L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur. Les autodidactes de Saint-Denis. *Revue française de sociologie*, 32(4), 551-575.
- Slowey, M. & Schuetze, H.G. (2012). All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. Dans M. Slowey, H.G. Schuetze (Eds), *Global Perspectives on Higher Education and Lifelong Learners* (Chapter 1). New York: Routledge.

Annexe 1 • Les dispositifs de la formation professionnelle continue (FPC) en France

Salariés sur les dispositifs historiques de la FPC, plan et congé (lois de 1971 et 1978)

Le congé de formation, incluant le congé individuel de formation (CIF) pour les salariés du secteur privé et le congé des fonctionnaires, et le plan de formation sont les dispositifs historiques issus des lois de 1971 et de 1978 instituant la FPC. Le congé est à l'initiative du salarié à qui il « *permet de s'absenter de son poste afin de suivre une formation pour se qualifier, évoluer ou se reconvertir. Ouvert sous conditions, il est accordé sur demande à l'employeur. Le salarié est rémunéré pendant toute la durée de la formation* ». Quant au plan, il résulte de l'obligation de « *l'employeur d'assurer l'adaptation de ses salariés à leur poste de travail et veiller au maintien de leur capacité à occuper leur emploi, au regard notamment des évolutions technologiques. Pour cela, il doit leur proposer des formations prévues dans le cadre du plan de formation de l'entreprise* »¹⁴. La loi Delors de 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente concerne principalement les entreprises, mais s'applique également aux agents de l'État et des collectivités territoriales. La formation continue est présentée non plus seulement comme un outil d'adaptation des salariés mais aussi comme un moyen de développement personnel et de promotion sociale. La loi du 17 juillet 1978 clarifie les rapports entre le plan de formation et le congé de formation. Le congé de formation a désormais pour objet de permettre à tout salarié, au cours de sa vie professionnelle, à son initiative et à titre personnel, de suivre des actions de formation indépendamment de sa participation aux stages inclus dans le plan de formation de l'entreprise dans laquelle il exerce son activité.

Salariés en contrat de professionnalisation (lois 1984 et 2004)

À partir des années 1980, la formation professionnelle devient un outil au service de la politique de lutte contre le chômage des jeunes *via* les premiers contrats en alternance. Le 5 avril 1983 est signé un accord national interprofessionnel ouvrant de nouvelles voies à l'insertion des jeunes par l'insertion grâce aux contrats de qualification et d'orientation, ancêtres du contrat de professionnalisation. Celui-ci est mis en place par la loi de 2004 qui rénove l'alternance, appelle à son développement, regroupe les anciens contrats et ouvre le contrat de professionnalisation aux adultes peu qualifiés.

Salariés sur les dispositifs rénovés de la FPC, DIF, période professionnelle (lois 2004, 2009 et 2014)

Le début des années 2000 se caractérise par l'émergence d'un droit à la professionnalisation qui va s'ancrer dans de nouveaux dispositifs dans la lignée du livre blanc de Nicole Péry, secrétaire d'État à la Formation professionnelle et aux Droits des Femmes, intitulé *La formation professionnelle : diagnostics, défis et enjeux* : constat du caractère inégalitaire et inadapté du dispositif actuel face à la précarisation du travail ; proposition de l'instauration d'un droit individuel à la formation et d'une meilleure reconnaissance de l'expérience professionnelle dans le cadre d'un système de validation des acquis. La loi de 2002 instaure la VAE. La loi de 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social crée un droit individuel à la formation pour l'ensemble des salariés (20 heures par an, cumulables sur 6 ans). Devenu un droit portable attaché à la personne, il s'exprime depuis le 1^{er} janvier 2015 dans le cadre du compte personnel de formation. La loi de 2004 crée aussi la période de professionnalisation pour l'évolution et le maintien dans l'emploi *via* une formation individualisée « *pendant ou en dehors du temps de travail, avec une rémunération normale ou une allocation de formation égale à 50 % du salaire pour des hors temps de travail* »

Demandeurs d'emploi (loi 1990)

À partir des années 80 la formation devient aussi un instrument de lutte contre le chômage des adultes notamment les moins qualifiés. En novembre 1989, le ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle présente au Conseil des ministres une communication sur la réforme du service public de l'emploi dont une partie est consacrée à l'amélioration de la politique de formation professionnelle. Est prévue l'organisation du crédit-formation destiné à donner une deuxième chance à ceux qui n'ont pas de qualification reconnue. La loi du 4 juillet 1990 définit le crédit formation individualisé (CFI) et institue un droit individuel à la qualification en tant que principe général du Code du travail. Les régions vont se voir confier des compétences accrues sur le champ de la FPC des demandeurs d'emplois à côté de l'ANPE, aujourd'hui Pole emploi.

¹⁴ <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/>

Annexe 2 • Indications de lecture du tableau sur le DAEU

Lecture de la colonne « DAEU »

Avant la formation

- 66 % des inscrits en DAEU sont en activité professionnelle, 26 % demandeurs d'emploi et 8 % dans une autre situation (inactifs ou étudiants).
- parmi les inscrits en DAEU en activité professionnelle, 95 % étaient en activité salariée
- parmi les actifs salariés, 38 % étaient dans le secteur public, 59 % sur des emplois stables (en CDI ou fonctionnaires) et 2 % occupaient un emploi de cadre, 71 % d'employé, 11 % d'ouvrier

En décidant de suivre cette formation,

- 66 % des inscrits en DAEU ont comme objectif d'accéder à une formation
- 59 % des inscrits en DAEU ont comme objectif de construire projet professionnel
- 56 % des inscrits en DAEU ont comme objectif d'acquérir de nouvelles connaissances
- 46 % des inscrits en DAEU ont comme objectif de construire un projet personnel
- 25 % des inscrits en DAEU ont comme objectif de faire reconnaître ses compétences
- 23 % des inscrits en DAEU ont comme objectif d'obtenir un emploi
- 13 % des inscrits en DAEU ont comme objectif d'obtenir une promotion
- 9 % des inscrits en DAEU ont comme objectif de préserver un emploi

Pendant la formation (statuts et financements)

- 8 % des inscrits en DAEU ont un statut professionnel de salarié sur le plan de formation, le DIF, le congé ou en contrat de professionnalisation (donc financé par l'employeur)
- 31 % des inscrits en DAEU ont un statut professionnel de demandeur d'emploi
- 32 % des inscrits en DAEU déclarent être dans une démarche personnelle autofinancée
- 29 % des inscrits en DAEU déclarent un autre statut professionnel ou une combinaison de statuts

- 67 % des inscrits en DAEU ont obtenu le diplôme postulé
- 14 % des inscrits en DAEU n'ont pas obtenu le diplôme postulé
- 19 % des inscrits en DAEU ont abandonné la formation avant l'examen

Après, impact de la formation

- 59 % des inscrits en DAEU sont en activité professionnelle, 25 % demandeurs d'emploi et 16 % dans une autre situation (inactifs ou étudiants)

- pour 87 % des inscrits en DAEU la formation a entraîné une évolution personnelle positive
- pour 40 % des inscrits en DAEU elle a entraîné une évolution professionnelle positive,
 - o pour 48 % des diplômés du DAEU elle a entraîné une évolution professionnelle positive
 - o pour 23 % des inscrits en DAEU ayant échoué ou abandonné elle a entraîné une évolution professionnelle positive
- pour 15 % des inscrits en DAEU elle a provoqué une évolution positive du salaire

- sur les 1 511 répondants inscrits en DAEU, 687 soit 45 % se déclarent en activité professionnelle avant et après la formation. Pour ces 687 répondants, la part des emplois stables (CDI ou fonctionnaire) est restée stable, la part des emplois de cadre a gagné 1 point de même que la part des professions intermédiaires.

La reprise d'études à l'université : quelle place pour les étudiants au parcours non traditionnel ?

Manon Brézault*

Les travaux de recherche en sociologie le montrent bien, le système d'enseignement supérieur français n'est construit qu'autour de la notion de parcours traditionnel d'études. Dans son ouvrage *Enseignement supérieur et justice sociale*, Nicolas Charles (2015) rappelle que « dans le champ français de la sociologie de l'enseignement supérieur, les étudiants adultes, à temps partiel, à distance, ou ceux qui sont déjà parents, qui ont pris une année sabbatique... ne sont guère évoqués » (p. 97-99). Il indique que l'on rencontre également cette absence dans l'appareil statistique ministériel. « Finalement, l'inexistence statistique et scientifique de cette notion de parcours non traditionnel révèle, par contraste, la conception française très normée de l'organisation des études » (*ibid.*). De plus, en France, « les étudiants n'interrompent guère leurs études, sauf par nécessité absolue. Faire une pause pendant sa formation c'est prendre le risque de se confronter à l'incompréhension manifeste de l'institution universitaire, parfois, de son entourage et, surtout, de ne jamais reprendre ses études » (*ibid.*).

Dans certains pays comme la Suède et l'Angleterre, les études discontinues ou à temps partiel sont encouragées et font partie du modèle éducatif. En termes de discontinuité des parcours, 7,1 % des admis dans le supérieur en Angleterre ont repoussé leur entrée d'une année. Cela concerne 1,7 % des étudiants suédois, approximativement comme en France, mais en Suède, 23 % des étudiants ont effectué une pause d'au moins trois semestres consécutifs au cours de leurs études. En France, 94,4 % des étudiants suivent un cursus classique¹ un an après le baccalauréat. Ils sont encore 84,4 % la cinquième année après le baccalauréat (Charles 2015). Les parcours dits traditionnels, études à temps plein, parcours continus et formation en présentiel restent donc la norme.

Au sein de l'université Toulouse Capitole, comme dans la majorité des universités françaises, l'offre de formation est majoritairement axée sur le public traditionnel de l'enseignement supérieur : étudiants à temps plein qui suivent les cours en présentiel et n'ont pas connu d'interruption d'études depuis l'obtention de leur baccalauréat. Toutefois, depuis 1955 et la création de l'Institut de préparation aux affaires², l'établissement s'est peu à peu ouvert à d'autres publics, notamment les personnes en reprise d'études³. Cette ouverture a été renforcée par la création d'un service nommé mission formation continue en 1972, ayant une fonction de coordination des actions de formation continue au sein de l'établissement et de mise en œuvre de nouvelles actions de formation continue. Actuellement, comme depuis le début, plusieurs services interviennent auprès des individus qui reprennent une formation et ce à toutes les étapes de leur parcours (information, inscription, accompagnement) :

- services de scolarité de chaque composante pour les personnes en reprise d'études non financées intégrées dans des formations initiales en présentiel.
- services de formation continue et alternance (trois services rattachés soit à une composante soit aux services centraux) : pour les stagiaires de la formation continue et les étudiants en alternance.

* Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle (OFIP), université Toulouse Capitole.

¹ Le cursus classique est entendu au sens de formation initiale à temps plein avec des cours en présentiel.

² La création de cinq Instituts de préparation aux affaires en France entre 1954 et 1955 a été initiée par le directeur de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale Gaston Berger. Son souhait était d'intégrer la filière gestion dans les formations universitaires et de former ainsi des cadres gestionnaires pour les entreprises dans un contexte d'essor économique.

³ Au cours de l'année 1973-74, l'université accueillait près de 400 stagiaires au titre de la formation continue répartis au sein de quatre instituts ou services. En 1998-99 on comptabilise 2 300 stagiaires de la formation continue. Selon les données statistiques publiées par la DEPP, l'université Toulouse Capitole se situait en 2001 au 34^{ème} rang des universités (IUT compris) en termes de nombre annuel de stagiaires de la formation continue (2 857 stagiaires), en 2016 l'établissement se situait au 13^{ème} rang (7 038 stagiaires). En termes de chiffre d'affaire annuel, l'université Toulouse Capitole est passée de la 49^{ème} à la 20^{ème} place entre 2001 et 2016.

- service des formations ouvertes et à distance : pour toutes les formations à distance quel que soit le statut des personnes.

Les acteurs institutionnels que nous avons interrogés indiquent qu'il n'existe pas à proprement parler de politique d'établissement quant au développement de l'offre de formation en direction du public en reprise d'études. Ils évoquent plutôt des initiatives des services de formation continue et de formation à distance et/ou des composantes. Ces initiatives sont le fruit de la connaissance des personnels administratifs ou enseignants des besoins de formation du monde socioéconomique local d'une part et d'aménagement des études pour les individus concernés d'autre part.

Les personnels de l'université interrogés distinguent trois catégories de formations diplômantes de niveau licence et master. D'une part, les formations dont les cours se déroulent en présentiel sans aménagement spécifique et qui s'adressent avant tout aux étudiants en continuité d'études mais peuvent aussi accueillir des personnes qui reprennent une formation. Selon un principe d'égalité, l'université Toulouse Capitole a fait le choix d'une politique de facturation unique pour les personnes qui s'inscrivent à ces formations⁴. Dans la mesure où les modalités de formation sont les mêmes et que les personnes en reprise d'études inscrites à ces formations ne disposent pas d'un accompagnement spécifique, le principe d'égalité est mis en avant pour expliquer cette politique de facturation. D'autre part, on retrouve les formations organisées par les services de formation continue avec un aménagement des horaires, une alternance, un accompagnement et/ou des modalités d'enseignement spécifiques. Enfin, l'université a expérimenté depuis la fin des années 80 la mise en place de formations à distance et a plus particulièrement développé cette offre de formations depuis 2007 par la création d'un service dédié. Ces formations à distance peuvent s'adresser à des étudiants en continuité d'études ou à des personnes qui reprennent une formation. Lorsqu'elles sont inscrites dans une formation avec aménagement ou à distance, les personnes doivent s'acquitter des frais de formation de manière individuelle ou *via* un financeur (Région, Pôle Emploi, employeur, OPCA...)⁵ (entre 5 000€ et 8 000€ selon les formations et le financement mobilisé).

Finalement, ces trois catégories de formation ne s'adressent pas prioritairement aux mêmes publics, avant tout de par les modalités d'enseignement proposées. L'enjeu du repérage des personnes en reprise d'études au sein de chacune d'elles ne semble pas d'ordre financier pour l'établissement dans la mesure où un principe d'égalité devant la facturation a été adopté au sein de chaque type de formation. La question se pose donc davantage en termes de développement d'un type de formation plutôt que d'un autre. Si nous analysons de manière transversale le discours des acteurs institutionnels on peut mettre en évidence les éléments moteurs mais aussi les freins au développement des formations qui s'adressent le plus aux personnes en reprise d'études. Le déploiement des formations continues et à distance permet à l'établissement d'accroître ses ressources propres et de resserrer les liens avec le monde socioéconomique local. C'est également un moyen de renforcer l'attractivité de l'université en diversifiant ses publics cibles. Des freins sont toutefois également exposés et pourraient limiter le déploiement de ces formations : le taux d'occupation des locaux de l'établissement déjà très élevé ne permet pas un développement important de nouvelles formations en présentiel. Par ailleurs, l'appétence des enseignants pour les formations continues et à distance étant parfois limitée, l'université a dû mettre en place un système d'incitation financière pour assurer leur développement. De plus, l'établissement est vigilant quant au déploiement de nouvelles formations qui, quel que soit le montant actuel des frais d'inscription, ne sont pas facturées à coût complet : l'établissement participe donc au financement d'une petite partie du coût de ces formations. Enfin, un développement trop important des formations qui apportent des ressources propres peut faire craindre aux acteurs une baisse éventuelle de la dotation de l'État⁶.

⁴ Lorsqu'une personne s'inscrit dans une formation sans aménagement avec des cours en présentiel et qu'elle dispose des caractéristiques de la reprise d'études (cf. critères ci-après) une recherche de financement extérieure est effectuée par les services de formation continue. S'il n'existe pas de financement extérieur mobilisable la personne paie les mêmes droits d'inscription que les autres étudiants. S'il existe un financement extérieur, des frais plus élevés sont facturés et un accompagnement spécifique est proposé.

⁵ Des possibilités d'exonérations ou de réduction des frais de formation sont possibles après avis du conseil d'administration de l'université.

⁶ Afin de s'assurer que la dotation de l'État ne soit pas diminuée en raison par exemple d'enseignants qui effectueraient l'intégralité de leur service d'enseignement en formation continue, l'université Toulouse Capitole a

Ainsi, en parallèle du développement de formations continues et à distance, l'établissement est amené à réfléchir sur des formes d'hybridation des modalités d'enseignement au sein des formations classiques. L'arrêté relatif au diplôme de licence pousse d'ailleurs l'université dans ce sens en indiquant que les heures d'enseignement peuvent comprendre des cours en présentiel mais aussi des enseignements à distance, mobilisant les outils numériques, des séquences de mise en situation professionnelle, d'observation, ou encore des projets individuels et collectifs qui favorisent la transversalité des disciplines.

Dans ce contexte national et local, la présente étude vise tout d'abord à faire le point sur l'identification des personnes en reprise d'études à l'université Toulouse Capitole. Quels critères peuvent être utilisés pour définir une personne en reprise d'études ? Les données administratives de l'établissement permettent-elles d'effectuer le repérage de ce public ? Une fois ce travail présenté, nous exposerons les résultats d'une enquête permettant de décrire le profil des personnes qui reprennent des études à l'université Toulouse Capitole. Enfin, nous avons choisi d'aborder la question de l'évolution du rapport aux études des reprenants et plus particulièrement des jeunes de moins de 25 ans qui ont interrompu leur parcours de formation pendant une courte durée.

1. Le repérage du public en reprise d'études à l'université

Comment définir un individu en reprise d'études à l'université ? Alors qu'en France, les catégorisations portent très souvent sur l'âge ou le statut administratif des individus, d'autres pays comme l'Angleterre ou la Suède recourent davantage à la notion de parcours non traditionnels ou atypiques. Afin de repérer le public en reprise d'études à l'université Toulouse capitole nous avons commencé par étudier les règles administratives en vigueur.

Depuis la rentrée 2014-15, on trouve au sein du système d'information Apogée une nouvelle nomenclature des régimes d'inscription initiée par le ministère de l'Enseignement supérieur. Les cinq régimes d'inscription suivants sont désormais distingués :

- contrat d'apprentissage,
- contrat de professionnalisation,
- formation initiale (hors apprentis),
- formation continue (hors contrat de professionnalisation),
- reprise d'études (sans convention).

Avant 2014-15 il n'existait pas de distinction des personnes en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation dans Apogée. Depuis cette période, pour le calcul de la dotation des universités, le ministère de l'Enseignement supérieur considère les personnes inscrites en contrat de professionnalisation et en formation continue au titre de la formation continue. Il considère les personnes en contrat d'apprentissage, en formation initiale et en reprise d'études sans convention au titre de la formation initiale. L'identification des personnes en reprise d'études sans convention n'a donc de sens que pour la production de statistiques. S'ils ne sont pas repérés et donc intégrés au régime de formation initiale cela n'a pas d'impact d'un point de vue financier ni pour l'université, ni pour le ministère.

Au sein de l'université Toulouse Capitole, dans un souci de production de statistiques cohérentes et homogènes, la direction générale des services a initié un travail d'harmonisation des pratiques de repérage des personnes en reprise d'études pour une mise en œuvre à la rentrée universitaire 2016-17. Avant cela, chaque service avait ses propres règles. À compter de la rentrée 2016-17, les critères suivants doivent donc être respectés :

- s'il existe un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation, quels que soient les autres critères, les personnes sont enregistrées dans les catégories du même nom ;
- sinon, si la personne répond à au moins l'un des critères suivants :

choisi d'imposer aux enseignants d'effectuer au moins deux tiers de leur service au sein de formations initiales de licence, master et doctorat en présentiel.

- interruption des études pendant deux ans ou plus⁷,
- âgée de plus de 28 ans,
- salariée ou demandeur d'emploi à Pôle emploi⁸.

Elle est considérée comme en reprise d'études. Sinon elle est en formation initiale (sauf s'il existe un financement spécifique de la formation ou si la personne suit une formation avec aménagement organisée par les services de formation continue).

- Si la personne est considérée en reprise d'études, on observe trois cas de figures :
 - s'il existe un financement de la reprise d'études, une convention est signée avec l'université, l'inscription se fait au sein du régime de la formation continue ;
 - s'il n'existe pas de financement de la reprise d'études et que la personne suit une formation sans aménagement spécifique, elle est inscrite en reprise d'études sans convention ;
 - s'il n'existe pas de financement de la reprise d'études et que la personne suit une formation organisée par les services de formation continue avec un aménagement et/ou un accompagnement spécifique, une convention est signée avec l'université et la personne est inscrite au titre du régime de la formation continue.

Par ailleurs, quelle que soit la durée de l'interruption des études ou son âge, un individu ayant bénéficié d'une inscription en formation continue ou en reprise d'études sans convention ne sera jamais réinscrit en formation initiale les années suivantes. Il pourra continuer ses études dans le cadre de la formation continue ou de la reprise d'études sans convention.

Dans le cadre de cette étude, notre premier travail a été de tenter d'identifier le public en reprise d'études à l'université. Nous avons alors fait une première vérification de la cohérence entre les critères d'âge et de durée d'interruption d'études dont nous disposons dans le système d'information de l'université et le régime d'inscription adopté.

Pour avoir une première vision globale, on constate que depuis 2008, la part des étudiants⁹ inscrits en formation initiale a baissé (de 93 % en 2008-09 à 90 % en 2014-15 lors de la nouvelle nomenclature et environ 88 % en 2018-19) au profit des étudiants en alternance (de 3,1 % en 2014-15 avec la nouvelle nomenclature à plus de 7 % en 2018-19).

Les acteurs institutionnels interrogés indiquent qu'actuellement, et depuis quelques années, l'axe principal de développement de l'offre de formation des services qui gèrent la formation continue et l'alternance est bien l'alternance, plus que la formation continue. Selon eux, il s'agit là d'un déplacement de formations initiales en présentiel destinées à des personnes en continuité d'études vers des formations en alternance pour le même public, plus que du développement de formations adaptées aux personnes en reprise d'études (notamment salariées).

⁷ Le repérage de l'interruption des études depuis plus de deux ans a lieu grâce à la variable « année du dernier établissement d'inscription » remplie par les individus lors de leur inscription.

⁸ Le repérage des individus selon ce critère semble plus complexe à mettre en œuvre car aucune question spécifique permettant de déclarer sa situation de demandeur d'emploi indemnisé par Pôle emploi n'existe dans le dossier d'inscription à l'université. Il semble que ce critère intervienne en complément des deux autres (âge et durée d'interruption d'études). Les personnes seront identifiées comme étant « demandeur d'emploi » lorsqu'elles ont été orientées vers l'université par Pôle emploi dans le cadre d'une formation financée.

⁹ Inscriptions premières non annulées au sein de l'ensemble des formations de l'université (diplômés nationaux, diplômes d'université homologués ou non, préparation aux concours) hors formations délocalisées à l'étranger et année de césure.

Tableau 1 • Évolution de la répartition des inscriptions entre les différents régimes d'inscription (en %)

	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Formation initiale (hors apprentis)	93,0	92,4	90,4	90,8	91,0	90,5	90,3	90,0	88,6	87,5	88,3
Contrat d'apprentissage	0,3	0,2	0,6	0,7	0,8	0,8	2,1	1,6	1,6	2,2	2,6
Formation continue (hors contrat de prof.)	4,3	4,9	5,5	6,0	5,4	6,0	5,6	3,9	4,4	3,0	2,9
Contrat de professionnalisation	0	0	0	0	0	0	1,0	2,6	3,6	4,8	4,6
Reprises d'études (sans convention)	2,4	2,5	3,5	2,5	2,8	2,7	1,0	1,9	1,8	2,5	1,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Source : Apogée, UT Capitoile, 2008-2018. Population : inscriptions premières non annulées à UT Capitoile toutes formations confondues. Remarque : Avant 2014-15 il n'existait pas de distinction entre contrat d'apprentissage et de professionnalisation dans Apogée.

1.1. La création d'un indicateur de durée d'interruption d'études associé à l'âge

Afin de vérifier la cohérence entre le régime d'inscription et l'âge, associés à la durée d'interruption d'études, nous avons créé les indicateurs suivants à partir des variables contenues dans Apogée :

- durée d'interruption d'études : à partir des variables « année d'inscription » et « année du dernier établissement fréquenté ». Deux catégories seront ici utilisées : interruption des études depuis deux ans ou moins ou depuis plus de deux ans ;
- âge à l'inscription à partir des variables « année d'inscription » et « année de naissance » : deux catégories ont été créées : 28 ans ou moins d'une part, plus de 28 ans d'autre part.

Le système d'information dont nous disposons pour effectuer cette analyse ne nous permet pas de mesurer d'éventuelles incohérences de statut en lien avec le financement de la formation et/ou de la signature d'une convention avec l'établissement. Ces éléments ne sont pas saisis au sein d'Apogée.

Pour commencer, on peut mesurer la part des incohérences au sein de l'ensemble des personnes inscrites. On constate qu'entre 2008-09 et 2018-19, 3 % des personnes ont été inscrites en formation initiale alors qu'elles étaient vraisemblablement en reprise d'études au regard de leur âge et de la durée d'interruption de leurs études (âgées de plus de 28 ans et/ou avaient interrompu leurs études plus de deux ans)¹⁰. Cette proportion d'incohérence est relativement faible et diminue au fil des années (3,6 % en 2008-09 contre 2,4 % en 2018-19 : c'est à la rentrée 2013-14 que la part de ces erreurs diminue nettement).

D'après l'analyse des données, les inscriptions en doctorat concentrent une part importante d'incohérences : de nombreuses personnes âgées de plus de 28 ans et/ou ayant interrompu leurs études depuis plus de deux ans sont inscrites en formation initiale (90 % des inscrits en doctorat entre 2008-09 et 2018-19 sans évolution significative au fil des années). Concernant ce public spécifique, les critères définis par l'université pour l'inscription dans le bon régime sont donc rarement respectés.

De la même manière, les incohérences sont nettement plus nombreuses concernant les inscriptions en diplôme d'université (homologué ou non) que celles en diplôme national de niveau licence et master. Au sein des diplômes d'université, entre 2008-09 et 2018-19, 9 % des personnes ont été inscrites par erreur en formation initiale alors qu'elles étaient âgées de plus de 28 ans et/ou avaient interrompu leurs études plus de deux ans. Cette proportion d'incohérence était particulièrement importante jusqu'en 2012-13 (entre 12 % et 16 %) et a fortement diminué à partir de l'année 2013-14 (entre 3,8 % et 4,9 %). Les incohérences de cette nature concernant les inscriptions en préparation aux concours sont relativement constantes depuis 2008-09 (entre 6 % et 10 % selon les années).

¹⁰ Ces incohérences et leur évolution au fil des années figurent en jaune dans le tableau « Incohérences entre l'âge associé à la durée d'interruption d'études et le régime d'inscription ».

Enfin, parmi les inscriptions en diplôme national de niveau licence et master les incohérences entre l'âge combiné à la durée d'interruption d'études et le régime d'inscription en formation initiale concernant 1,7 % des personnes inscrites entre 2008-09 et 2018-19 (sans évolution significative selon les années).

Tableau 2 • Part des incohérences de codification du régime d'inscription en faveur de la formation initiale (en %)

	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Diplôme national hors doctorat (licence et master)	1,9	2	1,5	1,7	1,6	1,4	1,7	2	1,7	1,4	1,5
Diplôme d'université	11,9	12,5	13,4	14,7	15,7	4,3	4,9	5,2	4,1	3,8	4,1
Préparation aux concours	8,1	7	10	9,2	9,5	6,8	8,5	6,3	5,9	7,3	8,3

Source : Apogée, UT Capitole, 2008-2018. Population : personnes âgées de 28 ans ou moins, ayant interrompu leurs études moins de deux ans et inscrites en formation continue (hors contrat de professionnalisation) ou en reprise d'études (sans convention) – inscriptions premières non annulées.

Lecture : 1,9 % de l'ensemble des inscrits en licence ou master à l'université en 2008-09 étaient âgés de 28 ans ou moins et avaient interrompu leurs études moins de deux ans étaient inscrits par erreur en formation continue ou reprise d'études sans convention.

Depuis la création des cinq régimes d'inscription en 2014-15, 1,7 % des personnes ont été inscrites en formation continue ou reprise d'études sans convention alors qu'elles étaient âgées de 28 ans ou moins et/ou avaient interrompu leurs études moins de deux ans¹¹. Cette proportion d'incohérence est faible et diminue au fil des années (1,5 % en 2014-15 contre 0,6 % en 2018-19). L'analyse des données montre que ces personnes sont souvent inscrites en formation continue ou en reprise d'études sans convention lorsqu'elles suivent une formation à distance, une formation avec un aménagement spécifique ou la préparation à des concours. Il est possible qu'une partie de ces incohérences du point de vue de l'âge associé à la durée d'interruption d'études n'en seraient pas si nous pouvions prendre en compte l'existence d'un financement ou de la signature d'une convention.

Tableau 3 • Incohérences entre l'âge associé à la durée d'interruption d'études et le régime d'inscription

		Formation initiale	Contrat d'alternance	Formation continue ou reprise d'études sans convention
2008-2018	Age <=28 et IE <=1 an	85,3 %	2,7 %	1,7 %
	Age >28 et IE > 1 an	3 %	0,3 %	7,0 %
2008	Age <=28 et IE <=1 an	88,3 %	0,2 %	1,3 %
	Age >28 et IE > 1 an	3,6 %	0 %	6,6 %
2014	Age <=28 et IE <=1 an	85,3 %	3 %	1,5 %
	Age >28 et IE > 1 an	2,9 %	0,80 %	7 %
2018	Age <=28 et IE <=1 an	83,9 %	7,2 %	0,6 %
	Age >28 et IE > 1 an	2,4 %	0,8 %	5,2 %

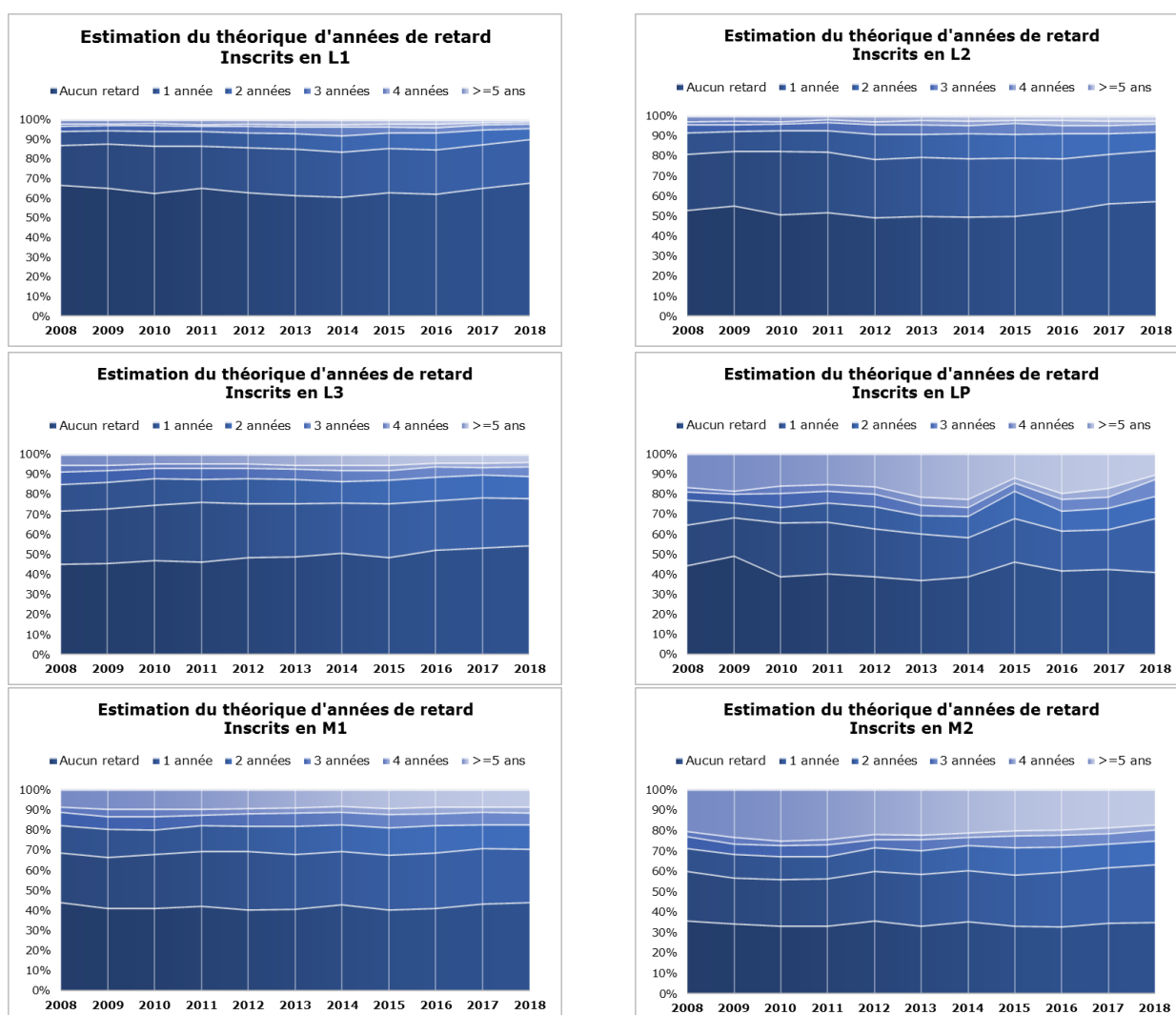
Source : Apogée, UT Capitole, 2008-2018. Population : ensemble des inscrits à UT Capitole en inscription première non annulée. Lecture : 3 % de l'ensemble des inscrits à l'université entre 2008 et 2018 étaient âgés de plus de 28 ans et avaient interrompu leurs études plus d'un an étaient inscrits par erreur en formation initiale.

¹¹ Ces incohérences et leur évolution au fil des années figurent en vert dans le tableau « Incohérences entre l'âge associé à la durée d'interruption d'études et le régime d'inscription ».

1.2. La création d'un indicateur d'estimation du retard théorique à l'inscription

Pour compléter notre travail d'identification des personnes en reprise d'études à l'université, il est également possible de faire une estimation du retard des individus par rapport à l'âge théorique à l'inscription au sein des formations¹².

L'étude du retard théorique par type de formation (ici les diplômes nationaux) montre que la part des personnes ayant un retard théorique à l'inscription d'une année ou plus est relativement importante, et ce dès la licence 1 (36 %), alors même qu'on neutralise dans cet indicateur les retards éventuels au moment du baccalauréat. Elle augmente avec le niveau de formation (48 % en L2, 51 % en L3, 58 % en LP et en M1, 66 % en M2). Les retards de deux années ou plus sont nettement moins fréquents jusqu'en licence 3 (moins de 25 %) mais restent notables en licence professionnelle (36 %) et en master (31 % en master 1 et 41 % en master 2). Enfin, les retards supérieurs à deux ans représentent moins de 10 % des inscrits en licence générale, 18 % des inscrits en master 1, 25 % des inscrits en licence professionnelle, 29 % de ceux inscrits en master 2.



Source : Apogée, UT Capitole, 2008-2018. Population : inscrits en diplôme national de licence ou master à UT Capitole en inscription première non annulée

¹² Définition du retard théorique à l'inscription : on calcule un âge théorique à l'inscription pour chaque individu en fonction de l'âge qu'il avait l'année d'obtention de son baccalauréat. Par exemple, à l'entrée en master 2 l'âge théorique est égal à 4 ans de plus que l'âge de la personne l'année de l'obtention de son baccalauréat. Pour une entrée en licence 3 ou licence professionnelle l'âge théorique est égal à 2 ans de plus que l'âge de la personne l'année de l'obtention de son baccalauréat. Pour la capacité en droit, l'âge théorique a été fixé à 18 ans l'année de l'inscription. Le retard théorique est la différence entre l'âge de la personne et l'âge théorique calculé.

1.3. Les difficultés de repérage persistent malgré la combinaison des indicateurs

Même en neutralisant les retards accumulés avant l'obtention du baccalauréat, avoir un retard théorique à l'inscription ne signifie pas que les personnes ont interrompu leurs études. Les redoublements, les réorientations peuvent être multiples au sein du parcours des étudiants. Ainsi, l'utilisation de cet indicateur ne peut constituer à lui seul un moyen de repérage de la population en reprise d'études.

Parmi les étudiants inscrits en formation initiale qui, selon les critères de l'université n'ont pas connu d'interruption d'études supérieure à un an, 20 % ont au moins deux années de retard par rapport à l'âge théorique dans la formation dans laquelle ils sont inscrits. Cette proportion est d'autant plus importante que le niveau du diplôme préparé est élevé (13 % en L1 et 26 % en M2). Par ailleurs, entre 23 % et 31 % ont un retard d'un an par rapport à l'âge théorique dans la formation dans laquelle ils sont inscrits. Parmi eux, une partie a pu interrompre ses études une année tout en se réinscrivant en formation initiale lors de sa reprise d'études.

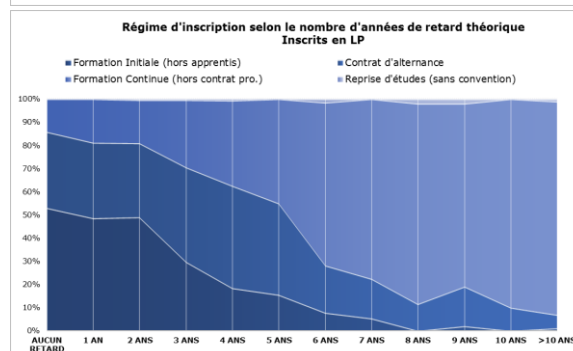
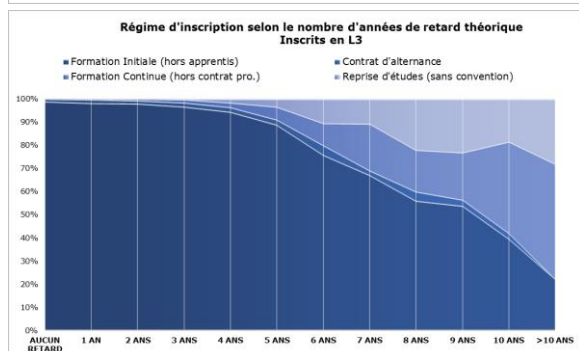
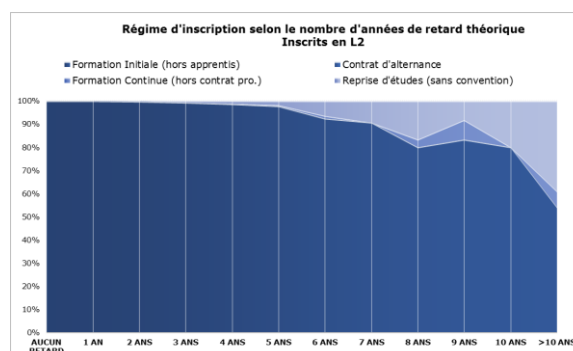
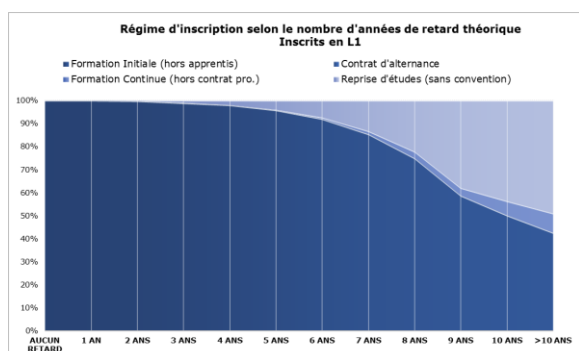
Tableau 4 • Retard théorique des personnes inscrites en formation initiale (en %)

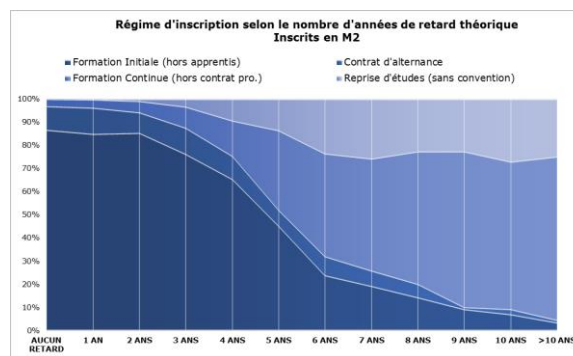
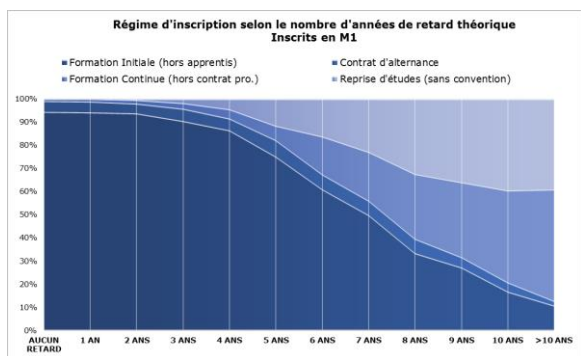
	Aucun retard	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans et +	Total
Licence 1	64	23	8	3	1	1	100
Licence 2	53	28	11	4	2	2	100
Licence 3	51	27	12	5	2	3	100
Licence prof.	54	27	12	4	2	1	100
Master 1	45	29	14	6	3	3	100
Master 2	43	31	15	6	2	3	100
Tous	54	27	11	5	2	1	100

Source : Apogée, UT Capitole, 2008-2018. Population : inscrits en diplôme national de licence ou master à UT Capitole en inscription première non annulée.

NB : l'analyse sur les promotions les plus récentes ne montre pas de spécificité par rapport aux cohortes cumulées 2008-2018.

Globalement, on constate qu'en licence, et dans une moindre mesure en master une part très importante des étudiants sont inscrits en formation initiale et même lorsqu'ils ont un retard théorique à l'inscription relativement important (quatre années ou davantage). Si on considère que l'inscription en formation initiale signifie que les personnes n'ont pas interrompu leurs études plus d'une année, on constate bien qu'avoir un retard théorique à l'inscription ne signifie que rarement que les personnes sont en reprise d'études.





Source : Apogée, UT Capitole, 2008-2018. Population : inscrits en diplôme national de licence ou master à UT Capitole en inscription première non annulée

On observe par ailleurs qu'une partie des individus qui ont un faible retard théorique à l'inscription déclarent avoir connu une reprise d'études : 4 % des individus qui ont une année de retard par rapport à l'âge théorique dans leur formation déclarent une année d'interruption d'études selon la variable « année du dernier établissement fréquenté » et 3 % indiquent qu'ils n'étaient pas scolarisés l'année précédente. Cette proportion s'accroît avec l'augmentation du nombre d'année de retard théorique : respectivement 9 % et 7 % pour deux années de retard, 14 % et 12 % pour trois années de retard, 22 % et 19 % pour quatre années de retard et 49 % et 48 % pour cinq années de retard ou plus.

Tableau 5 • Part de ceux qui déclarent au moins une année d'interruption d'études selon la variable Apogée « année du dernier établissement fréquenté » (en %)

	Pas de retard	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans et +
Licence 1	0	5	12	23	31	43
Licence 2	0	1	2	6	11	19
Licence 3	1	3	4	6	11	39
Licence prof.	9	24	39	48	52	76
Master 1	2	7	9	13	19	48
Master 2	1	3	9	15	26	51
Tous	1	4	9	14	22	49

Tableau 6 • Part de ceux qui déclarent qu'ils n'étaient pas scolarisés l'année qui précède l'inscription (en %)

	Pas de retard	1 an	2 ans	3 ans	4 ans	5 ans et +
Licence 1	0	5	10	20	29	40
Licence 2	0	0	2	6	9	17
Licence 3	0	2	3	5	9	39
Licence prof.	1	15	28	40	46	74
Master 1	0	5	7	11	17	47
Master 2	0	2	8	13	23	50
Tous	0	3	7	12	19	48

Source : Apogée, UT Capitole, 2008-2018. Population : inscrits en diplôme national de licence ou master à UT Capitole en inscription première non annulée.

1.4. La nécessité de mener une enquête ad hoc pour assurer un repérage fiable du public en reprise d'études

L'analyse des données administratives et les échanges avec les professionnels en charge des services de scolarité, de formation continue et de formation à distance de l'université Toulouse Capitole ont permis de comprendre qu'il serait difficile de déterminer avec les seules données du système d'information le public en reprise d'études. Une enquête auprès d'un public plus large « potentiellement en reprise d'études » était nécessaire pour permettre, *via* un questionnaire, de repérer le public effectivement en reprise d'études en 2017-18. Au regard des éléments présentés ci-dessus, nous avons choisi de ne pas retenir l'indicateur de retard théorique à l'inscription pour définir notre public cible. En effet, il nous a semblé que nous risquions d'une part de perdre des personnes ayant connu une courte durée d'interruption d'études et qui, alors même qu'elles ont un retard théorique à l'inscription faible (une ou deux années) sont pourtant bien en reprise d'études. D'autre part, utiliser uniquement le retard théorique à l'inscription en ne limitant pas sa durée (à partir d'une année) nous aurait amené à cibler un public à enquêter trop large pour pouvoir identifier les personnes effectivement en reprise d'études.

Nous avons ainsi choisi de retenir les variables Apogée suivantes pour déterminer notre population à enquêter :

- Situation année précédente = non scolarisé l'année précédente (avec ou non une entrée préalable dans l'enseignement supérieur) ET/OU
- Année du dernier établissement fréquenté antérieure à 2016-17.

Nous avons conscience que ce choix exclut les personnes qui ont repris leurs études il y a quelques années et poursuivent actuellement leur reprise d'études.

Au regard des éléments analysés précédemment, nous avons fait le choix, en concertation avec les services de scolarité de l'université, de concentrer notre étude sur les personnes inscrites en licence, master ou capacité en droit. Ainsi, la population concernée par notre étude a été définie selon les critères suivants :

- inscrits à l'université Toulouse Capitole au 21/11/2017,
- en licence ou master (diplômes nationaux) ou en capacité en droit en inscription première,
- hors formations délocalisées à l'étranger, césure, mobilité, VAE et inscription parallèle en CPGE,
- hors personnes dont le dernier établissement fréquenté est un établissement étranger¹³.

Parmi les 14 939 individus répondant à ces critères, 1 126 ont été repérés comme « potentiellement en reprise d'études » en 2017-18¹⁴ et contactés par mail et par téléphone dans le cadre d'une enquête par questionnaire en décembre 2017. 899 enquêtés ont répondu au questionnaire, soit un taux de réponse de 80 %.

Le questionnaire a permis de différencier, parmi les personnes potentiellement en reprise d'études celles qui étaient inscrites dans un établissement d'enseignement en 2016-17 (y compris à distance) de celles qui ne disposaient pas d'une telle inscription. Ces dernières sont en 2017-18 en première année de reprise d'études dans la mesure où elles ont connu au moins une année d'interruption d'études en 2016-17. Elles sont 622 dans ce cas à avoir répondu à l'enquête soit 69 % des répondants.

Finalement, 13 813 individus ont été repérés *via* Apogée comme inscrits en 2016-17 dans un établissement et 277 personnes potentiellement en reprise d'études selon les données Apogée indiquent pourtant qu'elles étaient inscrites dans un établissement d'enseignement en 2016-17. Ainsi, on considèrera que 14 090 personnes étaient inscrites en 2016-17 et 622 ne l'étaient pas (4 %), elles sont considérées comme en première année de reprise d'études.

Tableau 7 • Repérage des personnes en reprise d'études en 2017-18 *via* Apogée et l'enquête par questionnaire

	Non répondants	Répondants		Total
		Non-inscrits en 2016-17 > 1 ^{ère} année de reprise d'études	Inscrits en 2016-17	
Potentiellement en reprise d'études selon Apogée	227	622	277	1 126
Inscrits dans un étab. d'ens. en 2016-17 selon Apogée	-	-	13 813	13 813
Total	227	622	14 090	14 939

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

À partir des variables que nous avons utilisées pour déterminer notre population potentiellement en reprise d'études on a pu constater que 69 % sont effectivement en reprise d'études en 2017-18 parmi les répondants. Ce taux varie selon la codification des deux variables utilisées. Ainsi, la variable la plus pertinente est la *situation l'année précédente*. Les personnes qui indiquent qu'elles n'étaient pas scolarisées sont à plus de 87 % effectivement en reprise d'études en 2017-18. Lorsqu'on l'associe avec

¹³ Nous avons choisi de ne pas retenir les personnes dont le dernier établissement fréquenté est un établissement étranger car nous nous sommes rendu compte lors de l'enquête par questionnaire que des incompréhensions pouvaient être fréquentes concernant la notion d'interruption d'études pour ce public. Certaines personnes ont considéré qu'elles n'étaient pas inscrites en 2016-17 alors qu'elles l'étaient mais dans un établissement étranger.

¹⁴ Les personnes inscrites dans un établissement d'enseignement en 2016-17 selon les données Apogée peuvent être en reprise d'études depuis déjà une ou plusieurs années. Nous avons ici identifié les personnes potentiellement en 1^{ère} année de reprise d'études en 2017-18.

la variable *Année du dernier établissement* fréquenté le taux de personnes en reprise d'études atteint 89 %.

Tableau 8 • Qualité du repérage des personnes en reprise d'études via Apogée

Situation année précédente	Année dernier étab. fréquenté	Eff.	En reprise d'études en 2017-18	
			%	Eff.
Non scolarisé	2015 ou avant	656	89 %	582
Non scolarisé	2016	23	39 %	9
Scolarisé	2015 ou avant	220	14 %	31
Total répondants		899	69 %	622
Non scolarisé		679	87 %	591
2015 ou avant		876	70 %	613

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

Pour compléter cette approche quantitative, nous avons mené des entretiens semi-directifs à deux niveaux. Tout d'abord, nous avons rencontré la direction générale des services, le vice-président de la commission de la formation et de la vie universitaire (CFVU), le personnel en charge de la gestion générale de la scolarité à l'université ainsi que celui des services de la formation continue et de l'alternance, et de l'enseignement à distance. En parallèle, nous avons consulté les documents archivés relatifs à l'historique de la mission de formation continue de l'université. Enfin, à l'issue de l'enquête par questionnaire et au regard des résultats obtenus, 18 entretiens semi-directifs auprès de personnes en reprise d'études âgées de moins de 25 ans en 2017 et ayant arrêté leurs études pendant une à deux années ont été réalisés (en face à face ou par téléphone). Il s'agissait alors de mieux comprendre le parcours des jeunes reprenants et la place de l'interruption de leurs études dans leurs parcours universitaire, personnel et professionnel.

2. Qui sont les personnes en première année de reprise d'études à l'université Toulouse Capitole ? Dans quel but reprennent-elles leurs études ?

Parmi les personnes en reprise d'études à l'université Toulouse Capitole en 2017-18 repérées via notre enquête, on retrouve une surreprésentation de celles inscrites en capacité en droit, en licence professionnelle et en master par rapport à celles qui étaient inscrites dans un établissement d'enseignement en 2016-17.

34 % des reprenants sont inscrits en formation initiale alors que cela concerne 91 % de ceux inscrits dans un établissement d'enseignement en 2016-17. Les stagiaires de la formation continue représentent 33 % des personnes en reprise d'études, celles en reprise d'études sans convention 19 % et les contrats d'alternance 13 %. Ces statuts sont très minoritaires parmi les personnes qui étaient inscrites dans un établissement d'enseignement en 2016-17.

Tableau 9 • Répartition des personnes en reprise et en continuité d'études par niveau de diplôme et régime d'inscription

		En 1ère année de RE en 2017-18		Inscrits en 2016-17	
Capacité en droit		9		1	
DUT		1		3	
Licence générale	L1	14	24	27	59
	L2	2		16	
	L3	8		16	
Lic. professionnelle		11		3	
Master	M1	28	55	20	34
	M2	27		14	
Total		100		100	

	En 1ère année de RE en 2017-18	Inscrits en 2016-17
Formation initiale (hors contrat d'apprentissage)	34	91
Contrat d'apprentissage	4	2
Formation continue (hors contrat de prof.)	33	1
Contrat de	9	5
Reprises d'études (sans convention)	19	1
Total	100	100

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

26 % des personnes en reprise d'études en 2017-18 ont un retard théorique à l'inscription de deux ans ou moins alors que cela concerne 89 % de celles inscrites dans un établissement d'enseignement en 2016-17. À l'inverse, 39 % des personnes en reprise d'études en 2017-18 ont un retard théorique à l'inscription de 10 ans ou plus contre seulement 2 % de celles qui étaient inscrites dans un établissement en 2016-17.

Tableau 10 • Répartition des personnes en reprise et en continuité d'études par année(s) de retard théorique à l'inscription

	En 1ère année de RE en 2017-18		Inscrits en 2016-17	
	%	% cumulés	%	% cumulés
Pas de retard	0	0	52	52
1 an	16	16	26	78
2 ans	10	26	11	89
3 ans	9	35	5	93
4-6 ans	16	51	4	97
7-9 ans	10	61	1	98
10-19 ans	24	85	1	99
20 ans ou plus	15	100	1	100

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

2.1. Les primo-reprenants en 1^{ère} année de reprise d'études

Parmi les 622 personnes identifiées en première année de reprise d'études à l'université Toulouse Capitole dans notre enquête, nous avons choisi de nous concentrer sur les personnes qui reprennent des études pour la première fois depuis la fin de leur formation initiale. On dénombre 475 personnes dans ce cas, soit 76 % des personnes en première année de reprise d'études en 2017-18. Ainsi, un quart des personnes en première année de reprise d'études ne reprennent pas une formation pour la première fois.

Ces deux populations n'ont pas le même profil, autant du point de vue du parcours que de la formation dans laquelle elles sont inscrites. Quatre personnes sur dix qui reprennent leurs études pour la première fois sont inscrites en niveau licence en 2017-18, en majorité en licence 1 (18 %) et licence professionnelle (13 %) alors que cela ne concerne qu'une personne sur quatre qui avaient déjà repris des études auparavant. Ces dernières sont davantage inscrites en niveau master (68 % contre 51 % des primo-reprenants). De plus, en lien avec le niveau de diplôme préparé, les primo-reprenants sont plus souvent inscrits en formation initiale (41 % contre 14 % de ceux qui reprennent pour la n^{ième} fois) qu'en formation continue ou en reprise d'études sans convention (44 % contre 78 % de ceux qui reprennent pour la n^{ième} fois).

Tableau 11 • 1^{ère} ou n^{ième} reprise d'études (RE) selon le niveau de formation (en %)

		N ^{ième} RE		1 ^{ère} RE	
Capacité en droit		7		10	
DUT		1		<1	
Licence générale	L1	5		18	
	L2	0	17	2	26
	L3	12		6	
Licence		6		13	
Master	M1	31		27	
	M2	37	68	24	51
Total		100		100	

Tableau 12 • 1^{ère} ou n^{ième} reprise d'études (RE) selon le régime d'inscription (en %)

	N ^{ième} RE	1 ^{ère} RE
Formation initiale (hors apprentis)	14	41
Contrat d'apprentissage	3	5
Formation continue (hors contrat)	50	28
Contrat de professionnalisation	5	10
Reprises d'études (sans)	28	16
Total	100	100

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

La moitié des primo-reprenants ont interrompu leurs études initiales une ou deux années. Logiquement, ceux qui reprennent des études pour la n^{ième} fois sont très peu nombreux dans ce cas. Un quart des personnes qui reprennent des études pour la première fois ont interrompu leurs études entre 3 et 9 ans et un quart 10 ans ou plus. Ceux qui reprennent des études pour la n^{ième} fois ont quant à eux majoritairement interrompu leurs études initiales 10 ans auparavant ou plus.

Tableau 13 • 1^{ère} ou n^{ième} reprise d'études selon la durée d'interruption d'études (en %)

	N ^{ième} reprise d'études	1 ^{ère} reprise d'études
1-2 ans	5	50
3-5 ans	13	15
6-9 ans	17	10
10 ans et +	65	25
Total	100	100

Source : Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

La comparaison entre les primo-reprenants et les autres montre en quoi il s'agit de populations différentes. Afin d'avoir une population homogène dont nous pourrions mieux comprendre le parcours, nous concentrerons la suite de notre analyse sur les primo-reprenants en 2017-18.

Rappelons que la moitié des primo-reprenants interrogés ont interrompu leurs études une ou deux années avant de se réinscrire en 2017-18. 15 % ont arrêté leurs études pendant 3 à 5 ans, 10 % 6 à 9 ans et 25 % 10 ans ou plus. L'âge des personnes en 2017 est évidemment fortement corrélé à la durée d'interruption des études. Ainsi, 79 % de ceux qui ont arrêté leurs études une ou deux années ont moins de 25 ans contre 23 % de ceux qui ont arrêté 3 à 5 ans et moins d'1 % de ceux qui ont arrêté plus de 5 ans. À l'autre extrême, 79 % des personnes qui ont interrompu leurs études 10 ans ou plus ont 35 ans ou plus (49 % 40 ans ou plus) alors qu'ils sont très peu nombreux parmi ceux qui ont arrêté leurs études moins de 6 ans.

Tableau 14 • Âge des personnes l'année de la reprise d'études selon la durée selon la durée d'interruption d'études (en %)

	1-2 ans	3-5 ans	6-9 ans	10 ans et plus	Tous
- de 25 ans	79	23	2	0	43
25-29 ans	20	61	31	3	23
30-34 ans	1	14	54	17	12
35-39 ans	0	1	8	30	8
40-49 ans	0	1	4	39	11
50 ans et +	0	0	0	10	3
Total	100	100	100	100	100

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18

Pour commencer l'analyse du profil des primo-reprenants, différencions les personnes selon leur parcours de formation. Alors que certaines se réinscrivent pour préparer un diplôme de niveau supérieur à celui qu'elles détenaient déjà, d'autres préparent un diplôme de niveau identique ou inférieur. On peut ainsi distinguer cinq situations.

La première, qui concerne 48 % des primo-reprenants, correspond à un parcours linéaire : les personnes sont inscrites à l'université pour préparer un diplôme de niveau n alors qu'elles avaient obtenu, avant d'interrompre leurs études, un diplôme de niveau n-1. Cette situation concerne par exemple 76 % des inscrits en licence professionnelle qui avaient obtenu avant d'interrompre leurs études un diplôme de niveau bac+2. 60 % des reprenants inscrits en master 1 sont également dans cette situation, ils avaient obtenu un diplôme de niveau bac+3 avant d'interrompre leurs études.

La seconde situation concerne 19 % des personnes en reprise d'études. Il s'agit de celles qui préparent un diplôme de niveau équivalent à celui déjà obtenu avant l'interruption d'études. Cette situation est plus fréquente parmi celles qui préparent un M2 (39 %).

La troisième situation concerne 13 % des personnes en reprise d'études. Il s'agit de ceux qui se réinscrivent à la préparation d'un diplôme de même niveau que celui préparé avant l'interruption d'études mais qu'ils n'avaient pas validé. Cela concerne plus particulièrement les reprenants inscrits en capacité en droit (un tiers dans ce cas), qui avaient tenté d'obtenir le baccalauréat sans succès. On retrouve également les inscrits en licence 3 (29 %) et dans une moindre mesure en licence 1 (21 %).

La quatrième situation, qui représente 11 % des primo-reprenants concerne ceux qui reprennent des études à un niveau inférieur au diplôme qu'ils avaient déjà obtenu. Cette situation est un peu plus fréquente parmi les inscrits en licence 1.

Enfin, la dernière situation concerne 9 % des individus. Il s'agit des reprenants qui n'avaient pas le niveau de diplôme requis pour intégrer la formation préparée en 2017-18. Cela représente 23 % des inscrits en master 2 qui ne disposaient pas d'un diplôme de niveau bac+4. Ces personnes ne disposaient pas d'un accès de plein droit pour s'inscrire à cette formation.

Globalement, 54 % des personnes primo-reprenantes indiquent qu'elles savaient déjà lorsqu'elles ont arrêté leurs études initiales qu'elles les reprendraient un jour. C'est plus particulièrement le cas pour celles qui disposent d'un parcours linéaire ou qui se réinscrivent à la préparation d'un diplôme de même niveau que celui préparé avant l'interruption des études mais que les personnes n'avaient pas validé (respectivement 62 % et 63 %).

Tableau 15 • Parcours de formation selon le niveau d'études préparé

	Capacité	L1	L3	LPro	M1	M2	Tous	Savaient qu'elles reprendraient des études un jour
Reprend des études en niveau n après validation du niveau n-1	48	45	42	76	60	27	48	62
Refait un niveau d'étude déjà obtenu	9	12	23	10	10	39	19	34
Refait un niveau d'étude déjà préparé mais non validé	32	21	29	3	11	1	13	63
A déjà validé un diplôme de niveau supérieur au niveau préparé	11	18	0	7	12	10	11	53
Reprend des études en niveau n sans avoir validé un diplôme de niveau n-1	-	4	6	5	7	23	9	49
Total	100	100	100	100	100	100	100	54

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.
DUT et L2 : effectifs trop faibles, non significatif.

La raison la plus fréquemment citée pour expliquer l'interruption des études est l'entrée dans la vie active. 39 % des personnes indiquent qu'elles ont arrêté leurs études car elles avaient trouvé un emploi ou souhaitaient entrer sur le marché du travail. On retrouve ensuite les interruptions liées à des contraintes extérieures (difficultés financières, raisons de santé, s'occuper des enfants, manque de mobilité géographique) et le fait que les personnes avaient atteint le niveau d'études qu'elles souhaitaient (respectivement cités par 22 % et 21 % des personnes interrogées). Enfin, 19 % des primo-reprenants indiquent qu'ils ont arrêté leurs études parce qu'ils avaient besoin de temps pour réfléchir à ce qu'ils allaient faire par la suite et 15 % parce qu'ils souhaitaient mener à bien un projet personnel (voyage, bénévolat...).

Tableau 16 • Motifs d'interruption des études

Pour entrer dans la vie active / parce qu'a trouvé un emploi	39
En raison de contraintes extérieures (difficultés financières, raisons de santé, s'occuper des enfants, formation trop éloignée)	22
Avaient atteint le niveau de formation souhaité	21
Besoin de temps pour réfléchir à ce qu'ils allaient faire ensuite	19
Pour mener à bien un projet personnel (voyage, bénévolat...)	15
Lassé(e)s de faire des études	10
Refusé(e)s dans la formation souhaitée	8

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

L'entrée dans la vie active est plus souvent citée par les personnes qui ont arrêté leurs études après avoir obtenu un diplôme de niveau bac+2 ou bac+4. Les contraintes extérieures expliquent plus souvent l'interruption des études de ceux qui ont arrêté leur cursus sans avoir validé le diplôme qu'ils préparaient ou ceux qui se sont arrêtés à un niveau inférieur au baccalauréat. Le fait d'avoir atteint le niveau de formation souhaité concerne avant tout les diplômés de bac+5 ou supérieur. Les personnes qui souhaitaient prendre du temps pour réfléchir sont plus souvent celles qui ont arrêté leurs études après avoir validé le baccalauréat, en ayant ou non tenté de préparer une formation de niveau bac+1. Enfin, le souhait de mener à bien un projet personnel concerne avant tout ceux qui ont interrompu leurs études après avoir validé un diplôme de bac+3.

Juste avant de reprendre leurs études, 64 % des reprenants étaient en situation d'emploi (61 % salariés et 3 % à leur compte), 16 % étaient en recherche d'emploi et 20 % inactifs (12 % en période sabbatique, 3 % en activité bénévole, 3 % dans une autre situation). Plus des deux tiers des personnes inscrites en licence professionnelle, master 1 et master 2 étaient en emploi contre la moitié pour les autres niveaux de diplôme. 27 % des reprenants inscrits en L1 étaient bénévoles ou en période sabbatique avant de reprendre leurs études alors que cela concerne assez peu les autres reprenants. Enfin, plus d'un tiers des personnes inscrites en capacité en droit étaient à la recherche d'un emploi avant la reprise d'études (contre moins de 15 % pour les autres niveaux de diplôme réunis).

Tableau 17 • Situation à l'égard de l'emploi avant la reprise d'études selon le niveau de diplôme préparé

	Capacité	L1	L3	LPro	M1	M2	Tous
En emploi	46	50	51	68	74	78	64
En recherche d'emploi	36	14	23	18	7	14	16
Inactifs – bénévolat ou période	9	27	16	12	17	7	15
Autres inactifs	9	9	10	2	2	1	5
Total	100	100	100	100	100	100	100

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

Parmi les personnes en emploi juste avant la reprise d'études, 5 % étaient à leur compte (profession libérale, indépendant, autoentrepreneur...) et 95 % salariées. Parmi les salariées, 83 % travaillaient dans le secteur privé. 60 % disposaient d'un emploi à durée indéterminée (fonctionnaire ou CDI). On observe une nette différence de statut selon le niveau du diplôme préparé. Ainsi, 70 % des personnes qui étaient en emploi avant la reprise d'études et qui préparent une licence 1 étaient en emploi à durée déterminée (CDD, intérimaire, vacataire). À l'inverse, plus de 70 % de ceux inscrits en capacité en droit et en master 2 qui avaient un emploi disposaient d'un emploi à durée indéterminée. Assez logiquement, plus le niveau du diplôme préparé est élevé plus le taux d'employé ou ouvrier est faible (plus de 80 % des inscrits en capacité en droit ou en licence 1 contre 10 % en master 2). Les cadres représentent globalement 25 % des reprenants mais la quasi-totalité sont inscrits en master 2, et dans une moindre mesure en master 1. Les personnes qui occupaient une profession intermédiaire ont plus souvent repris une formation de niveau master 1 (45 %), et dans une moindre mesure en master 2 (22 %) et en licence professionnelle (19 %). Enfin, parmi les personnes qui disposaient d'un statut d'employé ou ouvrier, le niveau d'études repris dépend de l'âge et de la durée d'interruption d'études. Les jeunes de moins de 25 ans qui ont interrompu leurs études pendant moins de trois ans sont plus souvent inscrits en licence (55 %), ceux de plus de 25 ans avec la même durée d'interruption sont plus souvent inscrits en master

1 (56 %). Les deux tiers des employés ou ouvriers qui ont interrompu leurs études pendant plus de 5 ans se sont inscrits en capacité en droit.

Tableau 18 • Caractéristique des emplois occupés par les personnes avant la reprise d'études selon le niveau de diplôme préparé

		Capacité	L1	LPro	M1	M2	Tous
Secteur	Secteur privé	65	82	92	85	84	83
	Secteur public	35	18	18	15	16	17
Statut d'emploi	EDI	75	30	61	57	79	60
	EDD	25	70	39	43	21	40
Niveau d'emploi	Cadre	0	0	0	15	68	25
	Profession intermédiaire	15	11	41	43	22	29
	Employés / ouvriers	85	89	59	42	10	46

L2 et L3 : effectifs de personnes en emploi trop faibles, non significatif.

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

Les personnes qui étaient en emploi juste avant de reprendre leurs études sont majoritairement toujours en emploi pendant l'année de formation (52 % en emploi et 16 % en contrat d'alternance). Cela concerne plus particulièrement celles qui étaient en emploi à durée indéterminée (70 % sont toujours en emploi pendant l'année 2017-18 contre 45 % de ceux qui étaient en emploi à durée déterminée avant la reprise d'études).

Les personnes inactives ou en recherche d'emploi avant de reprendre leurs études disposent plus rarement d'un contrat de travail pendant leur formation (respectivement 25 % et 37 % ont un contrat de travail ou d'alternance).

Tableau 19 • Situation à l'égard de l'emploi pendant la reprise d'études selon la situation avant la reprise d'études

	Avant la reprise d'études					
	Emploi salarié	EDI	EDD	À son compte	Recherche emploi	Inactifs (bénévolat ou période sabbatique)
Emploi (hors contrat alternance)	52	70	19	80	13	15
Contrat d'alternance	16	11	26	7	24	10
Sans contrat de travail	22	19	55	13	63	75
Total	100	100	100	100	100	100

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

92 % des primo-reprenants indiquent qu'ils ont principalement repris leurs études par choix et 8 % par obligation. On n'observe pas de différence sur ce point selon l'âge, la durée d'interruption d'études et le niveau d'étude préparé. En revanche, la reprise d'études par obligation concerne un peu plus souvent ceux qui étaient en recherche d'emploi avant de reprendre une formation (13 % contre 7 % des personnes en emploi, en activité bénévole ou en période sabbatique).

Une analyse détaillée des raisons pour lesquelles les personnes ont souhaité reprendre des études permet de distinguer trois groupes d'individus.

Les premiers, qui représentent 33 % des primo-reprenants interrogés, reprennent leurs études dans une logique de continuité de leur parcours d'études, sans lien direct avec une activité professionnelle durable. Ils reprennent leurs études pour poursuivre ou compléter un parcours non terminé, acquérir un niveau de diplôme ou un diplôme spécifique, des connaissances. Ces reprenants avaient le plus souvent interrompu leurs études pour mener à bien un projet personnel (voyage, bénévolat...) ou parce qu'ils avaient besoin de temps pour réfléchir. Ces reprenants, le plus souvent âgés de moins de 25 ans et qui ont interrompu leurs études une ou deux années (ils représentent 63 % des reprenants de ce groupe) savaient lorsqu'ils ont arrêté leurs études qu'ils les reprendraient un jour. La majorité d'entre eux préparent une première année de licence ou de master (respectivement 29 % et 27 %). 55 % des

reprenants de ce groupe sont par ailleurs inscrits en formation initiale dans une formation sans aménagement spécifique. 80 % ont financé seuls l'inscription à la formation. La moitié finance leur quotidien uniquement grâce à une bourse d'études et/ou l'aide de leur famille. Un tiers de ces reprenants était inactif ou bénévole avant de reprendre leurs études et un tiers disposait d'un emploi d'ouvrier ou employé, le plus souvent en CDD. De plus, 64 % n'exercent aucune activité professionnelle pendant la reprise de leurs études. Enfin, 65 % de ces reprenants envisagent de poursuivre des études après l'année 2017-18, qu'ils valident ou non l'année en cours.

Le second groupe représente 39 % des personnes interrogées. Ceux-ci reprennent leurs études dans une logique d'évolution professionnelle. Ils attendent de cette nouvelle formation qu'elle leur permette de postuler à des postes plus élevés (deux tiers l'évoquent) et dans une moindre mesure d'obtenir une augmentation de salaire, la reconnaissance de compétences déjà acquises, l'enrichissement des missions de leur poste. Près des deux tiers sont inscrits à la préparation d'une première ou deuxième année de master. 77 % des reprenants de ce groupe étaient en emploi juste avant de reprendre leurs études, le plus souvent en emploi à durée indéterminée de cadre ou profession intermédiaire. Lorsque l'employeur a participé au projet de reprise d'études, les objectifs sont souvent liés à l'enrichissement des missions du poste occupé ou l'anticipation de l'évolution de ce poste. Lorsque l'employeur n'est pas, au moins en partie, à l'initiative de la reprise d'études, l'objectif principal est souvent de pouvoir postuler à des postes plus élevés. 47 % des personnes exercent une activité professionnelle en parallèle de la formation qu'elles préparent.

30 % de ces reprenants suivent les cours en présentiel sans aménagement spécifique, 29 % disposent d'aménagements de l'organisation de leur formation en présentiel (cours le soir, le samedi, quelques jours par semaine ou par mois), 23 % suivent les enseignements à distance et 18 % ont un contrat d'alternance. Ceux qui ont interrompu leurs études depuis moins de 3 ans suivent plus souvent les cours en présentiel sans aménagement spécifique ou en alternance. Ceux qui ont interrompu leurs études entre trois et neuf ans suivent plus souvent les enseignements à distance. Enfin, les plus âgés qui ont interrompu leurs études dix ans ou plus suivent plus souvent les enseignements avec des aménagements (52 % d'entre eux).

Le financement de l'inscription à la formation se distingue des autres groupes par la part des employeurs qui ont pris en charge seuls ces frais (26 %). La part des personnes qui financent leur quotidien uniquement grâce à leur activité professionnelle est également plus importante que dans les autres groupes (42 %). Enfin, contrairement aux reprenants du groupe précédent, pour 28 % les études se termineront à l'issue de l'année 2017-18, qu'ils valident ou non l'année préparée.

Enfin, le dernier groupe représente 28 % des primo-reprenants. Il s'agit de ceux qui ont souhaité reprendre leurs études afin de changer de métier. Ces personnes ont plus souvent interrompu leurs études plus de trois ans (71 % contre 55 % au sein du groupe précédent) et étaient plus souvent en recherche d'emploi avant de reprendre leurs études (22 % contre 12 % du groupe précédent). 62 % étaient toutefois en emploi avant leur inscription en 2017-18, plus souvent que ceux des autres groupes en emploi à durée indéterminée d'employé ou ouvrier. Près de la moitié de ces reprenants préparent un master (21 % un master 1 et 28 % un master 2) mais notons que 16 % sont également inscrits en Capacité en droit (c'est dans ce groupe qu'ils sont les plus nombreux). Ces reprenants suivent un peu plus souvent les cours à distance que ceux du groupe précédent, au détriment des cours en présentiel avec aménagement.

À noter, le fait de suivre les enseignements avec aménagement ou à distance dépend de l'offre de formation à l'université dans le cadre de ces dispositifs. Or, celle-ci est plus fréquemment axée sur les niveaux master, la capacité en droit et moins sur les diplômes de niveau licence qui concernent plus souvent ceux qui ont interrompu leurs études peu de temps.

Tableau 20 • Caractéristiques discriminantes des reprenants selon le type de motivation à la reprise d'études

	Raisons sans lien avec l'emploi mais uniquement en lien avec les études : valider un diplôme, des connaissances...	Raisons en lien avec une évolution professionnelle : s'adapter ou faire évoluer son poste, postuler à des postes plus élevés...	Raisons en lien avec l'exercice d'un nouveau métier : réorientation
	33 %	39 %	28 %
Régime d'inscription et organisation de la formation	Formation initiale sans aménagement spécifique (55 %)	Formation continue avec aménagement (29 %)	Formation à distance (34 %)
Niveau du diplôme préparé	Licence 1 (29 %) master 1 (27 %)	Master 2 (32 %) Master 1 (31 %)	Master 2 (28 %) Master 1 (21 %) Capacité en droit (16 %)
Parcours de formation	Refait un niveau d'étude déjà préparé mais non validé (17 %)	Reprend des études en niveau n sans avoir validé un diplôme de niveau n-1 (17 %)	A déjà validé un diplôme de niveau supérieur au niveau préparé (17 %)
Durée d'interruption des études	1 à 2 ans et âgés de moins de 25 ans (63 %)		3 ans et plus (71 %)
Motifs d'interruption des études	Temps de réflexion (18 %) Projet personnel (17 %) Raisons de santé ou difficultés familiales (10 %) Refusé(e) dans une formation (9 %)		Avait atteint le niveau de formation souhaité (20 %)
Intention de la reprise d'études au moment de l'interruption des études	Oui (73 %)	Ne savait pas (25 %)	Non ou ne savait pas (64 %)
Situation à l'égard de l'emploi avant la reprise d'études*	Inactif ou bénévole (33 %) EDD d'ouvrier ou employé (22 %)	EDI de niveau intermédiaire (20 %) EDI de cadre (18 %)	Recherche d'emploi (22 %) EDI d'ouvrier ou employé (15 %)
Situation à l'égard de l'emploi pendant la reprise d'études	Pas d'emploi (64 %)	Emploi (47 %)	
Financement de l'inscription	Personne elle-même (80 %)	Employeur (26 %)	
Ressources financières pour financer le quotidien	Aide de la famille (26 %) Bourse (22 %)	Activité professionnelle (42 %)	Conjoint (15 %) Allocations chômage (12 %)
Projet de poursuite d'études après l'année 2017-18	Poursuite d'études envisagée (65 %) 3 ou 4 années supplémentaires (20 %)	Pas de poursuite d'études envisagée (28 %)	

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitoile, 2017-18.

*EDD = emploi à durée déterminée (CDD, intérim, vacations...) – EDI = emploi à durée indéterminée (CDI, fonctionnaire).

Pour finir, nous pouvons présenter quelques tendances quant à la réussite des personnes en reprise d'études par rapport à celles qui préparaient la même formation dans le cadre d'une continuité d'études¹⁵. Au préalable, on constate que 82 % des personnes en reprise d'études envisagent de valider la formation préparée en une année et 12 % en deux ou trois années. Le taux de réussite à la formation est très différent selon l'intention des personnes : 78 % de celles qui envisageaient de valider la formation en une année ont réussi les examens contre 24 % de celles qui avaient l'intention de valider la formation en deux ou trois années. L'intention des personnes en termes de validation de la formation

¹⁵ Les effectifs des personnes en reprise d'études sont trop faibles pour faire une analyse détaillée, seules des tendances peuvent être présentées.

dépend du type de formation suivie. Deux types de publics se distinguent des autres par leur intention de valider la formation en plus d'une année : ceux qui suivent une formation à distance et ceux inscrits en licence 1 sans aménagement (respectivement 67 % et 66 % envisagent de valider la formation en une année contre 92 % au sein des autres formations). Nous proposons donc de comparer les résultats aux examens pour les personnes qui envisagent de valider la formation en une année.

Concernant les formations en présentiel sans aménagement, de la licence 2 au master 2, les personnes en reprise d'études ont un peu mieux réussi leurs examens en 2017-18 que celles qui étaient dans une continuité d'études (respectivement 90 % et 83 % de réussite à l'année). En licence 1, les personnes en reprise d'études qui envisageaient de valider la formation en une année réussissent autant que les étudiants en continuité d'études (42 % contre 44 % de réussite à l'année).

Qu'ils soient en continuité ou en reprise d'études, la réussite des personnes qui préparaient une formation en alternance en 2017-18 est très élevée (plus de 90 % de réussite).

À l'inverse, quel que soit le niveau de diplôme, les personnes en formation à distance réussissent moins que dans les autres types de formation (respectivement 54 % et 60 % pour les masters 1 et 2 à distance contre 80 % à 92 % pour les masters 1 et 2 en présentiel sans aménagement). Toutefois, au sein des formations à distance, on n'observe pas de différence entre les personnes en reprise d'études qui envisageaient de valider la formation en une année et celles en continuité d'études.

L'analyse détaillée du pouvoir discriminant des différentes variables de caractérisation du public en reprise d'études nous amène à distinguer cinq catégories d'individus selon la durée d'interruption d'études et l'âge à la reprise d'études. En effet, on observe que ce sont ces critères qui permettent de classer au mieux notre population en reprise d'études.

- Moins de 25 ans et 1 à 2 années d'interruption d'études (189 individus soit 40 % de la population)
- 25 ans et plus et 1 à 2 années d'interruption d'études (50 individus soit 10 % de la population)
- 3 à 5 années d'interruption d'études (essentiellement des personnes de moins de 35 ans - 71 individus soit 15 % de la population)
- 6 à 9 années d'interruption d'études (essentiellement des personnes de 25 à 34 ans - 63 individus soit 10 % de la population)
- 10 années ou plus d'interruption d'études (principalement des personnes âgées de plus de 35 ans - 117 individus soit 25 % de la population).

Tableau 21 • Répartition de la population en reprise d'études selon l'âge et la durée d'interruption des études (en %)

	1-2 ans	3-5 ans	6-9 ans	10 ans et plus	Tous
- de 25 ans	40 %	3 %	0 %	0 %	43 %
25-29 ans	10 %	9 %	3 %	1 %	23 %
30-34 ans	0 %	2 %	6 %	4 %	12 %
35-39 ans	0 %	0 %	1 %	7 %	8 %
40-49 ans	0 %	0 %	0 %	10 %	11 %
50 ans et +	0 %	0 %	0 %	3 %	3 %
Total	50 %	15 %	10 %	25 %	100 %

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

Les jeunes de moins de 25 ans qui ont connu une courte interruption d'études représentant la plus grande partie des personnes en reprise d'études telle que nous l'avons définie, nous présenterons ci-après une analyse détaillée du profil et du parcours de ces reprenants. Avant cela, nous proposons un tableau résumant les caractéristiques spécifiques des individus appartenant à chacune des cinq classes définies ci-dessus.

Tableau 22 • Caractéristiques synthétiques du profil des reprenants selon l'âge et la durée d'interruption d'études

	-25 ans 1-2 ans IE	25 ans et + 1-2 ans IE	3-5 ans IE	6-9 ans IE	10 ans et + IE
Régime d'inscription	Formation initiale (79 %)		Reprise d'études sans convention (30 %) Contrat d'alternance (30 %)	Formation continue (52 %) Reprise d'études sans convention (33 %)	Formation continue (66 %) Reprise d'études sans convention (23 %)
Niveau du diplôme préparé	Licence 1 (40 %)	Master 1 (44 %)		Master 1 (42 %)	Master 2 (44 %) Capacité en droit (22 %)
Parcours de formation	Parcours linéaire (60 %)				Reprend des études en niveau n sans avoir validé un diplôme de niveau n-1 (20 %)
Motifs d'interruption des études	Temps de réflexion (24 %) Projet personnel (18 %) Refusé(e) dans une formation (10 %)		Avait atteint le niveau de formation souhaité (20 %)	Avait atteint le niveau de formation souhaité (30 %) Avait trouvé un emploi (21 %)	Entrer dans la vie active (30 %) Avait atteint le niveau de formation souhaité (24 %) Avait trouvé un emploi (17 %)
Intention de la reprise d'études au moment de l'interruption des études	Oui (78 %)		Non ou ne savait pas (55 %)	Non ou ne savait pas (60 %)	Non ou ne savait pas (73 %)
Raisons de la reprise d'études	Acquérir un niveau de diplôme (16 %) Acquérir un diplôme spécifique (11 %) Poursuivre/compléter le parcours d'études (9 %) Statut étudiant (3 %)	Poursuivre /compléter son parcours d'études (12 %)	Enrichir les missions de son poste (4 %)	Exercer un nouveau métier (11 %) Obtenir une augmentation de salaire (5 %)	Anticiper l'évolution de son poste (4 %) Obtenir ou retrouver un emploi salarié (2 %)
Situation à l'égard de l'emploi avant la reprise d'études*	Inactif ou bénévole (38 %) EDD d'ouvrier ou employé (26 %)	EDD de cadre (8 %)		EDI de niveau intermédiaire (30 %) EDI de cadre (26 %)	EDI de cadre (26 %) EDI de niveau intermédiaire (21 %) A son compte (7 %)
Situation à l'égard de l'emploi pendant la reprise d'études	Pas d'emploi (66 %)		Contrat d'alternance (28 %)	Emploi (65 %)	Emploi (58 %)
Financement de l'inscription	La personne elle-même (79 %)		L'employeur (28 %)	OPCA (20 %) Pôle emploi (4 %)	OPCA (19 %)
Ressources financières pour financer le quotidien	Famille (31 %) Bourse (26 %)		Activité professionnelle (44 %)	Aide du conjoint (19 %) Allocation chômage (16 %)	Activité professionnelle (50 %) Aide du conjoint (20 %) Allocation chômage (15 %)
Projet de poursuite d'études après l'année 2017-18	Poursuite d'études envisagée (71 %)				Pas de poursuite d'études envisagée (39 %)
Différence entre le niveau d'étude préparé et le niveau d'étude souhaité à terme	2 années supplémentaires (21 %) 4 années supplémentaires (15 %)	1 année supplémentaire (43 %)			

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

*EDD = Emploi à Durée Déterminée (CDD, intérim, vacations...) – EDI = Emploi à durée Indéterminée (CDI, fonctionnaire).

2.2. Les jeunes reprenant après une courte interruption d'études

Au regard de l'analyse quantitative portant sur l'ensemble des primo-reprenants de l'université Toulouse Capitole en 2017-18, nous avons souhaité approfondir les conditions de la reprise d'études pour les jeunes reprenants qui ont interrompu leurs études pendant une courte durée. L'analyse suivante porte donc sur les personnes âgées de moins de 25 ans en 2017 et qui ont interrompu leurs études pendant une ou deux années avant de les reprendre à l'université Toulouse Capitole en 2017-18. Cette population compte 189 individus et représente 40 % des primo-reprenants identifiés dans le cadre de notre enquête quantitative.

Par rapport aux étudiants de moins de 25 ans en 2017 qui n'ont pas arrêté leurs études, les jeunes reprenants qui ont connu une interruption d'une ou deux années sont plus souvent inscrits en contrat d'alternance (15 % contre 6 %). Les jeunes reprenants en formation continue ou en reprise d'études sans convention représentent également 6 % de ce public contre 0 % de ceux qui n'ont pas interrompu leurs études. Qu'ils aient interrompu ou non leurs études, la formation initiale reste le régime d'inscription majoritaire pour ce jeune public (79 % pour les personnes en reprise d'études et 94 % pour ceux en continuité d'études).

Tableau 23 • Répartition des personnes en reprise et en continuité d'études par régime d'inscription

	En 1ère année de RE en 2017-18	Inscrits en 2016-17
Formation initiale (hors apprentis)	79 %	94 %
Contrat d'alternance	15 %	6 %
Formation continue (hors contrat de prof.)	4 %	0 %
Reprises d'études (sans convention)	2 %	0 %
Total	100 %	100 %

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18

Population : personnes âgées de moins de 25 ans en 2017 (pour celles en reprise d'études : interruption d'études inférieure à 3 ans).

Les reprenants sont plus souvent inscrits en licence professionnelle, en licence 1 ou en master 1 au détriment des licences 2 et 3 et dans une moindre mesure du master 2.

Ainsi, on constate que la majorité de jeunes reprenants ont interrompu leurs études entre l'obtention d'un diplôme de fin de cycle et le début d'un diplôme du cycle suivant : entre la licence 3 et le master 1 (21 %), entre le baccalauréat et la licence 1 ou entre le BTS ou DUT et la licence professionnelle ou la licence 3 (chacun 17 %).

Tableau 24 • Répartition des personnes en reprise et en continuité d'études par niveau du diplôme préparé (en %)

	En 1ère année de RE en 2017-18		Inscrits en 2016-17		
Capacité en droit	2		0		
DUT	1		3		
Licence générale	L1	40	51	30	63
	L2	4		17	
	L3	7		16	
Lic. professionnelle	13		3		
Master	M1	26	33	19	31
	M2	7		12	
Total	100		100		

Tableau 25 • Parcours de formation des jeunes en reprise d'études (en %)

Interruption d'études entre L3 obtenue et M1	21
Interruption d'études entre Baccalauréat obtenu	17
Interruption d'études entre BTS-DUT obtenu et	17
Interruption d'études entre diplôme obtenu de niveau supérieur à Bac+1 et L1 (réorientation)	10
Interruption d'études entre Bac+1 non obtenu et	7
Interruption d'études entre Bac+5 obtenu et M2	4
Interruption d'études entre Bac+4 obtenu et M2	3
Interruption d'études entre Bac+3 obtenu et L3	3
Interruption d'études entre Bac+4 obtenu et M1	2
Interruption d'études entre Baccalauréat non obtenu et Capacité en droit	2
Autre	14
Total	100

Source : Apogée et Enquête de l'OFIP sur les reprises d'études à UT Capitole, 2017-18.

Population : Personnes âgées de moins de 25 ans en 2017 (pour celles en reprise d'études : interruption d'études inférieure à 3 ans).

Les raisons principales qui ont poussé ces jeunes reprenants à arrêter leurs études sont : le besoin de temps pour réfléchir (39 %), le souhait de mener à bien un projet personnel (29 %), entrer dans la vie active (21 %) et suite au refus dans la formation qu'ils voulaient suivre (16 %). 82 % des jeunes reprenants savaient qu'ils reprendraient un jour leurs études lorsqu'ils les ont interrompues, 8 % ne savaient pas s'ils reprendraient un jour et 10 % ne pensaient pas qu'ils reprendraient des études. Ces derniers sont plus nombreux lorsqu'ils avaient arrêté leurs études car ils souhaitaient entrer dans la vie active (22 %). À l'inverse, 90 % de ceux qui ont arrêté leurs études parce qu'ils ont été refusés dans une formation, pour mener un projet personnel ou parce qu'ils avaient besoin d'une période de réflexion, savaient qu'ils reprendraient un jour leurs études.

Par ailleurs, les 18 entretiens semi-directifs réalisés auprès de jeunes reprenants montrent que le caractère choisi ou subi de l'interruption des études est un élément déterminant dans leur manière d'appréhender la reprise d'études. On distingue en effet quatre types de situations. La première fait référence à des interruptions d'études subies : candidatures refusées en master 2, en licence professionnelle ou dans une école de commerce ou d'ingénieurs ; impossibilité de trouver un employeur pour réaliser une formation en alternance ; échec inattendu à la formation préparée ; difficultés familiales sont autant de situations que les personnes n'avaient pas anticipées. Face à ces imprévus, elles ont dû interrompre leurs études, tout en pensant le plus souvent qu'elles les reprendraient rapidement. La plupart ont choisi de travailler pendant cette période sans formation, parfois en lien avec leur domaine d'études, pour se construire une expérience professionnelle à valoriser plus tard, parfois dans un autre domaine avant tout pour assurer financièrement leur quotidien et se confronter au monde du travail. D'autres ont choisi de voyager de manière plus ou moins planifiée.

« Mon père est tombé gravement malade pendant mon DUT GEA, après 14 mois il est décédé donc j'ai fini mon DUT. Après j'ai voulu débiter un bac+3 mais psychologiquement je n'étais pas prêt, c'était trop compliqué, l'éloignement par rapport à ma mère, vous imaginez. Je me suis dit je vais pas perdre mon temps je vais chercher un travail qui apporterait un plus sur mon CV, un travail enrichissant, je voulais pas faire de l'intérim, que tout le monde peut faire. J'étais persuadé de continuer mes études plus tard mais là ça me permettait de faire un point, un retour sur moi-même. Vous voyez à l'époque je voulais entreprendre des études pour devenir commercial et aujourd'hui je ne fais pas des études pour devenir commercial ! » (Raphaël – L3).

« Ne pas avoir de master 2 qui me convenait a été un choc, plutôt que de reprendre tout de suite un autre master 1 ou de prendre un M2 qui ne me convenait pas j'ai préféré prendre le temps de réfléchir sur mon projet professionnel. Quand je n'ai pas eu de M2 j'étais un peu dans le flou pour la suite. Je me suis dit que ce qui m'avait perdu pendant mes premières années de droit c'était de ne pas avoir un projet professionnel défini. Je ne savais pas vers quelle branche du droit me diriger. Je me suis dit que pour réussir la fin de mes études il fallait que j'ai un projet professionnel pour avoir une motivation supplémentaire » (Thomas – M1).

« Après mon BTS j'avais demandé des écoles d'ingénieur, je pensais être prise et ça n'a pas été le cas. J'ai été surprise, j'étais vexée, donc sur un coup de tête je suis partie en voyage. Je n'avais pas demandé de licence, ni rien d'autre. A ce moment-là je ne savais pas ce que je ferai après, sans doute d'autres études, mais quoi ... ? » (Maud - LP).

La seconde situation relève d'interruptions d'études choisies pour permettre aux personnes de réaliser un projet personnel (voyage, mission bénévole). Deux des jeunes reprenants interrogés sont dans ce cas. Ils savaient alors qu'ils reprendraient des études rapidement.

« Quand j'ai passé le bac je savais qu'à long terme ce que je voulais c'était travailler dans l'associatif mais je n'avais aucune expérience dans ce domaine à part à toute petite échelle. Je me suis dit, ce serait bien de pouvoir travailler dans un organisme à but non lucratif ou une association. Pendant le bac je ne me voyais pas du tout après le bac découvrir la vie citadine et en même temps la vie étudiante, car je viens vraiment d'un petit bled en campagne. Je ne me sentais pas assez mature et je voulais pas aller à la fac pour rater une année. [...] J'ai trouvé un service civique ici fin août / début septembre à Toulouse dans une association. Le service civique je savais qu'il aurait une durée limitée donc j'ai toujours eu dans l'idée que ça durerait un an et que je reprendrai des études » (Florent – L1).

Cinq des reprenants interrogés ont quant à eux choisi d'arrêter les études pour prendre le temps de réfléchir à leur avenir. Ils expliquent qu'ils se sentaient perdus et ne savaient pas si les études qu'ils suivaient leur convenaient, si elles les mèneraient vers un métier qui les intéressaient. Ils ne savaient pas toujours s'ils reprendraient des études un jour. Bien que l'interruption des études ait été un choix, la plupart de ces personnes n'avaient pas précisément planifié ce qu'elles allaient faire pendant cette période. Les emplois qu'elles occupent, le plus souvent sans lien avec les études, et les voyages effectués sont plus le fruit d'opportunités que de projets programmés.

« Quand j'ai arrêté en septembre 2016 après ma soutenance de mémoire de M1 je ne savais pas trop ce que je ferais de cette année. J'ai pensé à faire un service civique ou travailler. La seule chose qui était planifiée c'était d'aller voir ma famille au Brésil. Avant de partir au Brésil j'ai travaillé, je suis partie trois semaines au Royaume-Uni, après j'ai à nouveau travaillé à Toulouse et après je suis partie au Brésil de décembre à mars. Ça s'est fait un peu au fur et à mesure. Quand j'ai arrêté les études je ne savais pas ce que je ferai après, si j'allais reprendre ou m'arrêter là. Je m'étais dit, réfléchis et au bout d'un an on verra » (Justine – M1).

« Après le master 2 que j'ai fait en Allemagne, j'avais envie d'y rester un peu plus. J'avais l'impression à l'issue du master de ne pas être spécialisée je savais qu'il fallait que je fasse un second master 2 plus spécialisant. Mais je ne savais pas si je voulais faire tout de suite ce second master, que je voulais faire en France, ou si je restais un peu plus en Allemagne. J'ai entendu parler de volontariat franco-allemand alors j'ai postulé pour voir et j'ai été prise à l'office franco-allemand pour la jeunesse alors je suis restée » (Alice – M2).

Enfin, la quatrième situation correspond à des étudiants qui ont arrêté leurs études lorsqu'ils considéraient que leur parcours était terminé et qu'ils souhaitaient entrer sur le marché du travail. Une fois les études achevées ils ont cherché du travail et ne pensaient pas qu'ils reprendraient des études un jour. La reprise d'une formation arrive pourtant peu de temps après la fin des études initiales, les personnes ayant constaté que les emplois qu'elles pouvaient occuper ne leur convenaient pas.

« J'ai obtenu mon BTS en 2015. L'entreprise dans laquelle j'étais a connu un redressement judiciaire donc dès que j'ai terminé mon BTS je suis partie. J'ai ensuite fait beaucoup de missions d'intérim, des remplacements... je me suis fait une petite expérience. C'était toujours dans l'assistanat commercial et dans la vente. En 2016 l'entreprise qui m'avait pris pour mon BTS m'a recontactée. Ils m'ont reprise en tant qu'assistante commerciale car leur situation allait mieux. J'ai repris les tâches que je faisais en deuxième année de BTS mais en plus approfondies. C'était très répétitif donc au bout d'un moment je me suis dit qu'il fallait peut-être que je me réoriente vers autre chose. Mon responsable m'a recommandé de faire la licence Ressources Humaines pour me réorienter. Je me suis renseignée, ça me semblait intéressant alors j'ai postulé » (Aurélié - LP).

« Après mon bac j'ai fait un BTS en alternance dans le social. Ensuite j'ai cherché du travail et j'ai trouvé un emploi d'ATSEM dans les écoles pour un remplacement de trois semaines et ça a finalement duré deux ans. Quand j'ai arrêté à la fin du BTS je n'envisageais pas du tout de reprendre mais j'ai déménagé et j'ai changé de lieu de travail et là j'étais ATSEM à mi-temps. Je me suis dit qu'il fallait que je trouve un emploi à temps plein et plus stable. ATSEM ce n'était pas un emploi en lien avec mon BTS mais si je voulais travailler dans le domaine de mon BTS il fallait que je sois très mobile et ce n'était pas le cas. Je me suis rendu compte qu'ATSEM, en fin de carrière c'était compliqué et il y a aucune évolution possible. Avec les ressources humaines je me suis dit que je pourrais être dans l'accompagnement des salariés fragiles. Je me suis renseigné sur la licence professionnelle ressources humaines et les postes possibles après et je me suis dit que ça pouvait me correspondre » (Romuald - LP).

La reprise des études peut avoir lieu dans la continuité de la formation initiale ou dans le cadre d'une réorientation. La distinction des deux est assez marquée selon les raisons de l'interruption d'études : ceux qui avaient prévu d'arrêter leurs études car ils estimaient avoir terminé leurs parcours et se sont insérés sur le marché du travail les ont reprises dans le cadre d'une réorientation, suite à une expérience professionnelle décevante (peu de perspectives d'évolution, emplois non conformes à leurs attentes). À l'inverse, ceux qui ont interrompu leurs études suite au refus de leur candidature à une formation les reprennent dans la continuité : certains ont recandidaté à la même formation et ont cette fois été

acceptés, d'autres ont choisi la même formation dans un établissement différent ou une formation approchante. Certains ont également choisi de reprendre leurs études à un niveau inférieur pour consolider leur dossier afin de recandidater à la formation qui les avait refusés. Les cas sont en revanche plus variés pour les personnes qui avaient interrompu leurs études pour mener à bien un projet personnel ou pour réfléchir à leur avenir : certains ont été confortés dans leur projet d'études et ont repris dans la continuité, d'autres, ne sachant toujours pas ce qu'ils voulaient faire ont choisi de poursuivre dans la même voie afin de valider un diplôme de niveau plus élevé plutôt que de se réorienter. Enfin, certains ont préféré changer d'orientation à la reprise de leurs études, parfois en sachant précisément ce qu'ils souhaitaient faire, parfois avec toujours autant de doutes.

« Le fait de travailler m'a confirmé ce que je voulais faire. Je voulais déjà faire cette licence professionnelle de gestion des entreprises, j'avais postulé avant de savoir que je n'aurais pas mon BTS. J'ai été un peu déstabilisé au début car personne n'aime avoir une défaite et en plus la licence me prenait, j'avais trouvé un appartement, c'était parfait et j'ai juste pas eu le BTS. Ça m'a un peu énervé mais après un an de travail, j'étais encore plus motivé pour aller dans cette licence. Le travail en usine c'est quand même assez ingrat, ça m'a donné plus de motivation pour intégrer la licence professionnelle » (Ronan – LP).

« J'ai candidaté dans certains M2 de droit fiscal mais pour moi avant même les réponses je savais qu'il fallait que je repasse par un M1 parce que je n'avais pas toutes les bases pour rentrer en M2. J'avais besoin d'avoir des bases plus solides. Il y avait aussi la question de la sélection en master 2. Même si mon année de coupure a été bien remplie et que j'arrive à la justifier, forcément ça effraie un peu les directeurs de master 2 » (Thomas – M1).

« Reprendre en L2 de droit après avoir validé une première année c'était la solution la plus rapide et la moins chère pour obtenir un diplôme. Après ma grossesse je me suis dit que mon objectif c'était surtout de valider un diplôme, j'espère un master mais l'idée c'est surtout d'avoir un diplôme pour trouver un travail facilement, être juriste par exemple et pouvoir continuer à profiter de ma vie familiale » (Mélanie – L2).

« Quand je suis arrivée à la fin de cette année de coupure je me suis dit que j'avais envie de reprendre la fac. Il y avait le master information et documentation qui m'intéressait et celui d'information et communication. J'ai penché plutôt pour celui-là parce qu'après mon M1 de recherche en langue j'avais besoin d'une formation plus concrète, plus dans la pratique, plus en contact avec le monde extérieur. Je trouvais plus mon compte dans ce qu'ils proposaient dans le master information et communication. Je me suis dit qu'avec mon bagage en langue ce serait complémentaire. À la fin de mon premier M1 j'ai senti qu'émotionnellement il fallait que je fasse une pause, j'avais trop de doute, trop de choses en même temps donc je voulais me laisser une année pour me poser et réfléchir sereinement. A la fin de cette année, c'était plus clair » (Justine – M1).

« Je faisais plein de choses et en même temps je tournai en rond du coup j'ai fait une pause après ma licence pro et j'ai fait un bilan d'orientation. Je n'ai pas trop réussi à savoir vraiment ce que je voulais faire. J'aimais bien le droit du travail donc je me suis dit qu'en ressources humaines j'aurais des perspectives d'évolution. Moi ce qui m'intéresse, c'est d'avoir un travail avec un bon salaire, avoir plus de responsabilités, plus d'argent. J'ai fait un nombre incalculable de forum sur les formations. J'ai trouvé ça à Toulouse, je me suis dit que ce serait bien. Finalement je ne sais toujours pas ce que je veux faire. Je n'ai même pas postulé à des M2 » (Hugues – M1).

L'analyse des entretiens semi-directifs a également permis de mettre en évidence l'évolution du rapport aux études et au travail des jeunes reprenants, par rapport à celui qu'ils avaient lors de leur formation initiale.

Si nous considérons comme le suggère François Dubet (1994) que « chaque étudiant définit son rapport aux études selon trois grands principes qui renvoient aux trois fonctions essentielles de tout système universitaire : une fonction d'adaptation au marché des qualifications, une fonction de socialisation et une fonction de création intellectuelle critique » (p. 512), nous pouvons mettre en évidence une réelle évolution du rapport des jeunes reprenants à leurs études par rapport à celui qu'ils entretenaient lors

de leur formation initiale. Reprenons les trois dimensions proposées par François Dubet, à savoir d'une part *le projet* c'est-à-dire la représentation de l'utilité d'études, d'autre part *l'intégration*, plus précisément l'implication de l'étudiant dans l'organisation où se déroulent ses études et, enfin, *la vocation*, c'est-à-dire l'intérêt intellectuel accordé aux études. Au sein du discours des jeunes reprenants interrogés, la dimension de projet est particulièrement prégnante. Tous indiquent qu'ils savent pourquoi ils suivent des études, contrairement à ce qu'ils ressentaient souvent lors de leur formation initiale. À l'inverse, la dimension d'intégration est quasiment absente alors que le caractère vocationnel est présent de manière très différente selon le parcours personnel des individus et leurs motivations à la reprise d'études.

Commençons par la dimension de projet que Dubet distingue en trois grands types : le projet professionnel, le projet scolaire et l'absence de projet. Parmi les jeunes reprenants que nous avons interrogés, la grande majorité exprime un lien étroit entre la reprise des études et leur insertion professionnelle à court ou moyen terme. La question de l'avenir professionnel a systématiquement été envisagée par les individus lorsqu'ils ont pensé leur reprise d'études. Bien qu'ils soient tous âgés de moins de 25 ans, la plupart évoque l'avancée en âge, qui nécessite selon eux de se poser des questions sur leur avenir professionnel, plus que lorsqu'ils étaient en formation initiale. Les expériences professionnelles vécues pendant l'interruption des études, qu'elles aient été jugées intéressantes ou décevantes ont également été des points de repère pour définir le nouveau projet d'études.

« Pendant mon année de coupure j'ai vu des gens qui sont en intérim depuis 20 ans... ils n'ont pas spécialement de vie, c'est pas des métiers très épanouissants. Nettoyer et tester des manettes pendant près d'un an j'avais qu'une idée en tête c'était d'arrêter et de reprendre mes études pour avoir un métier avec un minimum d'intérêt. Je sais que si je ne fais pas des études très longues ce sera pas extraordinaire mais un travail un minimum intéressant dans une branche qui me plaît c'est pour ça que j'ai repris. J'ai pas vraiment choisi d'arrêter mes études et après en voyant ce que c'est dans les petits boulots que j'ai fait c'est déprimant. En discutant avec les gens, c'est triste, j'ai pas envie de faire ça toute ma vie. J'ai envie d'être contente d'aller au travail même si c'est pas le travail le plus intéressant du monde » (Agathe – L1).

« Au moment de rechercher un stage je savais vraiment ce que je voulais et ne voulais pas, j'ai pris à cœur de trouver le stage que je voulais car je savais que ce serait mon dernier stage. Pour les autres étudiants il n'y avait peut-être pas la même motivation. Dès le début de mon master je me projetais pour la suite et je voulais me servir de mon master pour après enchaîner sur un travail, ce qui était peut-être moins le cas des autres étudiants. Lors de mon premier master j'avais deux ans de moins et j'avais moins conscience que je devrais chercher du travail ensuite et que je voulais que mon stage soit une vraie expérience professionnelle. J'ai beaucoup réfléchi aussi à ce que j'allais faire après. Les autres étudiants se laissent plus de temps pour voir ce qu'ils ont envie de faire, ils ont moins anticipé. Moi je n'ai pas envie de perdre du temps, d'avoir une période creuse » (Alice – M2).

La notion de projet se matérialise de manière différente selon l'attente des reprenants à l'égard de leur reprise d'études. On peut distinguer trois objectifs, distincts selon les reprenants : obtenir un diplôme et plus particulièrement un niveau de diplôme pour les premiers, acquérir des connaissances pour les seconds et acquérir une expérience professionnelle pour les derniers.

Tout d'abord, trois reprenants envisagent la reprise d'études dans l'idée de valider un niveau de diplôme supérieur à celui obtenu avant l'interruption des études. Le contenu même des études n'est pas primordial, ils souhaitent avant tout obtenir un diplôme de niveau bac+3 ou bac+5 pour intégrer le marché du travail. Alors que l'une des reprenantes dans ce cas envisage son insertion professionnelle sans exigence quant au métier qu'elle trouvera et préfère privilégier sa vie personnelle, une autre juge que le contenu du diplôme importe peu, elle privilégie le niveau du diplôme et les expériences professionnelles parallèles pour trouver un emploi qui lui correspond. Pour cette dernière comme pour d'autres, valider un diplôme de fin de cycle (bac+3 ou bac+5) est également une manière d'aller au bout d'un cursus. Enfin, la dernière personne dans cette situation sait exactement le métier qu'elle souhaite exercer depuis longtemps et souhaite valider le niveau de diplôme nécessaire pour entrer dans l'école de son choix.

« Au niveau de ma motivation c'est différent. Pendant mes deux premières années de droit, je faisais du droit mais je ne savais pas où ça me mènerait. Maintenant je ne sais pas dans quoi je travaillerai mais ce que je sais c'est que je veux un diplôme à Bac+3 ou si je peux bac+5 car je veux travailler donc il faut que je me bouge pour valider mes années. Ma priorité maintenant c'est de travailler bientôt pour profiter de ma vie de famille » (Mélanie – L2).

« En reprenant des études il y avait aussi l'envie de finir quelque chose. Avec un master 1 je me disais que ce serait bien d'avoir un master 2. Ça peut peut-être me permettre d'accéder à d'autres boulots avec un bac+5. Pour être honnête ce qui m'intéresse c'est pas trop les cours, c'est un peu dommage de penser comme ça mais ce que j'attends c'est le diplôme et le stage. Je vais avoir 25 ans l'année prochaine, j'ai envie d'avoir une vie plus stable. Je me dis je ne vais pas m'arrêter au M1 je vais aller jusqu'au bout. Je suis une élève sérieuse, je vais aller aux cours mais ma motivation elle n'est pas vraiment pour la connaissance que va m'apporter la formation mais plus pour la validation du diplôme et pour le stage qui me motive vraiment » (Justine – M1).

« Pour moi c'était indispensable d'avoir un master 2 car mon but c'est d'avoir le diplôme de notaire et pour intégrer le CFPN il faut avoir un master 2. C'était une étape obligatoire. Quand j'ai arrêté mes études après le M1 je savais que je reprendrai un master 2 un jour. Depuis le début je voulais finir mon cursus universitaire et je considère qu'il s'arrêtera le jour où j'aurai le diplôme de notaire » (Solène – M2).

Pour d'autres reprenants, la reprise d'études est l'occasion d'acquérir des connaissances théoriques qui, selon eux, légitimera leur place ou leur entrée sur le marché du travail. Certains insistent sur la spécialisation dont ils avaient besoin pour se sentir légitimes pour chercher un emploi.

« Avec le stage, le bénévolat pendant mon année de coupure je voyais bien qu'il fallait que je reprenne un master 1 pour apprendre beaucoup de choses. Car malgré mes quelques expériences professionnelles, en master 1 j'ai appris beaucoup de choses. Je ne suis pas du tout revenu en arrière en refaisant un master 1. Pour chercher l'entreprise pour faire mon alternance de master 2 je me suis sentie plus sûr de moi, plus légitime par rapport à mes compétences, ce que je pouvais apporter » (Thomas – M1).

« Je pouvais voir des choses en cours qui reflétaient ce qui se passait en entreprise et d'autres choses qu'on n'avait pas en entreprise. Je me suis dit que je pouvais être actrice dans l'entreprise, que je pouvais mettre des choses en place, que c'était légitime du fait que je l'ai appris en licence. Avec la licence j'ai gagné en confiance en moi et j'en avais besoin. Avant, même s'il y avait des choses que je voulais mettre en place j'étais moins sûre de moi, moins apte à les proposer même si c'était des choses bien. Je prends plus les devants qu'avant maintenant » (Aurélien – LP).

« J'avais très envie de me spécialiser car la licence en commerce international c'est joli mais ça ne veut pas dire grand-chose en termes de compétences, ça reste très général. Je voulais me spécialiser en Ressources Humaines ou en import-export » (Lucie – M1).

Enfin, de nombreux jeunes reprenants envisagent la reprise d'études comme un moyen d'acquérir une expérience professionnelle qui leur permettra de faciliter leur intégration sur le marché du travail. Lors de leurs premières recherches d'emploi pendant l'interruption de leurs études ils ont été confrontés à des critiques à l'égard du manque d'expériences professionnelles dont ils pouvaient justifier. Ces reprenants envisagent la reprise d'études en priorité en alternance, voire avec un stage long pour se construire une expérience conséquente à valoriser sur le marché du travail.

« Ce qui m'a été reproché quand je suis sortie avec ma licence c'était que je cherchais du travail sans expérience. J'avais des compétences mais pas d'expérience et ça bloquait. C'est ça qui m'a poussé à reprendre les études, et en alternance. Pendant mon année de coupure j'ai envoyé 500 CV pour une seule réponse positive alors que je répondais à des offres qui correspondaient à mes compétences mais ils demandaient à chaque fois de l'expérience, 2 ou 3 ans, ils ne cherchaient pas des experts mais pas non plus des personnes sans aucune expérience. Ça m'a frustrée parce que j'avais qu'une envie

c'était de travailler et de montrer ce que je pouvais faire. Finalement le master avec le stage et l'alternance c'est surtout un moyen d'avoir une expérience supplémentaire » (Lucie – M1).

« J'ai réussi à avoir le M2 gestion fiscale en alternance, c'est celui que je visais en sortant avec mon premier M1. Après cette année sabbatique j'ai eu 25 ans, je me suis dit qu'il était temps de commencer à voir le bout du chemin, de commencer à avoir la pratique du droit fiscal et il n'y a rien de mieux pour ça que l'alternance. Je vais en ressortir avec une expérience professionnelle solide, c'était mon premier choix l'alternance. C'était déjà le cas après mon premier M1 mais peut-être pas pour les mêmes raisons. À l'époque c'était plutôt pour l'aspect financier » (Thomas – M1).

La projection dans l'avenir des jeunes reprenants, en lien avec leur insertion professionnelle à court ou moyen terme est très présente. Quelles que soient les raisons qui les ont amenés à reprendre une formation, tous savent davantage pourquoi ils sont à l'université et leur rapport aux apprentissages en est considérablement changé. Qu'ils reprennent les études pour valider un diplôme, acquérir des connaissances ou une expérience, tous savent plus qu'avant ce qu'ils attendent de la formation et ressentent une motivation accrue pour s'investir dans les études. Les termes de « maturité » et l'expression « se donner les moyens » sont très souvent évoqués pour synthétiser leur nouveau rapport aux études et à leur avenir personnel et professionnel.

Poursuivons en recherchant la dimension de vocation dans le rapport des jeunes reprenants à leurs études. Cette dimension, présente dans le discours de sept des individus interrogés sous la forme d'un intérêt intellectuel pour les cours qu'ils suivent est toutefois très souvent mineur par rapport à celle de projet. Florian Olivier (2018) a montré dans ses travaux que les étudiants en économie, gestion et droit se démarquaient des autres par la faible place accordée à la posture hédoniste dans laquelle « *les études doivent prioritairement servir à découvrir plus en profondeur un domaine qui nous passionne* » (p. 243) et ce que ce soit en début ou en fin de cursus universitaire. Les jeunes qui reprennent des études après une interruption, même courte, au sein de ces mêmes disciplines nous semblent encore plus éloignés de cette posture.

Enfin, la dimension d'intégration est évoquée en creux par les jeunes reprenants au sein de nos entretiens. Cette dimension s'exprime par la négative. Concernant le rôle de socialisation des études universitaires, la grande majorité opposent leurs motivations à celles des étudiants en continuité d'études : selon les reprenants, les étudiants en formation initiale privilégient la vie sociale que leur apportent les études. Eux, insistent sur le fait qu'ils ne viennent pas à l'université pour développer leur réseau amical ou pour avoir des activités de loisir avec les autres étudiants. Ils sont là pour obtenir un diplôme et/ou des compétences, des connaissances, une expérience professionnelle mais pas pour les « à côté ».

« Quand je suis arrivée en L1 j'avais trois ans de plus que les autres. On me dit que je ne suis pas très sociable mais je venais pour faire mes études, je vais en cours, je me concentre sur ça et je rentre. Si je ne me fais pas d'amis c'est pas grave. J'ai déjà des amis. Au final j'ai trouvé une fille qui a le même âge que moi, on est toujours ensemble, du coup je me suis quand même fait des amis. Mais il y a quand même une différence par rapport aux autres étudiants, surtout au niveau de la motivation. Avec ma copine qui a aussi repris des études, pour nous deux c'est clair et net il faut qu'on ait nos années, il est impensable qu'on redouble. La plupart des autres étudiants sont plus là pour être avec leurs potes que pour travailler. Ils arrivent en retard, ils sont pas motivés. Moi j'suis là pour faire des études, je ne cherche pas à me faire des amis. Avant d'arrêter mes études, quand je suis arrivée à la fac à Montpellier à 18 ans je cherchais plus à voir comment ça se passe, à rencontrer du monde. Là je n'en ai pas besoin » (Agathe – L1).

« Ce qui m'a un peu déçu en arrivant en licence, même si c'est normal c'est que les autres étudiants pensaient surtout à faire la fête, ils arrivaient en cours complètement dégoûtés. Moi la première fois je n'ai pas pu suivre cette licence donc je considère que c'est une chance de pouvoir suivre cette licence et je trouvais qu'ils avaient parfois pas trop de respect pour les étudiants qui avaient vraiment envie de suivre les cours » (Ronan – LP).

« Au début j'ai eu besoin d'une phase d'adaptation par rapport aux autres étudiants. Il a fallu que je me dise « tu redeviens un jeune normal ». Il y en a beaucoup qui découvrent la liberté, ils n'ont pas la même maturité. J'ai l'impression de savoir un peu plus ce que je veux. Beaucoup en licence sont là parce que ça ne ferme pas de porte mais ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire après » (Florent – L1).

En résumé, on constate qu'aucune des personnes que nous avons interrogées ne rassemble simultanément les principes de projet, de vocation et d'intégration pour définir son rapport aux études. Une seule personne évoque la dimension d'intégration, qu'elle associe alors à celle d'intérêt intellectuel pour les études qu'elle prépare, mais sans avoir de projet d'études ou d'insertion précis. Les autres ne font pas référence qu'en creux à la dimension socialisatrice de l'université. Certains éprouvent même le besoin de tenir à distance les incitations à l'intégration dans la vie universitaire, privilégiant le recentrage sur soi et sur ses études. Finalement, au sein de notre échantillon on peut distinguer deux groupes : d'une part huit jeunes reprenants dont le discours a pour seule dimension celle de projet et, d'autre part, sept qui associent le projet et la vocation, même si celle-ci reste mineure. Les premiers ont repris leurs études pour valider un diplôme et plus particulièrement un niveau de diplôme ou pour acquérir une expérience *via* l'alternance ou le stage. Les autres attendent également de cette reprise d'études qu'elle leur permette de disposer d'un diplôme pour entrer ou évoluer sur le marché du travail mais trouvent également un intérêt intellectuel certain pour la formation qu'ils suivent. Enfin deux étudiants de notre échantillon ne disposent d'aucun des trois principes que nous avons évoqués. La reprise de leurs études s'est faite sans qu'ils y réfléchissent vraiment, le plus souvent suite à une injonction de la part de l'entourage.

Finissons l'analyse des entretiens par la perception qu'ont les reprenants de leur parcours dit non traditionnel. Cette perception est un facteur important de la capacité des personnes à valoriser leurs expériences et la dimension atypique de leur trajectoire. Nous allons distinguer trois étapes au cours desquelles la question de la non-linéarité du parcours des personnes s'est posée : la candidature en reprise d'études, le déroulement de la formation et l'intégration sur le marché du travail.

Lors de la candidature à la formation en reprise d'études, les reprenants qui souhaitaient accéder à une formation pour laquelle ils n'avaient pas un accès de plein droit ont dû expliquer, sinon justifier l'interruption de leurs études et les activités qu'ils avaient eues pendant cette période. Alors que, nous le verrons, la majorité des reprenants considèrent que la dimension atypique de leur parcours a été un atout pour candidater, quelques-uns ont rencontré des obstacles, notamment pour l'accès aux licences générales sélectives. Ces formations étant peu professionnalisantes, elles cherchent à intégrer des étudiants au parcours scolaire classique, les expériences professionnelles n'y sont pas recherchées. C'est ainsi que les personnes qui interrompent leurs études et souhaitent ensuite intégrer une formation de bac+1 peuvent avoir des difficultés à candidater une ou deux années plus tard à l'entrée en formations sélectives car les procédures d'admission¹⁶ ne permettaient pas jusque-là aux candidats de justifier le caractère non linéaire de leur parcours.

« J'ai re-postulé à Toulouse dans des DUT en communication mais avec le système APB on ne pouvait pas vraiment justifier ses candidatures. Ils reprenaient seulement les notes que j'avais eu à la fac mais avec des zéros parce que j'ai arrêté en cours d'année. J'aurais voulu pouvoir expliquer pourquoi j'avais arrêté la fac, que j'avais passé des concours, que j'avais été prise dans une école privée, que j'ai cherché une alternance, que finalement j'ai travaillé... mais là en fait sur APB ça faisait un trou d'un an, ils ont dû se dire que je n'avais rien foutu. Je m'en doutais, du coup j'ai été prise nulle part » (Agathe – L1).

« Comme j'ai refusé mes vœux dans APB la première fois j'étais la deuxième fois considéré comme un nouveau sortant du bac donc je n'ai pas été pénalisé mais j'aurais sans doute été pénalisé si j'avais demandé une formation sélective, il aurait fallu que je justifie de ce que j'avais fait pendant un an et c'était pas possible avec APB » (Florent – L1).

¹⁶ La procédure APB et la première année de la procédure Parcoursup. En 2019, une fiche personnalisée permet aux candidats d'expliquer et de valoriser leur parcours s'ils sont en réorientation ou en reprise d'études. Une rubrique "vos activités et centres d'intérêt" a également été ajoutée qui permet de faire figurer les expériences professionnelles, les pratiques sportives et culturelles ou l'engagement associatif...

Ceux qui ont repris leurs études en licence Professionnelle et en master semblent avoir davantage réussi à valoriser leur parcours lors de leur candidature. La plupart considèrent même que la multiplicité de leurs expériences scolaires, personnelles et professionnelles a été un atout.

« En entretien on m'a demandé ce que j'avais fait pendant deux ans car je l'avais mis en avant sur le CV. Ça n'a pas eu l'air de gêner que je fasse deux ans de pause. Ce qui les intéressait c'était de savoir ce que j'avais pu en tirer. Je pense que ça a été valorisé parce que je l'ai valorisé, j'avais mis en avant dans mon dossier les éléments qui pouvaient être intéressants pour le master. Ça a dû jouer. J'ai eu pendant ces deux années à gérer des situations difficiles et très différentes. Par exemple un élève venait de Syrie et avait traversé la méditerranée pour arriver en France. J'ai approché des profils variés et qui pouvait correspondre par rapport à la notion de droit international à des choses qu'on étudierait dans le master que je visais. Tout ça je l'ai expliqué » (Ghuillem – M1).

« J'ai rencontré la responsable de la licence lors des journées portes ouvertes on a eu un entretien elle m'a dit je vais réfléchir je vais étudier votre dossier et c'est comme ça que ça s'est passé. Elle a vu que je devais avoir des capacités, l'entretien s'était bien passé. À mon avis le fait d'avoir interrompu mes études ça a été un avantage au moment de l'entretien parce que j'étais beaucoup plus mature dans le sens où le fait de côtoyer le monde du travail, de quitter le cadre scolaire. Ça a plutôt été un entretien d'adulte à adulte que d'un étudiant qui candidate pour quelque chose, c'était plus une discussion qu'un entretien de sélection » (Raphaël – L3).

« En entretien je savais que les questions qu'on allait me poser c'était mes notes à Paris 11 qui étaient moyennes et mon année de coupure. Du coup j'ai réfléchi sur ça et je me suis rendu compte que ces notes moyennes c'était parce qu'il y avait une absence de projet professionnel et j'ai fait cette année de coupure pour construire ce projet professionnel. J'ai essayé de montrer ce cheminement. L'année de coupure, même si elle m'a été imposée elle a été plus que bénéfique parce que j'ai eu une réflexion sur mon projet. Et pour que ce cheminement soit valorisé il fallait que j'ai de bons résultats à Toulouse en M1. J'ai eu mention bien en M1, dans le top 15 des meilleurs élèves. Je n'ai eu aucun problème pour trouver mon M2. J'ai passé pas mal d'entretiens, j'ai été accepté à plusieurs, j'ai pu avoir le choix donc ça a montré qu'au final cette année de coupure a été bénéfique » (Thomas – M1).

Les entretiens réalisés avec des acteurs institutionnels de l'université ont par ailleurs montré en quoi l'intérêt des enseignants pour recruter ce public varie fortement selon le niveau et le domaine de formation concernés. En gestion, marketing, ressources humaines (notamment en licence professionnelle et en master), les expériences professionnelles et les compétences extra-scolaires sont souvent valorisées. La coexistence de publics aux profils variés au sein d'une même formation doit toutefois toujours être mesurée : *« La formation doit répondre aux attentes de chacun, aux jeunes en continuité d'études et aux adultes qui reprennent avec une expérience professionnelle importante. Avoir ces deux publics dans la même formation c'est intéressant mais pas forcément facile, il faut construire une formation qui répond aux attentes de chacun, et ces personnes n'ont souvent pas les mêmes besoins »*. En droit, les enseignants craignent souvent que le niveau des personnes en reprise d'études ne soit pas suffisant : *« Les études de droit nécessitent que l'on ait des connaissances fraîches, le droit change tellement, il faut sans cesse se mettre à jour. Quand on a arrêté les études de droit, on peut avoir des difficultés par rapport à la fraîcheur des connaissances »* explique un enseignant. Pourtant, les enseignants qui ont expérimenté l'intégration de personnes en reprise d'études au sein d'une formation, même très académique, reconnaissent l'intérêt d'avoir au sein du groupe *« un étudiant plus mature, avec du recul et une façon plus concrète d'envisager les enseignements »*.

La valorisation de compétences non académiques peut également être mise en œuvre par les étudiants dans le déroulement même de leur formation. Ainsi, dans leur rapport aux apprentissages, les reprenants indiquent en quoi l'interruption des études et les expériences personnelles ou professionnelles vécues pendant cette période les ont amenés à adopter de nouvelles méthodes de travail. Si pour certains il s'agit d'un atout, d'autres ont des difficultés à valoriser ces compétences méthodologiques et à réintégrer les études universitaires.

En termes d'organisation, de sens pratique, de nombreux reprenants indiquent qu'ils se sentent mieux armés pour gérer leur quotidien, l'activité professionnelle éventuellement exercée en parallèle et la

charge de travail demandée par les études. À l'inverse, d'autres éprouvent des difficultés à retrouver les méthodes de travail universitaires qu'on leur demande de respecter, notamment en droit. Alors que la reprise d'études en licence professionnelle ou en master de gestion, marketing semble permettre aux apprenants d'utiliser des méthodes plus pratiques qu'ils ont acquises dans le monde du travail, la reprise d'études en licence générale et en master de droit oblige les reprenants à se conformer à des méthodes universitaires strictes.

« Pendant l'année de licence on a eu des TD où on devait travailler en groupe, on était quatre et je trouvais que les autres partaient dans tous les sens, ils oubliaient la consigne, moi ça me semblait plus évident. Quand on est resté dans le scolaire on a envie de tout mettre pour montrer qu'on sait, pour avoir la meilleure note possible alors qu'on ne répond plus à la consigne. J'arrivais plus à analyser, à avoir du sens pratique, à aller plus directement à la réponse à la consigne. [...] Les autres étudiants quand on a des dossiers en groupe à faire ils s'y prennent au dernier moment. Ils se font tout une montagne de ce qu'il y a à faire, j'ai l'impression qu'ils ne savent pas traiter les priorités. J'ai toujours été quelqu'un d'organisé mais maintenant c'est mieux, j'arrive à repérer les priorités. J'arrive à prendre un peu de recul même si c'est dans l'urgence. Parfois même dans les travaux en groupe j'ai eu un rôle, pas de chef mais d'organisateur. Pour vous dire, en rigolant y en a même qui m'appelaient le papa. Ça arrive que certains viennent me voir pour me demander, et toi tu ferais comment ? Parfois ils me parlent de leur organisation, ils viennent me voir pour avoir un conseil » (Raphaël – L3).

« Avoir arrêté les études ça m'a aussi obligé à m'assumer toute seule, pour les papiers, les impôts. Ça donne de la maturité aussi de tout prendre en charge. Les autres filles de la promo ont l'impression qu'on est né comme ça mais non, on a appris par la force des choses. Quand je suis sortie du bac je ne savais pas faire tout ça. On est plus autonome que les autres, on est plus dans la réalité. Ça nous donne une autre façon de voir nos études » (Agathe – L1).

« Quand j'étais dans mon parcours scolaire avant de travailler en entreprise j'avais des méthodes de travail mais elles étaient beaucoup moins précises. Là en reprise d'études j'ai eu une meilleure structure dans l'organisation de mes cours. Je savais que j'allais être un peu perdue en début d'année parce que j'avais perdu l'habitude. Ça m'a forcée à mettre en place une organisation plus carrée et plus solide que ce que je faisais avant. Je savais que ça allait être une épreuve mentalement de me remettre à étudier, de refaire des exercices. Je savais que j'avais perdu l'habitude de faire ça » (Aurélié - LP).

« Quand on rentre dans le monde du travail, qu'on entre dans la pratique on perd ce côté méthodologique et pédagogique du droit qu'on nous enseigne pendant notre cursus universitaire. C'est quelque chose qu'on perd assez vite donc ça a été un peu dur de retrouver ces méthodes au début. Ce que je faisais dans mon travail, les méthodes que j'ai apprises dans le monde du travail ne me servaient pas pour les cours, ce qu'on nous demande c'est très universitaire. Si j'avais pu faire ce master 2 à la sortie de mon master 1 ça n'aurait posé aucun souci, c'était la suite logique, j'étais formatée pour continuer » (Solène – M2).

« J'ai eu l'impression finalement que tout était plus facile. Avec l'âge, la maturité, l'expérience, des problématiques juridiques me paraissent plus simple à comprendre, plus concrètes. Il y a deux ans tout me paraissait abstrait. Après, la méthodologie universitaire en droit est très spécifique. Pendant mon année de volontariat j'ai eu beaucoup de rapports, d'écrits à faire mais ce n'était pas avec la méthode juridique qu'on doit respecter dans le monde universitaire. Il a fallu que je m'y remette » (Alice – M2).

« Ce que j'ai fait en tant que journaliste ça m'a servi au moins pour la culture générale. La culture générale c'est indispensable en droit au niveau des institutions et c'est un acquis que j'ai eu pendant le travail de journalisme. Après quand j'ai eu les premières notes je me suis dit « qu'est ce qui se passe ? », j'avais des notes moyennes plus mais pas aussi bien que ce que je pensais avoir. Il y a eu une vraie déception. Au bout d'un mois et demi je me suis dit il faut que je pense différemment, je ne suis plus journaliste, je ne suis plus un actif, je suis étudiant. Je vais mettre mon esprit critique de côté pour caricaturer et je vais réapprendre des choses. En droit il y a une méthode universitaire à respecter que j'avais plus et qu'il a fallu réapprendre. Il y a une méthodologie qu'enseigne chaque enseignant et il ne faut pas y déroger, je pouvais de toute façon pas apporter des façons de travailler que j'avais apprises ailleurs. C'est uniquement sur la partie culture générale que ça m'a servi » (Pierrick – L1).

Enfin, sur le marché du travail, les jeunes reprenants considèrent que, s'il est présenté de manière positive, un parcours d'études non traditionnel, alimenté par des expériences professionnelles et/ou personnelles peut toujours être un atout pour se démarquer auprès des employeurs. La valorisation de ces trajectoires sur le marché du travail doit toutefois faire l'objet d'un travail réflexif de la part des individus : il faut argumenter, établir des liens entre ses différentes expériences, montrer en quoi les employeurs peuvent trouver des ressources nouvelles en recrutant des personnes au profil singulier. Si aux yeux des employeurs avoir un parcours non conforme peut être un atout, parce qu'il permet de se distinguer des autres, de justifier de compétences particulières, il n'en reste pas moins important que cette non-conformité soit relativement réduite. L'écart à la norme attendue sur le marché du travail doit être maîtrisé et valorisé par les candidats pour qu'il soit reconnu par les employeurs. Le travail réflexif est le moyen adopté par les individus pour maîtriser et valoriser cet écart à la norme.

« Je ne sais pas si en terme universitaire l'interruption de mes études a été un atout mais dans ma recherche de stage ça a réellement été le petit plus qui fait la différence. J'ai été recrutée dans mon stage pour mon anglais et ma maturité et ça c'est en lien avec la pause pendant mes études, les expériences que j'ai eu à ce moment-là » (Claire - LP).

« Je vais faire un stage de six mois en tant qu'assistante parlementaire au parlement européen à Bruxelles. J'ai décroché ce stage suite à des candidatures spontanées. Je connaissais quelqu'un qui travaille au parlement européen qui m'a expliqué le mode de fonctionnement des recrutements. J'ai été étonnée et très contente d'avoir ce stage. Je pense que mes deux masters, mes expériences en Allemagne et en Grèce et mon service civique ont joué. J'étais très motivée, j'ai beaucoup travaillé mes candidatures, mes entretiens. J'arrive à bien valoriser mon année de volontariat. J'avais d'autres expériences dans le juridique et avec le volontariat ça complète l'expérience professionnelle » (Alice – M2).

« Je pense qu'il y a des employeurs qui aiment les parcours atypiques, les gens qui tentent des choses et d'autres qui pensent que je vais avoir des difficultés parce que je n'ai pas le bon parcours. Il faut que je trouve la bonne manière de leur présenter les choses » (Hugues – M1).

Conclusion

Comment définir le public en reprise d'études à l'université ? C'est la question initiale à laquelle notre étude a tenté de répondre en s'appuyant sur les données quantitatives et qualitatives relatives aux personnes inscrites à l'université Toulouse Capitole. Pour commencer nos investigations nous avons fait le choix de prendre en compte le critère le plus large possible pour appréhender la question de la reprise d'études : avoir interrompu ses études initiales depuis au minimum une année avant de se réinscrire à l'université. Ce choix nous a permis de décrire le profil de ceux qui reprennent le chemin de la formation diplômante à l'université Toulouse Capitole, la variété de leur profil mais surtout de mesurer la place importante qu'occupe les jeunes qui ont interrompu leurs études pendant une courte durée au sein de cette population. Ce public, à la frontière entre une jeunesse en continuité d'études et ceux que la littérature sociologique nomme souvent les adultes à l'université, nous interroge sur l'évolution du rapport aux études, au fil des expériences personnelles et professionnelles que peuvent vivre les étudiants lorsqu'ils prennent du recul par rapport à leur parcours de formation. *« Être adulte n'est donc pas seulement une question d'âge ou de statut administratif, c'est aussi une question d'expérience »* (Charles, 2016). Le terme atypique souvent employé en France pour désigner ces parcours les renvoie à une forme de marginalité par rapport à un type-idéal français de l'étudiant en continuité d'études à temps plein et en cours présentiel. La notion de parcours non traditionnel, présente dans la littérature sociologique étrangère renvoie quant à elle à un public dominant dans le passé (les étudiants traditionnels) et à des nouvelles formes en devenir. Le caractère non traditionnel de ces parcours d'études, constituant donc aujourd'hui en France une forme de marginalité, amène les étudiants concernés à adopter une posture réflexive lorsqu'il s'agit d'expliquer, voire de justifier leur trajectoire et ainsi la valoriser. Le développement des parcours d'études discontinus, par le développement par exemple de l'année de césure dans l'enseignement supérieur, la multiplication de formes hybrides

d'enseignement impulsée par l'arrêté relatif au diplôme de licence amèneront-ils les établissements d'enseignement supérieur et les employeurs à appréhender différemment l'accueil de ces publics ?

Bibliographie

- Borras, I. & Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? *Formation Emploi*, 138, 117-138.
- Cam, P. (1999). Les interruptions d'études, entre flânerie ostentatoire et cursus canonique ? *Formation emploi*, 66, 57-78.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française, coll. « Études & recherche ».
- Charles, N. (2016). Du public "adulte" à l'enjeu des parcours non traditionnels. Dans J.-F. Giret; C. Van de Velde, E. Verley (dir.) *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 263-275). Paris : La Documentation française.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35-4.
- Erllich, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. Dans F. Dubet, O. Galland, E. Deschavanne, *Comprendre les jeunes* (p. 121-140). Paris : PUF.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25, 9-46.
- Igeanr (2014). *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*. MENESR, Rapport Igeanr n° 2014-061. URL : <https://www.education.gouv.fr/cid83936/l-implication-des-universites-dans-la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>.
- Maes, R. & Ba, A. (2015). La reprise d'études des adultes, entre normation et émancipation, Collectif Formation Société Éducation Permanente – Cohésion Sociale.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). La formation continue universitaire forme toujours plus de salariés. *Note d'Information DEPP*, 27.
- 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, 239-258.
- Szymankiewicz, C. (2016). Universités : un nouveau modèle économique et pédagogique pour un développement effectif de la formation tout au long de la vie. Dans P. Lemistre, V. Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 121-129). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verdier, E. (2008). L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Sociologie et Sociétés*, 40(1).
- Vertongen, G., Bourgeois, E., Nils, F., de Viron, F. & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1, 25-44.

Annexe

Caractéristiques des jeunes en reprise d'études interrogés dans le cadre d'entretiens semi-directifs

Prénom	Sexe	Diplôme préparé en reprise d'études	Modalités d'enseignement	Diplôme préparé avant l'interruption des études	Motifs d'interruption d'études	Situation pendant reprise d'études	Durée d'interruption d'études
Thomas	Homme	Master 1 Droit	Présentiel sans aménagement	Master 1	Subie Refus candidature formation	Stage - voyages - emploi	1 an
Raphaël	Homme	Licence 3 Gestion	Présentiel sans aménagement	DUT	Subie Difficultés familiales	Emploi	1 an
Paul	Homme	Master 1 Gestion	Alternance	Licence pro.	Choisie Voyager - progresser en anglais	Voyage - emploi	2 ans
Ronan	Homme	Licence pro. Administration et communication	Présentiel sans aménagement	BTS (non validé)	Subie Échec diplôme préparé	Emploi	1 an
Mélanie	Femme	Licence 2 Droit	À distance (aménagement chargée de famille)	Licence 2 (non validée)	Choisie Temps de réflexion	Service civique	1 an
Alice	Femme	Master 2 Droit	Présentiel sans aménagement	Master 2	Choisie Temps de réflexion	Service civique	1 an
Gaëtan	Homme	Master 1 Droit	Présentiel sans aménagement	Licence 3	Subie Difficultés familiales	Emploi	2 ans
Pierrick	Homme	Licence 2 Droit	Présentiel sans aménagement	Licence 1	Choisie Opportunité d'emploi	Emploi	2 ans
Solène	Femme	Master 2 Droit	À distance (emploi à temps plein en parallèle)	Master 1	Subie Refus candidature formation	Emploi	1 an
Hugues	Homme	Master 1 Gestion	Présentiel sans aménagement	Licence Professionnelle	Choisie Temps de réflexion	Bilan d'orientation	1 an
Romuald	Homme	Licence pro. Gestion	Alternance	BTS	Choisie Fin de parcours : insertion professionnelle	Emploi	2 ans
Aurélié	Femme	Licence pro. Gestion	Alternance	BTS	Choisie Fin de parcours : insertion professionnelle	Emploi	2 ans
Maud	Femme	Licence pro. Administration et communication	Présentiel sans aménagement	BTS	Subie Refus candidature formation	Voyages	1 an
Agathe	Femme	Licence 1 Administration et communication	Présentiel sans aménagement	Licence 2 (non validée)	Subie Refus candidature formation	Emploi	1 an
Lucie	Femme	Master 1 Gestion	Présentiel sans aménagement	Licence 3	Subie Refus candidature formation	Emploi	1 an
Justine	Femme	Master 1 Administration et communication	Présentiel sans aménagement	Master 1	Choisie Temps de réflexion	Voyages - emploi	1 an
Florent	Homme	Licence 1 Administration et communication	Présentiel sans aménagement	Baccalauréat	Choisie Travailler dans l'associatif	Service civique	1 an
Claire	Femme	Licence pro. Gestion	Alternance	DUT	Subie Refus candidature formation	Voyages - emploi	1 an

L'enseignement à distance, un levier pour la reprise d'études à l'université

Valérie Canals*

Dans une société où l'acquisition de savoirs s'inscrit dans la durée, le retour aux études après la fin de la formation initiale devient une réalité (Terrot & *ali.* 1994 ; Béduvé & Espinasse 1995). Depuis plus de deux décennies, ce mécanisme est observé à la fois chez les sortants du secondaire mais aussi chez ceux du supérieur (Mora 2014). Ce mouvement, qui s'amplifie d'année en année, pose des défis nouveaux à l'université, particulièrement parce que ces étudiants « adultes » s'inscrivent de plus en plus dans les formations LMD qui ne proposent pas d'aménagements particuliers. Dans l'enseignement supérieur, l'alternance de périodes de formation, d'activité professionnelle, de recherche d'emploi est favorisée par la formalisation de la formation tout au long de la vie. Elle repense la formation, qu'elle soit initiale ou continue, pour que chacun puisse reprendre ou poursuivre ses études à son rythme en fonction de ses contraintes qu'elles soient professionnelles, personnelles, etc. Si cette notion, qui précise que la formation initiale et la formation continue se font tout au long de la vie, n'a été inscrite dans le code de l'éducation que très récemment par la loi dite Fioraso de 2013¹, elle devient désormais l'une des missions du service public de l'enseignement supérieur (*cf.* art L123-3).

Les premières analyses menées sur le public en reprise d'études à l'université Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM3), université de LLA-SHS, se sont concentrées sur les inscrits en enseignement à distance (EAD) dont les portraits ont fait l'objet de multiples présentations de la part des services de l'université². En effet, de par sa longue tradition de mise en place d'une offre de formation diversifiée en EAD, l'UPVM3 a depuis longtemps porté une attention particulière à ces publics. Ils sont présentés comme plus âgés, très souvent salariés à temps complet ou avec des temps partiels supérieurs à 20 heures. Même s'ils montrent une grande motivation dans les études et sont relativement impliqués, leurs contraintes professionnelles constituent un risque de désengagement, parfois d'abandon car ils expriment des difficultés pour concilier études et emploi (DEvAP 2016). Ainsi, leur réussite reste faible et correspond peu à la stratégie mise en œuvre par certains d'entre eux qui est de valider leur année en 2 ans (voire plus).

Au-delà des promotions inscrites en EAD, le public en reprise d'études est largement présent dans les murs de l'UPVM3. Dans certaines formations, il peut même parfois égaler ou dépasser celui de l'étudiant traditionnel³. La mixité du public présent dans les amphithéâtres brouille les repères en termes de modalités d'évaluation ou de performance telles qu'elles sont mesurées aujourd'hui (taux de réussite, réussite de la licence en 3 ans, du master en 2 ans...) (Canals, 2014). L'absence de compteur rendant compte de cette diversité renforce le sentiment d'*invisibilité* qui est souvent associé au public en reprise d'études (Manifet 2016) et bloque la réflexion autour de la prise en compte des stratégies différenciées par rapport aux études.

Dans ce contexte, analyser le mécanisme de la reprise d'études peut se révéler intéressant pour alimenter et outiller la réflexion. Pourquoi ? Quand ? Où ? Comment se matérialise cette reprise ? Quelles sont les motivations de ce public ? Quel est l'élément déclencheur de cette reprise d'études ? Existe-t-il un lien entre la raison de l'interruption et les motivations lors de la reprise ? Quels sont leurs parcours personnels, professionnels ou d'étudiants ? Qu'est-ce qui détermine le choix d'un parcours d'études en présentiel ou à distance ? Afin d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions une enquête a été réalisée en 2017 auprès des étudiants en reprise d'études inscrits à l'UPVM3. Si l'approche de ce public se fait principalement *via* le prisme de la formation continue (IGAENR 2014,

* Direction de l'évaluation et de l'aide au pilotage, université Paul-Valéry Montpellier 3.

¹ Loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

² Bilans annuels de l'EAD.

³ Défini comme un étudiant à temps plein dont le parcours d'études est continu entre le secondaire et le supérieur comme le cursus dans l'enseignement supérieur

Szymankiewicz 2016, Borrás & Bosse 2016), le périmètre choisi dans le cadre de cette étude dépasse ce cadre strict et s'intéresse à l'ensemble des modalités de retour en études.

À partir de l'analyse des facteurs de l'interruption du parcours de formation initiale, d'une part, et, des raisons de la reprise d'études, d'autre part, ce travail vise à caractériser ce public en proposant une discussion autour de profils. S'intéresser au public en reprise d'études nécessite au préalable de l'identifier car si aujourd'hui tout le monde s'accorde pour dire que le public étudiant est de plus en plus hétérogène, il reste à en préciser les caractéristiques. Dans ce domaine, les pratiques de repérage du public dans les universités sont différentes et reflètent une interprétation divergente de la réglementation (Borrás & Bosse 2016). L'objectif n'est pas ici de discuter de cet écart de considération mais de pointer les limites des catégories statistiques prédéfinies à travers l'exemple d'une université. En prolongement, cet éclairage alimentera la réflexion autour de la mise en œuvre d'actions d'accompagnement que les dernières évolutions réglementaires préfigurent⁴.

1. Un repérage incomplet du public en reprise d'études dans le système d'information de la scolarité

Les différentes études consultées sur le sujet définissent la population des adultes en reprise d'études à partir de différentes informations, utilisées seules ou combinées, comme l'âge (25, 27 parfois 28 ans), la discontinuité des parcours, la durée d'interruption (1 an / 2 ans) ou aborde la question sous l'angle de la formation continue. Face à ces indicateurs construits en miroir de l'étudiant traditionnel, quels sont ceux que l'on peut mobiliser dans le système d'information de la scolarité de l'université (APOGEE) pour identifier la population étudiante en reprise d'études ? Comment identifier la fin de la formation initiale, le début de la reprise d'études ? Quelles sont les pratiques de l'université ? Norme ? Faisceau d'indices ?

1.1. Des régimes d'inscription qui ciblent la reprise d'études...

Dans le système d'information de la scolarité, la variable *régime d'inscription* permet de repérer plusieurs profils de population étudiante, et en particulier celui de la reprise d'études non financées. Depuis la rentrée 2014-15, cinq régimes d'inscription sont désormais disponibles pour identifier le public étudiant : deux d'entre eux relèvent de la formation continue (FC) et trois de la formation initiale (FI) :

- contrat de professionnalisation (FC),
- formation continue (hors contrat de professionnalisation) (FC),
- formation initiale (hors apprentis) (FI),
- formation par apprentissage (FI),
- reprise d'études non financées (sans convention) (FI),

Le dossier technique des inscriptions SISE⁵ définit les différents régimes d'inscription et précise les conditions de la reprise d'études non financées : elle « *concerne les étudiants reprenant des études, quel que soit le niveau auquel leur scolarité a été interrompue après un arrêt d'au moins deux années, dès lors que ceux-ci ne bénéficient pas d'une prise en charge dans le cadre d'un dispositif de la formation continue* ». (cf. Annexe 1). Malgré ce rappel, la réglementation a été appliquée de façon très disparate dans les universités (Borrás & Bosse 2016) et a parfois généré un brouillage dans le repérage des publics, tant les deux modèles, formation initiale d'un côté, formation continue de l'autre, se trouvaient imbriqués (Manifet, 2016).

Aussi, afin de clarifier certains points et de répondre aux questions soulevées par les services de formation continue universitaires, la DGESIP a rappelé dans une note la réglementation en vigueur concernant « *les personnes souhaitant reprendre des études dans l'enseignement supérieur* » et la distinction entre les deux régimes réglementaires de formation⁶. « *La distinction principale entre les*

⁴ Cf. en particulier la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants et l'arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence

⁵ SISE (2015) *Dossier technique - Remontée individuelle des inscriptions*.

⁶ La circulaire du 20 février 2014 précise des points de la note DGESIP B2 du 26 juillet 2013 sur la définition de la formation continue.

régimes de formation initiale et continue résulte du critère de conventionnement, spécifique à la formation continue, qui se traduit par la signature d'une convention ou d'un contrat de formation professionnelle [...] entre la personne et l'établissement formateur (...). Ce critère détermine le statut de stagiaire de la formation continue. » Par conséquent toute personne ne satisfaisant pas ce critère de conventionnement – dont l'objet principal est de faire bénéficier les étudiants d'une ingénierie et de prestations spécifiques de formation – relève du régime de la *formation initiale* ou de la *reprise d'études non financées*. Dans ce dernier cas, cette règle s'applique quel que soit le statut de la personne : en activité, demandeur d'emploi ou inactif.

1.2. ...mais mal repérés dans le système d'information de la scolarité,

Au regard des précisions apportées par cette note, l'observation de l'évolution des effectifs étudiants au sein de l'UPVM3 mesurée selon le régime d'inscription montre des variations importantes, en particulier celui relatif à la *reprise d'études non financées*, catégorie que l'on pourrait utiliser comme champ d'observation dans le cadre cette étude. Des croisements entre ce statut et d'autres variables sociodémographiques ou de parcours (âge des étudiants, année du dernier diplôme obtenu ou dernier établissement fréquenté...) permettent de questionner la fiabilité de cette information. En effet, en moyenne sur les 5 dernières années, ils montrent des incohérences⁷ principalement liées à des difficultés de repérage entre les régimes d'inscription *formation initiale* et *reprise d'études non financées*. Lors de l'inscription administrative, les services de la scolarité n'ont pas toutes les cartes en main pour repérer la discontinuité des parcours et se basent sur les données déclarées par les étudiants. La classification entre les deux régimes d'inscription n'est pas une donnée de contrôle de l'enquête SISE⁸ et n'a pas d'impact sur la dotation financière versée par l'État aux universités car dans ces deux cas, le régime d'inscription relève de la formation initiale. Seul l'étudiant inscrit en formation continue est exclu du périmètre retenu pour le calcul de la subvention pour charge de service public.

Aussi, dans le cadre de cette étude, le repérage du public en reprise d'études va se faire *via* un indicateur calculé.

1.3. ...d'où la nécessité de construire un indicateur calculé

À partir des données disponibles dans le système d'information de la scolarité, l'un des premiers objectifs est de repérer la discontinuité des parcours. Les interrogations autour de la fiabilité et de la complétude des données administratives disponibles orientent le choix vers l'utilisation de l'année de naissance comme pivot. Dans un premier temps, que peut-on observer à partir de l'analyse de l'âge des promotions entre 2010-11 et 2016-17 ?

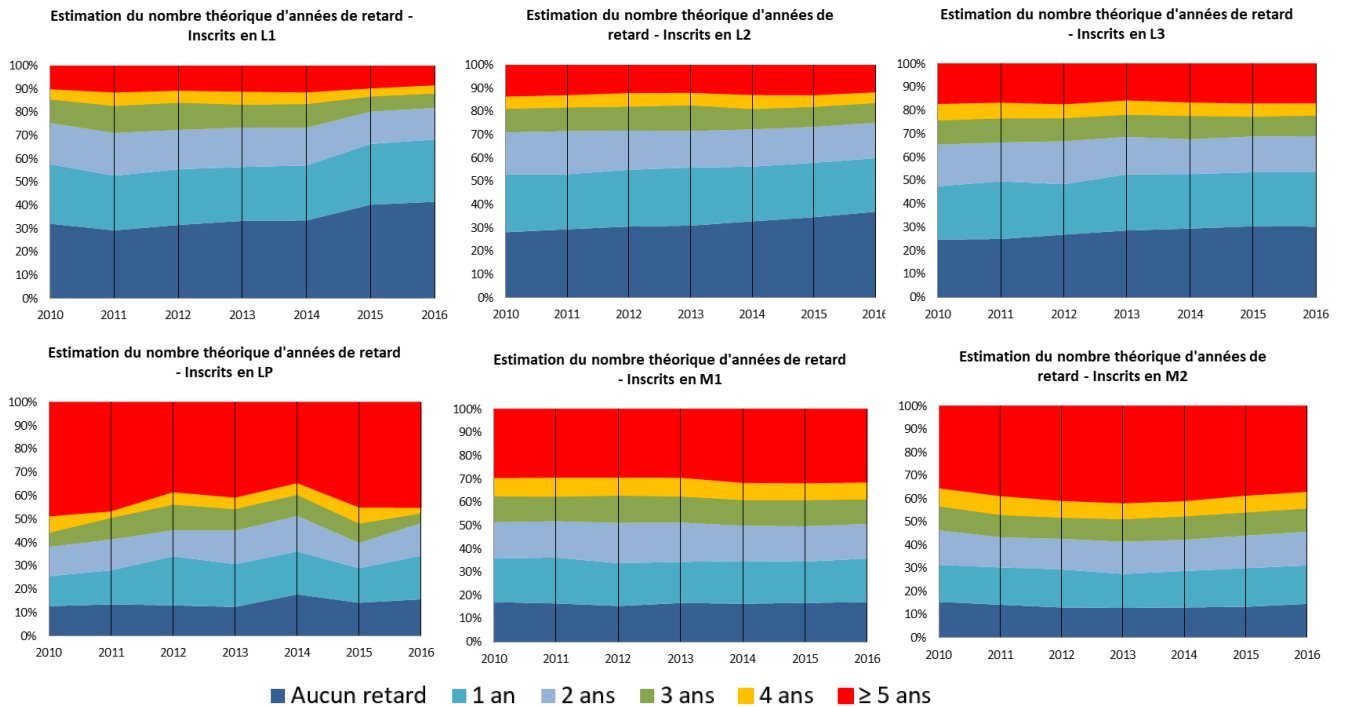
- La part des inscrits en L1 « à l'heure » ou « en avance » est passée de 56 à 66 % ce qui mécaniquement entraîne une diminution de l'âge moyen des promotions de L1 : il passe de 20,4 ans à 19,9 ans (médiane = 19 / écart type = 4,34). De façon mécanique, les promotions de L2 et L3 suivent une tendance similaire : la moyenne d'âge passe de 22 à 21,4 (médiane = 20 / écart type diminue de 6 à 5) pour les premiers et de 23,8 à 23 (médiane = 21 / écart type diminue de 6,6 à 6,2) pour les seconds.
- En LP, la moyenne d'âge baisse : 28,7 à 26,8 mais les effectifs étant plus faibles, la médiane comme l'écart type (supérieur à 9) connaissent des fluctuations importantes d'une année à l'autre.
- C'est entre le niveau licence et le niveau master que s'opère un décrochage : la moyenne d'âge des promotions de M1 reste stable (26,6 à 26,3), la médiane est passée de 24 à 23 et l'écart type reste élevé, 7,8 même s'il diminue depuis 4 ans. En M2, la moyenne d'âge a augmenté entre 2010 et 2013 (28,9 à 30,4) avant de diminuer régulièrement depuis (la médiane est passée de 26 à 24 et l'écart type supérieur 9 diminue régulièrement depuis 2013). Reste à

⁷ 4 % des inscrits en formation initiale ont une durée d'interruption des études supérieure à 3 ans, 12 % des inscrits en formation initiale ont plus de 28 ans et 7 % ont plus de 35 ans, un même étudiant peut passer de RE à FI d'une année à l'autre, 35 à 54 % selon les années des inscrits en RE ont une durée d'interruption des études égale à 1an, 35 % des doctorants inscrits en formation initiale ont plus de 35 ans, 6 % des doctorants inscrits en formation initiale ont une durée d'interruption des études supérieure à 4 ans...

⁸ Le système d'information sur le suivi de l'étudiant (SISE) présente les effectifs d'étudiants inscrits dans les établissements publics sous tutelle du ministère en charge de l'Enseignement supérieur. Les inscriptions sont observées à la date du 15 janvier.

identifier dans quelques années l'impact que va avoir la mise en place de la sélection en master sur cette évolution.

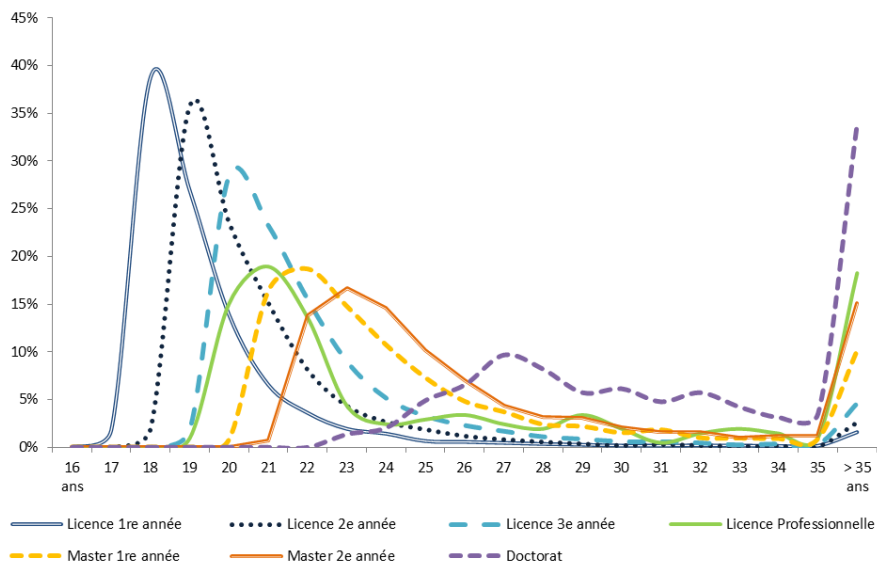
Graphiques 1 • Évolution de l'estimation du nombre d'années de retard théorique par niveau d'études



Source : UPVM3 - APOGEE, inscriptions administratives 2010-11 à 2016-17.

Observée sur 2016-17, ces résultats donnent la schématisation ci-dessous. L'allure de chaque courbe illustre la distribution de la population étudiante selon l'âge et le niveau d'inscription.

Graphique 2 • Répartition des étudiants selon l'âge et selon le niveau d'études (2016-17)



Source : UPVM3 - APOGEE, inscriptions administratives 2016-17.

Dans un deuxième temps, l'année de naissance est utilisée pour calculer un âge théorique d'inscription à l'université pour chaque année d'études et estimer un retard théorique. Dans le cadre de cette enquête, ne sont retenus que les retards théoriques à l'inscription supérieurs à 3 ans, cela afin de tenir

compte des éventuels changements de parcours ou des réorientations post-bac. Par ailleurs, les années de retard au bac ont été neutralisées⁹.

Avec l'application de ces critères, le nombre d'étudiants identifiés en reprise d'études a été multiplié par 6 par rapport à ce que le comptage issu de la variable *régime d'inscription* permet de repérer. On estime ainsi à près de 25 % la part des étudiants en reprise d'études au sein de l'université, ce qui est loin d'être marginal¹⁰. Ils sont significativement plus nombreux en doctorat (52 %), licence professionnelle (47 %) et M2 (44 %). Par ailleurs, ils représentent 78 % des inscrits dans les promotions EAD¹¹. Malgré un repérage plus restrictif que celui que l'on retrouve dans d'autres études¹² ce taux reste important.

Tableau 1 • Part des étudiants repérés en « retard théorique » supérieur à 3 ans, par niveau

	Part des étudiants en « retard théorique »
L1	12 %
L2	15 %
L3	22 %
LP	47 %
M1	39 %
M2	44 %
D	52 %
Ensemble	25 %
EAD	78 %
Présentiel	19 %

Source : UPVM3 - APOGEE, inscriptions administratives 2017-18.

L'enseignement à distance (EAD), une longue tradition à l'UPVM3

L'EAD permet à l'université de remplir sa mission de service public en proposant aux étudiants de suivre une formation à leurs rythmes et selon leurs disponibilités. L'offre de formation proposée par l'UPVM 3 est constituée de 77 années de formation (DU, L et M) et de 31 doctorats. Cette progression engagée depuis 2010 a permis à l'UPVM3 de se hisser à la 1^{ère} place des universités françaises proposant des cursus complets en EAD du L1 au Doctorat (cf. <https://www.fied.fr>). Ainsi, le nombre d'inscrits est passé de 667 à 1664 entre 2008-09 et 2018-19 soit une augmentation de 150 %. Au sein de cet effectif, la part des inscrits en master n'a cessé d'augmenter pour se stabiliser autour des 55 %. Sur la même période la part de l'EAD sur le total des inscrits à l'UPVM3 est passée de 4 % à 10 %. La mise en place de la sélection en master en 2017 a ralenti le mouvement de progression constant depuis 2008.

Compte tenu des variables utilisées pour identifier cette population et de l'hétérogénéité des parcours qui en découlent, on se retrouve face à une population multiforme, qu'il est difficile de cerner par une définition exhaustive. Nous les nommerons *reprenants*.

⁹ Les retards dans le déroulement de la scolarité peuvent être antérieurs à l'entrée à l'université ou apparaître au cours des premières années du supérieur. Les années de retard liées à l'obtention du bac pèsent sur la moyenne d'âge des promotions des étudiants de L1. Plus le retard est important, plus il élève l'âge moyen de la promotion et se répercute sur les années postérieures. Pour ne pas biaiser les analyses, ce retard est neutralisé.

¹⁰ Ce taux atteint 33 % avec un retard théorique supérieur à 2 ans et 47 % avec un retard théorique supérieur à 1 an.

¹¹ Sans surprise, les étudiants inscrits en EAD sont surreprésentés dans ce groupe : ils représentent 30 % des effectifs des reprenants contre 10 % des étudiants de l'université. Plusieurs caractéristiques les différencient du public en présentiel : ils sont plus âgés, ont connu une période d'interruption plus grande (très souvent composée de plusieurs arrêts), sont plus souvent inscrits en master et se déclarent davantage en emploi au moment de l'inscription.

¹² Dès le milieu des années 90, les estimations se succèdent. En 1994, l'étude de N. Terrot permet de quantifier et de qualifier le phénomène : ce « nouveau » public qu'il qualifie d'hors âge (compte tenu de l'âge moyen de leur inscription dans les différents cycles universitaires) représenterait de 20 à 30 % des effectifs (Terrot *et ali.*, 1994). De leur côté les travaux de Béduvé et Espinasse estiment que 32 % des étudiants ne correspondent pas au profil de l'étudiant en situation de formation initiale classique : aucune interruption d'études, moins de 27 ans permettant l'accès au statut étudiant, inactif et disponible pour des études à temps plein (Béduvé & Espinasse 1995).

Le champ de l'enquête concerne 4 197 étudiants inscrits en 2017-18 en LMD et interrogés entre décembre 2017 et février 2018¹³. En amont de l'interrogation, 14 entretiens exploratoires ont été réalisés afin de tester le questionnaire. Sur 1 521 répondants, seuls 820 (54 %) ont déclaré être concernés par l'enquête¹⁴. Afin de mieux restituer la représentativité des résultats, ceux-ci ont été redressés selon le genre, l'année d'inscription, le groupe de bac, les modalités de suivi des enseignements (EAD-Présentiel) et le régime d'études (formation initiale/continue). Les données ont été complétées avec les résultats aux examens et enrichies par les témoignages recueillis lors des entretiens.

2. L'interruption des études, un choix réfléchi qui reflète des parcours différents

Au sein de la promotion enquêtée, la forme de l'interruption comme sa fréquence ou sa place dans le parcours d'études montre des écarts qui illustrent la coexistence de plusieurs profils d'étudiants. Quelles sont leurs principales caractéristiques ?

2.1. Des durées d'interruption hétérogènes

Au sein de la population des reprenants le nombre d'années de retard théorique montre une grande dispersion : la moyenne est légèrement inférieure à 14 ans (médiane = 9 ans). Ce retard augmente avec le niveau d'études dans lequel sont inscrits les étudiants. Par ailleurs, les étudiants inscrits en présentiel ont un retard théorique bien moins important que les étudiants en EAD. Cette différence se ressent autant sur la moyenne (+ 8 ans par rapport au présentiel) que sur la médiane (+ 10 ans d'écart) ou l'écart type (+ 3).

Tableau 2 • Retard théorique au niveau d'inscription (années)

	Moyenne	Écart-type	Médiane
Inférieur au bac	10,7	10	6
Niveau bac	9,1	9	6
Niveau bac+1/+2	12,7	10	9
Niveau bac+3	15,1	11	12
Supérieur à bac+3	19,3	12	17
Total	13,8	11	9
EAD	16	11	15
Présentiel	8	8	5

Source : UPVM3 - APOGEE, inscriptions administratives 2017-18.

Cette durée, plus ou moins longue d'interruption, impacte mécaniquement **l'âge moyen** de cette promotion (35 ans) qui augmente avec l'avancement dans les études : moins de 30 ans pour des arrêts au *niveau bac ou inférieur* à plus de 42 ans pour une interruption à un *niveau supérieur au bac+3*. En lien avec ces parcours, la moyenne des inscrits en EAD atteint 40 ans (médiane = 40 ans) contre 33 pour le présentiel (médiane = 28 ans).

¹³ Je tiens ici à remercier Aymeric Monié pour la mise en œuvre de cette enquête, pour la réalisation des entretiens exploratoires et pour l'élaboration des premières analyses.

¹⁴ Il est intéressant de noter que malgré la reconstitution du périmètre, 46 % des répondants ont déclaré ne pas avoir interrompu leurs études. Le retard théorique, ne semble donc pas être un critère de définition pour une population d'adultes en situation de reprise d'études. Cela signifie donc que les étudiants en âge avancé sont autant des étudiants toujours dans une formation initiale qui a subi des contretemps (redoublements, réorientations) que des situations de reprise d'études avec interruption. Toutefois, il est possible aussi que la question ne soit pas toujours bien comprise. Entre ressentis et variables objectives ce résultat illustre bien la difficulté de repérage de ce public.

Tableau 3 • Âge des étudiants en reprise d'études selon le niveau d'étude d'interruption

	Moyenne	Écart-type	Médiane
Niveau bac ou inférieur	29,7	9,2	26
Niveau bac+1/+2	33,8	10,5	30
Niveau bac+3	37,2	10,9	34
Supérieur à bac+3	42,1	11,9	40
Ensemble	35,2	11,62	32
EAD	40,2	10,6	40
Présentiel	33,2	11,5	28

Source : UPVM3 – Enquête Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18.

60 % des répondants déclarent n'avoir réalisé qu'une seule interruption d'études. Ce taux est significativement plus élevé pour les répondants qui ont arrêté au niveau bac ou inférieur (72 %) et ceux qui sont inscrits en présentiel (63 % vs 55 % pour l'EAD).

La durée d'interruption moyenne est de 8,4 années (médiane = 5 ans / écart type = 8,5 ans). 26 % des répondants ont arrêté moins de 3 ans et 34 % déclarent une interruption de plus de 10 ans. Le croisement avec le niveau d'études atteint lors de cet arrêt montre que les périodes d'interruption les plus longues concernent les étudiants qui se trouvent aux deux extrêmes : niveau *inférieur au bac* ou niveau *bac+3 ou supérieur* ; les arrêts les plus courts sont surreprésentés parmi les niveaux *bac et bac+1/+2*. Sur ce point, l'écart entre EAD et présentiel est très marqué : 11,1 ans pour l'EAD contre 7,3 pour les inscrits en présentiel.

Tableau 4 • Combien d'années a duré l'interruption la plus longue ? (% en colonne)

	Inférieur au bac		Niveau bac		Niveau bac+1/+2		Niveau bac+3		Supérieur à bac+3		Total
	% cit.	sign.	% cit.	sign.	% cit.	sign.	% cit.	sign.	% cit.	sign.	% cit.
Moins de 3 ans	14 %	(** -)	40 %	(*** +)	37 %	(*** +)	16 %	(*** -)	19 %	(** -)	26 %
De 3 à 4 ans	30 %	(* +)	22 %		18 %		22 %		16 %	(* -)	21 %
De 5 à 9 ans	22 %		19 %		18 %		20 %		19 %		19 %
10 ans et plus	34 %		19 %	(*** -)	27 %	(* -)	42 %	(** +)	46 %	(*** +)	34 %
Moyenne	9,3		5,6		7,1		9,3		11,1		8,4
Écart-type	8,6		6,4		7,7		7,8		10,1		8,5
Médiane	5		3		4		7		8		5

*** indique une incidence statistique significative au seuil de 1 % (TS) ; ** de 5 % (S) ; * de 10 % (PS). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

Source : UPVM3 – Enquête Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18.

La diversité du niveau d'interruption des études permet d'illustrer l'hétérogénéité des parcours : parmi ces reprenants certains n'étaient jamais allés à l'université avant cette reprise, d'autres y avaient déjà passés de longues années ou y avaient fait de courts passages. 10 % des répondants ont interrompu leurs études à un niveau *inférieur au bac* ; 26 % au niveau *supérieur à bac+3*. Ce niveau d'interruption est relativement corrélé au groupe de bac : d'un côté des bacheliers professionnels ou technologiques, plus jeunes, qui se sont arrêtés au niveau bac et qui ont connu des périodes d'arrêt plutôt courtes ; de l'autre des bacheliers généraux, plus âgés, qui ont plus fréquemment connu plusieurs périodes d'arrêts et qui se sont arrêtés au niveau bac+3 et supérieur.

Tableau 5 • Niveau de diplôme le plus élevé lors de la dernière interruption (selon le groupe de bac) (% en ligne)

	Inférieur au bac		Niveau bac		Niveau bac+1/+2		Niveau bac +3		Supérieur à bac+3	
	% cit.	sign.	% cit.	sign.	% cit.	sign.	% cit.	sign.	% cit.	sign.
Dispense	28 %	(***+)	17 %	(***-)	15 %	(**-)	16 %	(*-)	24 %	
Bac pro	3 %	(*-)	63 %	(***+)	16 %		5 %	(**-)	14 %	(*-)
Bac techno	2 %	(**)	40 %	(***+)	30 %	(*+)	17 %		11 %	(***-)
Bac général	2 %	(***-)	19 %	(***-)	24 %	(*+)	23 %	(***+)	32 %	(***+)
Total	10 %		24 %		21 %		19 %		26 %	
Présentiel	12 % (***+)		26 % (***+)		20 %		17 %		25 %	
EAD	6 %		19 %		24 %		25 % (***+)		27 %	

*** indique une incidence statistique significative au seuil de 1 % (TS) ; ** de 5 % (S) ; * de 10 % (PS). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

Source : UPVM3 – Enquête Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18.

Ces premiers éléments marquent la coexistence de plusieurs profils parmi les reprenants.

2.2. Une interruption choisie, parfois subie

Afin de mieux comprendre les retours en formation, il est important d'analyser les raisons de l'interruption des études. Les raisons les plus fréquemment citées et combinées pour l'expliquer sont *le souhait d'entrer dans la vie active*, modalité citée par près de 7 répondants sur 10 (69 %). Viennent ensuite des motifs cités par un peu plus de 40 % des répondants : des difficultés financières (*Je n'avais pas les moyens financiers pour poursuivre les études*), la nécessité de faire une pause (*J'avais besoin de temps pour réfléchir à ce que j'allais faire par la suite*), la lassitude (*Je n'avais plus de goût ni de motivation dans les études*).

Tableau 6 • Pour quelles(s) raison(s) aviez-vous interrompu vos études ? (Réponses multiples, % sur les observations)

	% obs.
Je souhaitais entrer dans la vie active	69 %
Je n'avais pas les moyens financiers de poursuivre mes études	45 %
J'avais besoin de temps pour réfléchir à ce que j'allais faire par la suite	46 %
Je n'avais plus de goût ni de motivation dans les études	42 %
J'occupais déjà un emploi qui était devenu prioritaire	37 %
Pour des raisons familiales	33 %
J'avais atteint mon objectif d'études	29 %
J'avais l'impression de ne pas avoir un niveau suffisant	23 %
La formation que je souhaitais n'existait pas à proximité de mon lieu de vie	20 %
Pour des raisons médicales	15 %
J'ai été refusé dans la formation que je souhaitais	12 %

Source : UPVM3 – Enquête Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18.

La même question analysée du point de vue de la raison principale met en avant :

- des facteurs liés à des motifs professionnels (*envie de travailler / occupation d'un emploi*) (36 %)
- des interruptions en lien avec les études (*lassitude, objectif d'études atteint, manque de motivation, refus*) – 24 %
- la volonté de faire une pause dans les études (13 %)
- des éléments plus conjoncturels en lien avec des *contraintes familiales*, la santé (14 %)
- enfin des raisons liées à des motifs économiques « *Je n'avais pas les moyens financiers de poursuivre mes études* » (13 %).

Ces résultats diffèrent selon le niveau d'études atteint. Les titulaires d'un *bac+3 ou plus* sont très significativement plus nombreux à mettre en avant *l'occupation d'un emploi* ou *l'aboutissement du parcours d'études (niveau d'études atteint)* ; à l'opposé, les répondants ayant interrompu au niveau *bac*

ou inférieur sont plus nombreux à mettre en avant l'absence de motivation pour une poursuite d'études, l'envie de faire une pause ou des contraintes familiales ou médicales. Chez ces derniers, on retrouve les grandes tendances relevées dans l'enquête réalisée auprès des stagiaires de DAEU (Canals et al. 2014). Ces « pauses » sont plus souvent subies que voulues et fréquemment liées au sentiment d'échec lié aux études.

Tableau 7 • Raisons de l'interruption d'étude en fonction du niveau d'études (% en colonne)

	Inférieur au bac		Niveau bac		Niveau bac+1/+2		Niveau bac+3		Supérieur à bac+3		Présentiel		EAD		Total
	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.	Sign.	% cit.
J'avais envie de travailler (y compris si vous avez trouvé un emploi depuis)	21		17	(**+)	27		23		29	(**+)	23		25		24
Pour des raisons médicales ou familiales (maternité/paternité, s'occuper des enfants, parents, etc.)	24	(***+)	22	(***+)	7	(***-)	10	(* -)	11		15		12		14
Pour faire une pause dans mes études pour réfléchir ou pour acquérir d'autres expériences	11		21	(***+)	18	(*+)	11		5	(***-)	15	(**+)	8	(***-)	13
Je n'avais pas les moyens financiers de poursuivre mes études	7	(* -)	15		17	(*+)	14		9	(* -)	12		14		13
J'occupais déjà un emploi qui était devenu prioritaire	2	(***-)	3	(***-)	12		19	(***+)	18	(***+)	10	(**+)	16	(***+)	12
Je n'avais plus de motivation ni de goût pour les études	23	(***+)	14	(***+)	9		3	(***-)	2	(***-)	9		8		9
J'avais atteint mon objectif d'études ou je ne pensais pas avoir le niveau suffisant pour continuer	7		1	(***-)	5	(* -)	12	(*+)	15	(***+)	8		10		8
Je n'avais pas trouvé/intégré la formation que je souhaitais	2		5		3		6		6		5		5		5
Pour une autre raison liée aux études	2		2		2		1		3	(*+)	2		1		2
Pour une autre raison	1		1		1		1		2		1		1		1

Source : UPVM3 – Enquête Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18.

*** indique une incidence statistique significative au seuil de 1 % (TS) ; ** de 5 % (S) ; * de 10 % (PS). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

Lecture : parmi les étudiants qui ont arrêté les études à un niveau inférieur au Bac, 21 % ont arrêté les études parce qu'ils souhaitaient entrer dans la vie active.

Il est aussi intéressant de noter que le public qui a choisi de suivre les études en EAD a significativement plus souvent indiqué un arrêt des études en lien avec l'occupation d'un emploi ; les inscrits en présentiel ont de leur côté plus fréquemment cité la volonté de faire une pause.

Les modalités et les raisons de l'interruption des études sont donc plurielles et contribuent à segmenter la promotion. En est-il de même pour les déclencheurs de la reprise d'études ? Quels sont les facteurs qui motivent cette demande ?

3. La reprise d'études, un défi pour tous malgré des situations différentes

Il est souvent mis en avant la difficulté d'accès au marché du travail comme facteur d'explication de la reprise d'études ; le réinvestissement dans les études étant assimilé à un effort pour affronter le monde du travail avec un niveau de formation plus élevé. Si cela a été démontré pour les retours précoces (Mora 2014), d'autres facteurs sont à prendre en considération comme le souhait d'une évolution de carrière, une réorientation ou la nécessité d'un perfectionnement, non seulement pour obtenir une promotion, mais aussi pour conserver un emploi (Paivandi 2001). Par ailleurs, ce retour semble aujourd'hui très souvent le fait d'une demande individuelle non formalisée et relève peu de la formation continue¹⁵.

3.1. Des reprenants motivés, acteurs de leurs parcours

Même si dans la majorité des cas ce retour aux études est principalement réalisé par choix (dans plus de 9 cas sur 10 dans le cadre de cette étude) et non par obligation, reprendre des études dans la vie adulte, voire à la retraite, peut constituer un véritable challenge afin de concilier les temps dédiés à la famille, aux loisirs, à la vie professionnelle... et aux études. Si les environnements personnel et professionnel y jouent un rôle déterminant (Bourgeois *et ali.*, 2009), il est aussi murement réfléchi ; il en découle donc une grande motivation dans les études. À la question « *Sur une note de 1 à 4 quelle est votre motivation ?* » (1 = Pas du tout motivé-e et 4 = Très motivé-e), 56 % des répondants donnent une note de 4/4 et la motivation moyenne des étudiants est de 3,5 sur 4¹⁶. Les reprenants les moins motivés concentrent certaines caractéristiques comme le fait de faire ses études *principalement par obligation*, de *viser un niveau d'études infra L3*, d'*être en recherche d'emploi* ou *issu d'un bac professionnel*.

Tableau 8 • Note obtenue à la motivation (de 1 à 4)

		Moyenne	Écart-type	Médiane
Reprise d'études	Par choix	3,51	0,64	4
	Par obligation	3,10	0,85	3
Situation professionnelle au moment de la reprise d'études	Retraité	3,82	0,39	4
	Emploi salarié	3,54	0,59	4
	Recherche d'emploi	3,31	0,80	3
Niveau ciblé	Infra L3	2,56	1,05	3
	L3 / LP	3,11	0,76	3
	M1	3,45	0,54	3
	M2	3,49	0,64	4
	Doctorat	3,66	0,54	4
Modalité d'enseignement	EAD	3,57	0,58	4
	Présentiel	3,44	0,69	4
Groupe de bac	Bac général	3,60	0,51	4
	Dispense	3,34	0,70	3
	Bac technologique	3,28	0,77	3
	Bac professionnel	3,14	1,00	3

Source : UPVM3 – Enquête Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18.

Au-delà de la note attribuée à la motivation, l'engagement dans les études peut être aussi observé à partir d'autres variables. En effet, près de 8 reprenants sur 10 :

- souhaitent *continuer dans les études supérieures en cas de difficultés* (82 %) (par comparaison ce taux atteint 71 % pour les nouveaux bacheliers qui s'inscrivent à l'université),
- déclarent vouloir *persister dans la même filière* en cas de difficulté ce qui montre le choix de filière correspond pleinement à des aspirations personnelles ou professionnelles (73 %),

¹⁵ Le public relevant du régime d'inscription de la formation continue représente moins de 6 % du périmètre de l'enquête.

¹⁶ Alors que même la motivation des primo-entrants en L1 à l'UPVM3 qui ont obtenu leur premier choix sur APB était de 3,35. Cf. *La Motivation des nouveaux inscrits en licence, année universitaire 2017-18*, p.7 disponible depuis <http://ove.univ-montp3.fr> rubrique « Primo entrants ».

- persisteraient dans leur filière et n'accepteraient pas *d'abandonner les études si on leur proposait un emploi stable* (82 %).
- sont relativement optimistes dans leur chance de réussite et comptent *valider l'année en cours dès cette année* (83 %). Seuls 11 % pensent *valider l'année en deux années ou plus*.

En plus de « l'épaisseur » de la motivation et de l'existence de déclencheurs personnels, la VAE et la VAP sont aussi des facilitateurs mobilisables lors de ce retour aux études. Ces dispositifs ont été mobilisés par respectivement 13 %¹⁷ et 7 %¹⁸ des répondants. En « raccourcissant » les parcours universitaires par une diplomation totale ou partielle (VAE) ou par la dispense de modules (VAP), ils peuvent parfois renforcer le désir de reprise. Dans tous les cas, ils sont évalués très positivement par les répondants à l'enquête.

3.2. Un retour aux études qui répond à des logiques différentes

La hiérarchie des motifs de la reprise d'études montre que les modalités les plus fréquemment citées sont d'abord liées au domaine professionnel : *trouver un emploi* (72 % de citations), *obtenir un diplôme* (71 %), *faire évoluer la carrière* (62 %). Ces modalités sont relativement liées entre elles, si l'on considère que l'acquisition de nouvelles compétences permet de favoriser une mobilité professionnelle. Le retour aux études peut ensuite être lié à des raisons intrinsèques telles que l'intérêt pour le contenu des formations qui peut être assimilé au *loisir / plaisir personnel* (66 %). Le reprenant est motivé par la réalisation de l'activité comme une fin en soi pour la satisfaction qu'elle procure (Bourgeois & ali 2009).

Tableau 9 • Pourquoi avez-vous repris vos études ? (Réponses multiples)

	% cit.
Pour trouver un emploi	72 %
Pour obtenir un diplôme et passer des concours	71 %
Pour mon loisir, plaisir personnel ou maintenir une activité intellectuelle	66 %
Pour évoluer dans votre carrière	62 %
Pour changer de carrière professionnelle	60 %
Pour continuer un cursus antérieur à mes interruptions d'études	42 %
Formation nécessaire à mon activité professionnelle	33 %
À la demande de votre employeur	4 %

Source : UPVM3 – Enquête Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18

S'engager dans cette démarche ne repose pas sur la seule motivation mais aussi et surtout sur une offre de formation compatible avec l'organisation matérielle et quotidienne. Le manque de temps est fréquemment mis en avant par les reprenants car pour la plupart d'entre eux, il s'agit de partager la journée entre le travail, la famille et la formation. Dans ce contexte précis, les contraintes de temps, en particulier, nécessitent d'interroger la modalité d'enseignement choisie lors de cette reprise.

3.3. Étudier à distance ou en présentiel, un choix sous contraintes

30 % des reprenants sont inscrits en enseignement à distance – 25 % en licence et 40 % en master. Étudier en EAD est souvent présenté comme un choix par défaut. Analysé au regard de la raison unique, le choix de l'EAD se fait souvent sous contraintes (DEvAP 2016) et ces dernières sont bien plus souvent liées aux rythmes de vie (travail, famille – 58 %) qu'à la seule dimension géographique (22 %).

¹⁷ La VAE a été mobilisée par 19 % des inscrits en L3 et 16 % des inscrits en M2.

¹⁸ La VAP a concerné 8 % des inscrits en L3 et 12 % des inscrits en M2.

Tableau 10 • Quelle est la raison principale du choix de faire vos études à distance ? (%)

Mon emploi du temps est contraint par des raisons professionnelles, familiales ou médicales	58 %
La formation m'est difficilement accessible (transports, résidences distantes...)	22 %
Pour pouvoir organiser librement mon planning (choix d'horaire, perspective/recherche d'emploi, activités diverses)	11 %
Cette forme de travail est mieux adaptée à une reprise d'études	4 %
Autre raison	6 %

Source : UPVM3 – Enquête Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18.

Ces situations s'inscrivent souvent dans des contextes mouvants, notamment dans la gestion des emplois du temps et du quotidien où la situation de reprise d'études bouleverse et change des habitudes. C'est le cas de CG (a quitté son emploi pour reprendre des études) qui organise son activité autour de sa famille « *Mes enfants je les pose au collègue, [...] 8 heures - 17 heures [...] dans mes cours [...]. 17 heures, ils rentrent : c'est génial on fait une petite pause ensemble [...] je suis là avec lui pour faire les devoirs [...] Donc disponible pour la famille, et puis après le soir quand tout le monde va se coucher je me remets au boulot. Et [...] voilà. Un rythme soutenu mais qui m'a permis d'être disponible quand mes enfants rentrent du collège* ». De son côté AT (en recherche d'emploi) met en avant la liberté que procure l'EAD : « *Je préfère être en EAD en ce moment, car j'ai des entretiens qui peuvent tomber n'importe quand. Ça peut être compliqué de venir physiquement en cours.* »

De façon générale, si le statut professionnel impacte fortement les choix et les conditions d'études, cela est particulièrement marqué lorsqu'il s'agit de décrire la préférence pour l'EAD. Ainsi, les étudiants salariés sur lesquels pèsent des contraintes de disponibilités sont très significativement plus nombreux à opter pour l'enseignement à distance (67 %) tandis que les inactifs (y compris étudiant à temps plein) sont significativement plus souvent inscrits en présentiel (38 %).

Tableau 11 • Modalité d'études selon la situation professionnelle lors de l'inscription

	Total %	Présentiel		EAD	
		% cit.	sign.	% cit.	sign.
Étudiant salarié (y compris temps partiel, CDD, missions)	52 %	45 %	(***-)	67 %	(***+)
Autres inactifs (y compris étudiant à temps plein)	31 %	38 %	(***+)	16 %	(***-)
Retraité	3 %	3 %		4 %	
En recherche d'emploi	14 %	14 %		13 %	

*** indique une incidence statistique significative au seuil de 1 % (TS) ; ** de 5 % (S) ; * de 10 % (PS). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

Source : UPVM3 – Enquête Motivations des étudiants en reprise d'études 2017-18.

Contrairement aux études en EAD, les deux raisons principales le plus souvent citées pour le choix du présentiel sont l'idée selon laquelle la *réussite serait mieux assurée en présentiel qu'à distance* (39 %) et le *besoin d'un cadre concret pour organiser leur travail* (26 %). Cette déclaration fait écho aux faibles taux de réussite obtenus par les inscrits en EAD. À filière et niveau de formation identiques, les bilans annuels de l'EAD montrent que la réussite est dans 9 cas sur 10 plus élevée en présentiel qu'en EAD. Un résultat similaire est observé dans le cadre de cette étude.

En effet, quel que soit le niveau d'études considéré et malgré des écarts (de 7 à 16 points selon les niveaux), appartenir à la catégorie des reprenants signifie une moindre réussite. Ce résultat est amplifié lorsque cette reprise est réalisée en EAD.

Tableau 12 • Part des admis (%)

	EAD	Présentiel	Total	Reprenants		Total Reprenants
				EAD	Présentiel	
L1	30	52	51	29	49	44
L2	55	82	80	53	72	68
L3	49	83	80	45	73	64
M1	46	74	68	45	62	55
M2	53	81	76	53	74	67

Source : UPVM3 - APOGEE, inscriptions administratives 2017-18.

Au-delà de la modalité d'enseignement choisie, l'emploi salarié, dès qu'il dépasse un certain seuil et prend le pas sur les études, limite la réussite et cela que l'on soit en EAD ou en présentiel (Canals 2016). Il agit d'abord sur les horaires où l'on constate que 83 % des reprenants en situation d'emploi travaillent souvent la semaine en journée, donc potentiellement pendant les enseignements pour ceux qui sont en présentiel. Parmi ces derniers, 70 % travaillent *très souvent* ou *assez souvent* de 7h à 19h. Malgré cette contrainte forte, ils déclarent être assidus en ne manquant qu'assez peu leurs cours. Ils ne sont que 12 % à les manquer *très souvent* (26 % pour les étudiants qui travaillent 35h ou plus/hebdomadaire) et 20 % à les manquer *assez souvent*. Ces conditions nuisent à la réussite comme le montrent régulièrement les enquêtes réalisées par les services de l'université¹⁹.

4. Des reprenants en quête de visibilité

Le croisement de plusieurs variables comme les raisons de la reprise d'études ou le statut professionnel occupé au moment de cette reprise permet de mettre en évidence 3 profils²⁰ de reprenants aux caractéristiques différentes à la fois sur le plan de la qualification et des diplômes mais aussi sur les motivations mises en avant lors de cette reprise (annexe 2).

4.1. Des profils variés...

Profil A (53 %) - En emploi, pour progresser ou changer de voie

Ce groupe est composé de reprenants principalement en emploi qui souhaitent progresser, se perfectionner, consolider leurs savoirs ou changer d'emploi. Leur projet professionnel est relativement précis et leur motivation se double d'une volonté affichée de persister dans les études même si on leur proposait un emploi stable. Au sein de ce groupe, l'objectif est de valider l'année d'études en une année et les projets universitaires axés sur le M2 sont les plus nombreux. Ce sont les plus déterminés et les plus à même d'assurer la concrétisation de leur projet. Pour 44 % d'entre eux, l'arrêt des études était lié à *l'occupation d'un emploi ou l'envie de travailler* et 54 % se sont arrêtés à un niveau bac+3 ou plus. La reprise d'études se fait dans la continuité. Même s'ils sont présents dans de nombreuses filières de l'université (humanités, philosophie, sciences de l'éducation... pour le niveau licence et intervention et développement social, psychanalyse, sciences de l'éducation pour le niveau master), le fait d'être salarié les oriente souvent vers les filières ouvertes en EAD.

Le désir de changement et de progression est très présent parmi ceux qui occupent des postes de type *employé/personnel de service/manœuvre/ouvrier ou personnel de catégorie C de la fonction publique* (66 %). Le parcours de LM [emploi non définitif, L3] illustre ce profil. Elle a repris les études pour trouver un emploi stable. Actuellement elle enchaîne des contrats précaires, « *renouvelables six fois donc c'est quelque chose qu'on ne peut pas faire ad vitam, ce n'est pas un travail, ça n'a rien d'épanouissant, ça*

¹⁹ Voir enquêtes *Travail Salarié* et *Évaluation des Formations*. <https://www.univ-montp3.fr/fr/organisation/directions-et-services/direction-de-levaluation-et-de-laide-au-pilotage-devap>.

²⁰ La constitution de profils ne veut pas dire que les étudiants qui appartiennent à un groupe en possèdent toutes les caractéristiques. Toutefois, ils en partagent la majorité. Les types se lisent les uns par rapport aux autres. Ainsi, lorsque le type x est caractérisé par des étudiants très motivés cela ne veut pas dire que tous les étudiants de ce groupe sont très motivés, mais que la proportion de ceux qui le sont est significativement plus élevée dans ce groupe que dans l'ensemble de la population.

se finit à un moment donné et qu'il faut de toute façon chercher autre chose. Ça me motive à m'élever un peu et puis à me donner les moyens de trouver un travail digne qui soit stimulant, qui me corresponde et qui me donne envie de me lever le matin sans me dire bon bah dans quelques mois je ne sais pas où je vais atterrir ». C'est le cas aussi de DD [emploi non définitif, L1] qui espère via cette reprise trouver une voie professionnelle : « J'ai aussi eu quelques "boulots" sans trop d'intérêts, et comme je ne suis pas mauvais dans les études, j'ai décidé "d'évoluer" et de m'orienter vers un métier. [...] Le journalisme est la manifestation de la vérité. Or c'est précisément l'une des obsessions de mes dernières années. »

AM [en emploi précaire, M1] investit dans cette reprise pour stabiliser sa situation : « C'est en lien avec mon expérience actuelle. Et mon projet personnel passé. Je suis assez satisfait des missions qui me sont confiées mais je ne suis pas satisfait de la précarité en termes de contrats dans laquelle je suis (car ce ne sont que des cdd contrats à durée déterminée et je ne sais pas si ceux-ci se renouvellent chaque année). Ce projet est en lien d'une certaine façon aux études choisies. » De son côté CP espère pouvoir exercer ailleurs : « Je suis me suis fait des amis étrangers à l'étranger [...]. Je me suis rendu compte que oui, j'avais quand même un certain statut même à l'étranger puisque j'étais enseignante [...] et que ça serait bien en fait de profiter de ce tremplin professionnel pour lui comme pour moi pour faire [...] quelque chose. »

Le reprenant de type A rencontrera plutôt des difficultés liées à son emploi et au fait d'être plus fréquemment inscrit à distance. Cette difficulté sera toutefois compensée par un temps plus court entre le niveau de reprise et l'objectif d'études visé (cursus court).

Profil B (38 %) - En recherche d'emploi ou inactifs, un retour aux études pour trouver ou retrouver un emploi

Ce profil regroupe des reprenants sans activité professionnelle qui souhaitent trouver ou retrouver un emploi. À la différence du profil A, ils sont moins diplômés et sont plus souvent inscrits en présentiel que dans les deux autres profils. Ils ont arrêté les études avec un niveau bac ou inférieur et ont repris en DAEU ou L1. Moins motivés, leur engagement dans les études est moins prononcé : même si la majorité d'entre eux (74 %) persisterait dans la filière en cas de difficultés, ils abandonneraient plus fréquemment que les autres profils les études contre un emploi stable.

Leur reprise d'études est guidée par la volonté de trouver un emploi mais cet engagement n'a pas pour obligation de valider leur année. CG [L3, sans emploi] souhaite se reconverter et changer de voie professionnelle : « J'ai trois enfants, j'ai une maison, j'ai un mari, j'avais un travail. Donc c'est des choses y a un moment donné on ne peut pas y penser. Parce qu'après, les enfants grandissant, on peut se permettre de penser à soi [...] l'industrie là ça devenait compliqué aussi, [...] d'une petite structure on est devenu un groupe mondial énorme où je me sentais plus bien [...] Je savais que j'étais à l'aise avec les enfants etc. donc j'ai décidé de reprendre mes études pour passer le concours de CPE ». Parfois, malgré le niveau d'études déjà atteint, la reprise d'études vise à professionnaliser le CV. C'est le cas de AT [sans emploi, M2] : « Je souhaitais obtenir un master "pro" car on me disait souvent en entretien que je n'avais que des masters "recherche" et que je n'étais pas adapté au monde du travail... du coup j'ai voulu faire quelque chose de plus concret. »

Le reprenant de type B rencontrera des difficultés liées à l'instabilité de sa situation et sera plus enclin à abandonner ses études s'il trouve un emploi stable, les études en présentiel devenant plus compliquées. Cette difficulté sera plus ou moins accrue en fonction de la durée des études envisagées. En licence, ils sont surreprésentés dans les filières *arts plastiques, information et communication, sociologie, sciences du langage...* ; en master, ce sont les parcours en *histoire de l'art, géomatique ou français langue étrangère* qui montrent l'attractivité la plus élevée.

Profil C (9 %) - Salariés, inactifs ou retraités, un retour aux études pour le loisir ou terminer un cursus antérieur

C'est le profil le moins fréquent. Quelle que soit leur situation professionnelle, ces reprenants retournent aux études pour le plaisir, un accomplissement personnel ou le développement d'une culture générale. Ce sont les reprenants les plus âgés, qui ont connu la période d'arrêt la plus longue (16 ans en moyenne) et qui ont donc un retard théorique aux études le plus important (23 ans en moyenne). Ils sont aussi motivés que le profil A, mais montrent moins de ténacité par rapport aux études (27 % ne persisteraient pas dans les études en cas de difficulté vs 17 % pour les profils A ou B). Leurs projets universitaires sont ciblés sur le doctorat (58 %) et ils se laissent du temps pour faire aboutir ce projet car ils estiment pouvoir valider leur année en 2 ans ou plus. En dehors du doctorat, leur présence est

marquée en licence dans les filières *langues, littératures et civilisations étrangères et régionales* (LLCER)... ; en master, ce sont les mentions *études culturelles, philosophie, arts de la scène et du spectacle vivant, histoire ou mondes anciens* qui semblent les plus attractives.

Ce type regroupe des publics globalement plus qualifiés que dans les autres types et, quand ils ne sont pas retraités (30 %), ils occupent essentiellement des emplois de cadre. Ils ont interrompu les études à un niveau supérieur à bac+3. En lien avec leur projet universitaire, ils sont d'ailleurs plus souvent inscrits en doctorat (20 % d'entre eux contre 8 % pour le type A et 2 % pour le type B). FB (emploi, L2) souhaite stimuler son quotidien : « *Les enfants sont devenus grands et autonomes, mon travail [dans l'administration] est devenu ennuyeux. Le moment a été aussi celui de l'annonce de la cinquantaine et la peur de la vieillesse mais aussi du temps libre qui se dégageait et la perspective de m'enrichir personnellement en montrant – peut-être – que je pouvais encore réfléchir* » De son côté CS (retraité, L3) a pour objectif de consolider ses connaissances et achever un diplôme : « *Muni de cette demi-licence [en philosophie], je décidai alors de m'inscrire en M1 de psychanalyse, grâce à une maîtrise de lettres modernes (mention TB). Pour autant, ayant fait une longue psychanalyse personnelle approfondie, je n'attendais pas d'avoir mon master en poche pour commencer à exercer à mon tour (janvier 2013). Maintenant que j'ai validé mon master, j'ai souhaité finaliser ma licence de philo.* »

Ces profils rappellent que ces situations sont complexes. Le principe de généralisation ne restitue pas l'intégralité des parcours et des nuances qui les sous-tendent. S'ils sont le fruit de corrélations souvent explicables entre elles (un cadre aura généralement eu un parcours d'études plus long qu'un non-cadre justifiant ainsi un retard théorique plus important en profil A qu'en profil B mais aussi un niveau d'interruption et un niveau de reprise plus élevé), de nombreux facteurs échappent à la catégorisation.

4.2. ...nécessitant un accompagnement adapté

Analysé *via* le prisme d'une université LLA-SHS, ces résultats mettent en lumière des caractéristiques et expériences universitaires différentes. Cet afflux, qui illustre aussi la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, montre qu'il n'y a pas un public mais des publics de reprenants. Se côtoient des interruptions à des niveaux d'études plus ou moins précoces et de durées variables²¹, une présence dans tous les niveaux / toutes les filières, des trajectoires d'études atypiques, des raisons de l'arrêt / reprise qui répondent à des contraintes personnelles pas toujours choisies, des ambitions diverses en termes de poursuites d'études, des situations professionnelles différentes (salarié, demandeur d'emploi, retraité, étudiant), etc., mais une reprise d'études majoritairement sous-tendue par une demande individuelle de formation. Malgré un réel investissement dans les études, les reprenants sont marqués par une moindre réussite très souvent liée à l'occupation parallèle d'un emploi et cela, qu'ils soient ou non, inscrits en EAD. Dans ce domaine, des actions sont engagées par l'université pour lutter contre les abandons et favoriser l'efficacité du processus d'apprentissage (chats et forums dans les espaces de cours en ligne, mise en place de dispositifs de tutorat). Toutefois, face aux modalités actuelles d'organisation de la formation (année complète), l'enjeu est aujourd'hui de faciliter le retour aux études par des parcours personnalisés (rythme / modularité / blocs de compétences) et d'organiser les conditions de la réussite.

La loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (loi ORE) et l'arrêté licence du 30 juillet 2018 illustrent cette prise de conscience en permettant d'offrir à chaque étudiant un « contrat de réussite pédagogique » dans le cadre d'une orientation réfléchie, adaptée et individualisée²². En parallèle, le troisième programme d'investissements d'avenir relatif aux actions *Nouveaux cursus à l'université* soutient des projets permettant, d'une part, une meilleure prise en compte de la diversité des étudiants afin de favoriser les parcours de réussite et, d'autre part, des initiatives permettant de transformer l'université en « centre de ressources » pour toute la population tout au long de la vie professionnelle²³. S'il faut laisser à cette initiative le temps d'être mise en œuvre, il est nécessaire de

²¹ Pour une partie d'entre eux, on assiste à une porosité entre la fin des études et le début de la vie active plutôt qu'à une montée en charge de la FTLV (Mora 2014).

²² Construit à partir du profil et du projet de l'étudiant, ce contrat précisera les caractéristiques du parcours (objectifs, modalités pédagogiques, apprentissage différencié et progressif, rythme de formation...) afin de le personnaliser.

²³ Il est attendu de ces actions une augmentation significative de l'offre de formation disponible en numérique, une évolution des pratiques pédagogiques, conditions de renforcement de la formation tout au long de la vie (République française 2019).

mieux connaître ces publics afin d'outiller l'action de l'université et enclencher une dynamique visant à mettre en phase leurs attentes et les conditions de leur réussite.

Références bibliographiques

- Arrighi, J.-J. & Mora, V. (2011). *Le retour en formation en début de vie active : un effet ambivalent sur l'accès à l'emploi*. Céreq, coll. « Net.Doc » (n° 83).
- Bédoué, C. & Espinasse, J.-M. (1995). L'université et ses publics. *Éducation et formation*, 40, 33-46.
- Borras, I. & Bosse, N. (2016). Les frontières entre formation initiale et continue dans l'enseignement supérieur en France. Dans P. Lemistre, V. Mora (éd.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur* (p. 141-154). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- Borras, I. et Bosse, N. (2017). Les universités françaises à l'heure de la formation tout au long de la vie : une ultime chance d'ouverture aux adultes ? *Formation Emploi*, 138, 117-138.
- Bourgeois, E., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20, 119 à 133.
- Canals, V. (2014). Objectifs de performance et indicateurs d'établissements : les limites d'une cible unique. Dans J. Calmand & D. Epiphane (éd.), *Évaluer les universités* (p. 13-28). Marseille : Céreq, coll. « Relief » (n° 47).
- Canals, V., Drouin, N. & Guittard, C. (2014). *Pré-DAEU/DAEU, analyse d'un dispositif au regard des motifs d'inscription et des parcours des stagiaires*. Université Paul-Valéry Montpellier 3.
- Canals, V. (2016). Travail salarié : gains ou préjudices pour la réussite universitaire ? Dans *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*. Paris : La documentation française.
- Charles, N. & Delès, R. (2018). L'individualisation des parcours étudiants en Europe : ce que faire des études veut dire. *Administration & Éducation* 160, 85-96.
- Charles, N. (2016). Du public "adulte" à l'enjeu des parcours non traditionnels. Dans J.-F. Giret, Van de C. Velde, E. Verley (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (p. 263-275). Paris : La Documentation française.
- DEvAP (2016). *Les études en enseignement à distance (EAD) : un choix sous contrainte ?* Direction de l'Évaluation et de l'Aide au Pilotage/Université Paul-Valéry.
- DEvAP (2018). La motivation des nouveaux inscrits en licence, année universitaire 2017-18. Direction de l'Évaluation et de l'Aide au Pilotage/Université Paul-Valéry.
- Igeanr (2014). *L'implication des universités dans la formation tout au long de la vie*. MENESR, Rapport Igeanr n° 2014-061. URL : <https://www.education.gouv.fr/cid83936/l-implication-des-universites-dans-la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>.
- Lenoir, H. (2014). Université, éducation permanente et initiative individuelle. URL : <https://www.hugueslenoir.fr/universite-education-permanente-et-initiative-individuelle/>
- Manifet, C. (2016). Les adultes à l'université. Sociologie de leur invisibilité instituée. Dans P. Lemistre, V. Mora (coord), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur* (p. 131-139). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).

- Mora, V. (2014). *Quand les bacheliers reprennent des études. Qui, pourquoi, comment, quels effets sur l'insertion ?* Céreq, coll. « Net.Doc » (n° 127). URL : <https://www.cereq.fr/quand-les-bacheliers-reprennent-des-etudes-qui-pourquoi-comment-quels-effets-sur-linsertion>.
- Mora, V. & Robert, A. (2017). Retours précoces sur la voie des diplômes : vers une formation « tout au long du début de la vie » ? *Céreq Bref*, 360.
- Paivandi, S. (2001). Hétérogénéité de la population étudiante. Nouvelles perspectives de l'enseignement supérieur français. Communication au colloque international sur l'hétérogénéité en éducation, Natal, Brésil, septembre.
- Journal officiel de la république française (2018). Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants. JORF n° 0057 du 9 mars 2018, texte n°1. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000036683777&categorieLien=id>
- Journal officiel de la république française (2018). Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence. JORF n° 0180 du 7 août 2018, texte n°39. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037291166&categorieLien=id>
- Ministère de l'Action et des Comptes publics (2019). *Rapport sur les politiques nationales de recherche et de formations supérieures. Annexe au projet de loi de finances pour 2019*. URL : https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/files/documents/jaunes-2019/jaune2019_recherche-W.pdf
- Szymankiewicz, C. (2016). Universités : un nouveau modèle économique et pédagogique pour un développement effectif de la formation tout au long de la vie. Dans P. Lemistre, V. Mora (coord.) *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université. Groupe de travail sur l'enseignement supérieur* (p. 121-129). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- Terrot, N., Poirier Y., Mediant J.-Y. & Renaud M. (1994). De nouveaux étudiants à l'université. *Flash formation continue*, 380, 10-16.
- Vertongen, G., Nils, F., Traversa, J., Bourgeois, E. & De Viron, F. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1, 25-44.
- Vallée, A., Artus, F., Delbecq, J., Roberti, V. & Demeuse, M. (2010). Adultes en reprise d'études universitaires : profils personnel et d'engagement selon le choix de la « filière-horaire ». Dans *Actes du 22^e Colloque international de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe), Jan 2010, Braga, Portugal* (p. 74-88). Universidade do Minho.

Annexes

Annexe 1 • Rappel de la réglementation - extrait - dossier technique SISE

REGIME_INSCRIPTION	LIBELLE_LONG
10	FORMATION INITIALE HORS APPRENTISSAGE
11	REPRISE ETUDES NON FINANCEE SANS CONV
12	CONTRAT APPRENTISSAGE
20	FORMATION CONTINUE HORS CONTRAT PROF
22	CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION

L'ensemble des modalités commençant par « 1 » représentent la formation initiale, les modalités commençant par « 2 » identifient la formation continue. Les formations dont le deuxième caractère est « 2 » permettent d'identifier l'alternance. L'ensemble des modalités couvre la formation tout au long de la vie.

Remarque : pour les inscriptions prises dans le cadre de la formation continue ou d'une autre reprise d'études, ne sont retenues que celles correspondant à une FORMATION DIPLOMANTE et donnant lieu à la délivrance d'un diplôme national ou d'un diplôme universitaire au terme d'une formation d'une durée minimale d'un an.

La formation initiale est le régime d'inscription le plus connu, se combinant le plus souvent avec le statut d'étudiant.

La formation par apprentissage est un cas particulier de la formation initiale. Elle est caractérisée :

- pour l'étudiant, par un statut particulier d'étudiant-apprenti,
- pour la formation, par une formation particulière dispensée : soit par une section d'apprentissage (composante ou structure interne de l'université) soit par un centre de formation d'apprentis (CFA) en convention avec l'université.

La reprise d'études non financées et sans conventionnement est identifiée à des fins statistiques. Elle concerne les étudiants reprenant des études, quel que soit le niveau auquel leur scolarité a été interrompue après un arrêt d'au moins deux années, dès lors que ceux-ci ne bénéficient pas d'une prise en charge dans le cadre d'un dispositif de la formation continue. Pour les étudiants en "reprise d'études", la variable régime d'inscription doit être codée à 11 non seulement l'année où l'étudiant reprend ses études, mais également les années suivantes.

La formation continue est toujours liée à un conventionnement et donc à un aménagement spécifique.

Le conventionnement peut être trilatéral (établissement d'enseignement, organisme ou entreprise et étudiant) ou bilatéral (établissement d'enseignement et étudiant). Elle est donc financée par un organisme (public ou privé) ou par l'étudiant :

- elle donne lieu à des droits d'inscription particuliers,
- elle donne droit au statut de stagiaire de la formation continue.

Relèvent de la formation continue les publics bénéficiant soit :

- du plan de formation d'une entreprise,
- du congé individuel de formation,
- de dispositifs régionaux pour les stagiaires/demandeurs d'emploi,
- du programme ingénieurs et cadres supérieurs.

Le régime de formation continue est une reprise d'études financées par un organisme public ou privé. En pratique, on ne parle plus « d'étudiant » mais de « stagiaire de formation continue ». Ces publics bénéficiant soit du plan de formation d'une entreprise, du congé individuel de formation, d'une prise en charge par Pôle emploi, etc.

Annexe 2 • Synthèse des profils (% en colonnes)

		Type A	Type B	Type C	Total
Poids		53 %	38 %	9 %	
Situation professionnelle	En emploi salarié/indépendant	100 % (***)	0 % (**-)	35,7 % (**-)	56,5 %
	En recherche d'emploi	0 % (**-)	53,9 % (***)	21,9 %	22,2 %
	Inactifs / Retraité	0 % (**-)	46,1 % (***)	42,5 % (***)	21,2 %
Raison de l'interruption	Fin de parcours / lassitude / refus	22,1 % (*-)	27,4 % (*+)	25,0 %	24,4 %
	Occupation d'un emploi / envie de travailler	43,5 % (***)	25,2 % (**-)	35,1 %	35,9 %
	Difficultés économiques	10,6 % (*-)	15,1 % (*+)	15,7 %	12,8 %
	Raisons médicales, familiales	11,1 % (**-)	20,4 % (***)	3,9 % (**-)	13,9 %
	Volonté de faire une pause / acquérir d'autres expériences	12,7 %	11,9 %	20,3 % (*+)	13,1 %
Niveau d'interruption	Inférieur au Bac	6,9 % (**-)	14,3 % (***)	11,0 %	10,0 %
	Niveau Bac	19,6 % (**-)	29,8 % (***)	13 % (**-)	22,8 %
	Niveau Bac +1/+2	20,0 %	24,9 % (*+)	14,2 % (*-)	21,3 %
	Niveau Bac +3	22,6 % (**+)	15,3 % (**-)	18,0 %	19,4 %
	Supérieur à Bac+3	30,9 % (***)	15,7 % (**-)	43,7 % (***)	26,4 %
Nombre d'années d'interruption	Médiane	6	3	10	5
	Moyenne	9	6	16	8
Raisons de la reprise d'études	Nécessaire à l'activité prof	10,5 % (***)	0 % (**-)	0 % (**-)	6,4 %
	Changer de carrière prof	18,9 % (***)	0 % (**-)	0 % (**-)	11,5 %
	Continuer un cursus antérieur à mes/mon interruption(s) d'études	11,4 % (**-)	17,8 % (***)	30,4 % (***)	14,4 %
	Évoluer dans la carrière	19,4 % (***)	0 % (**-)	0 % (**-)	11,8 %
	Loisir, plaisir personnel ou maintenir une activité intellectuelle	19 % (**-)	23,0 %	69,6 % (***)	22,4 %
	Obtenir un diplôme et passer des concours	20,8 % (**-)	30,9 % (***)	0 % (**-)	23,6 %
	Trouver un emploi	0 % (**-)	28,3 % (***)	0 % (**-)	10,0 %
Age moyen	Licence	33	28	40	32
	Master	39	34	46	38
	Doctorat	43	34	55	45
Reprise d'études	Principalement par obligation	5,5 % (**-)	11,8 % (***)	2,4 % (*-)	7,6 %
	Principalement par choix	94,5 % (**+)	88,2 % (**-)	97,6 % (*+)	92,4 %
Niveau d'inscription	Licence 1re année	14,9 % (**-)	26,9 % (***)	20,8 %	20,0 %
	Licence 2e année	13,0 %	11,5 %	8,2 %	12,0 %
	Licence 3e année	16,1 %	18,0 %	8,6 % (*-)	16,1 %
	Licence Professionnelle	1,1 %	2,9 % (**+)	0,0 %	1,7 %
	Master 1re année	23,9 % (**+)	17,5 % (*-)	20,0 %	21,1 %
	Master 2e année	22,5 %	20,9 %	22,4 %	21,9 %
	Doctorat	8,4 % (*+)	2,2 % (**-)	20,1 % (***)	7,2 %
Retard théorique médian au niveau	Médiane	13	6	20	10
	Moyenne	15	10	23	14
Inscription en ...	Présentiel	63,3 % (**-)	78,7 % (***)	68,0 %	69,5 %
	EAD	36,7 % (***)	21,3 % (**-)	32,0 %	30,5 %
Niveau d'études visé	Infra L3	0,2 % (**-)	2,6 %	7,6 % (***)	1,8 %
	L3 / LP	13,7 %	11,8 %	6,1 % (*-)	12,2 %
	M1	5,7 % (***)	1,6 % (**-)	2,4 %	3,8 %
	M2	49,7 %	57,2 % (***)	26,4 % (**-)	50,3 %
	Doctorat	30,8 %	26,9 % (**-)	57,6 % (***)	31,8 %
Motivation	Très motivé(e)	58,9 % (*+)	51,2 % (**-)	59,3 %	56,1 %
	Motivé(e)	36,8 %	37,7 %	32,2 %	36,7 %
	Peu / Pas du tout motivé(e)	4,3 % (**-)	11,1 % (***)	8,5 %	7,3 %
Objectif pour accéder au diplôme	Valider l'année d'études cette année	84,2 %	83,2 %	78,8 %	83,3 %
	Valider l'année d'études en 2 ans ou plus	12,7 %	9,9 %	9,6 %	11,3 %
	Pas d'obligation de valider l'année	3,1 % (**-)	6,9 % (*+)	11,6 % (**+)	5,3 %

		Type A	Type B	Type C	Total
Persistance en cas de difficultés	Oui, dans la même filière	74,5 %	74,0 %	65,9 % (*-)	73,5 %
	Oui, dans une autre filière	8,5 %	9,8 %	6,8 %	8,8 %
	Non, pas de persistance	17,0 %	16,2 %	27,3 % (**+)	17,7 %
Abandon des études contre un emploi stable	Oui	14,1 % (***)	23,9 % (***)	100 % (**+)	18,2 %
	Non	85,9 % (***)	76,1 % (**-)	0 % (**-)	81,8 %
Projet professionnel	Très précis	34,6 %	29,5 % (*-)	100,0 %	32,6 %
	Précis	41,3 %	42,3 %	0,0 %	41,7 %
	Peu précis	17,9 %	19,4 %	0,0 %	18,5 %
	Indéterminé	6,1 %	8,9 %	0,0 %	7,3 %

*** indique une incidence statistique significative au seuil de 1 % (TS) ; ** de 5 % (S) ; * de 10 % (PS). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

Le diplôme d'accès aux études universitaires, entre promesses et réalité

Nathalie Beaupère, Isabelle Borrass** et Nathalie Bosse***

Le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) s'adresse à des non-bacheliers souhaitant poursuivre des études supérieures ou passer des concours accessibles uniquement aux bacheliers ou aux titulaires d'un diplôme de niveau IV. C'est en effet depuis 1994 un diplôme national de niveau IV, équivalent du baccalauréat, accessible en formation continue et délivré au sein des universités. Son origine remonte à 1956, mais il a été instauré dans sa forme actuelle en 1994 avec le décret n°94-684 du 3 août qui le régit encore à ce jour (*cf.* encadré 1, « *Origines* »).

Notre contribution s'intéresse plus particulièrement aux diplômés de ce DAEU, au sens et à la place de ce diplôme dans les parcours personnels et professionnels. Elle rend compte des résultats d'une étude réalisée dans deux universités, auprès de quatorze personnes ayant obtenu ce diplôme entre 2015 et 2018, suivant une méthodologie qualitative par entretiens. Avant de présenter ces résultats, il convient de donner quelques éléments de cadrage sur le DAEU à partir de la littérature existante, à la fois les statistiques ministérielles et les travaux de recherche.

Les statistiques ministérielles sur le DAEU sont limitées ou anciennes. Deux notes d'information de la Direction des études et de la prospective (DEP, 2000 ; DEP, 2006) lui sont consacrées. Quelques autres données plus récentes sont présentées dans des notes de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance concernant la formation continue universitaire dans son ensemble (DEPP 2017 ; DEPP 2015). On y apprend que près de 6 000 DAEU sont délivrés en 2014, quand 625 650 lycéens obtiennent un baccalauréat la même année. Le nombre de DAEU délivrés est relativement stable depuis le début des années 2000, après une montée en charge entre 1995 et 2000 suite à la parution du décret l'instaurant comme diplôme national. Diplôme discret de par les effectifs en jeu, le DAEU a cependant conquis une place significative dans l'offre de formation continue universitaire. En 2015, il représente 11 % des 52 500 diplômes nationaux délivrés en formation continue dans les universités (DEPP 2017, *op.cit.*). Parmi les différentes options du DAEU (*cf.* encadré 1, « *Réglementation* »), le DAEU A « littéraire » domine largement : il représente 85 % des diplômes de niveau IV délivrés par les universités en 2015, le DAEU B « scientifique » 13 %, et les capacités en droit 2 %¹.

Pour une année donnée, le nombre d'inscrits en DAEU est très supérieur au nombre de diplômés² car le diplôme peut se préparer en quatre années et le taux de réussite est assez faible. C'est pour cette raison que certaines universités ont mis en place des tests préalables à l'inscription et proposent des préparations au DAEU³. Ainsi, pour la cohorte des nouveaux inscrits en 2001, le taux de réussite s'élève à 41 % en quatre ans, dont la majeure partie obtient le diplôme en une année (82 %), 12 % l'obtiennent en deux années et 6 % en trois ou quatre années. Aucun chiffre plus récent sur le taux de réussite n'est à notre connaissance accessible dans les données ministérielles disponibles.

Comme les publications ministérielles, exceptionnellement centrées sur le DAEU, la sociologie de l'éducation des adultes est rarement focalisée sur ces publics. Deux travaux font exception. Claude Poliak (1990) s'intéresse à la fin des années 80 – avant le DAEU et du temps de l'ESEU (Examen spécial d'entrée à l'université) – aux motivations de non-bacheliers inscrits dans des cursus de sociologie, en premier cycle universitaire à Saint-Denis. Elle identifie « *deux types de trajectoires* », « *deux usages de l'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur* ». Il y a ceux qui « *auraient pu (et*

* Centre associé au Céreq de Rennes, Univ Rennes, CREM UMR CNRS 6211, nathalie.beaupere@univ-rennes1.fr.

** Centre associé au Céreq de Grenoble, Univ. Grenoble Alpes, CNRS, Science Po Grenoble, Pacte, isabelle.borrass@univ-grenoble-alpes.fr, nathalie.bosse@univ-grenoble-alpes.fr.

¹ Source ; MEN-MESRI-DEPP, enquête n° 6.

² En 2004, 13 100 personnes préparaient ce diplôme (DEP 2006, *op.cit.*).

³ Voir l'étude de Canals V *et alii* (2014), « *PRE-DAEU/DAEU, analyse d'un dispositif au regard des motifs d'inscription et des parcours des stagiaires* », université Paul-Valéry, Juillet, 49 p.

statistiquement dû) poursuivre leur scolarité au-delà du baccalauréat et dont les stratégies de rétablissement scolaire cherchent à éviter un déclassement probable ». Ils s'opposent aux « *autodidactes dont les chances initiales d'accéder à l'enseignement supérieur étaient à peu près nulles et qui trouvent dans cet accès dérogatoire l'occasion d'une promotion scolaire, culturelle et sociale d'exception* » (p. 552). Vingt ans plus tard, Souad Zaoui-Denoux (2014) s'intéresse aux déterminants de l'engagement de candidats au DAEU à l'université de Montpellier. Elle montre qu'il « *relève de motivations extrinsèques (recherche de compétences au service du développement professionnel et personnel) et intrinsèques (reformuler le sens de sa propre existence à l'aide de nouveaux repères identitaires)* ».

Ces études soulignent les multiples dimensions, culturelle, sociale, personnelle, scolaire et professionnelle du DAEU. Elles invitent à interroger la reprise d'études en DAEU au prisme du sens que lui donnent les individus qui s'engagent dans la préparation de ce diplôme en tant qu'adultes et celui de sa place dans un processus de construction identitaire saisi dans sa globalité. C'est pour cela que nous avons retenu une approche biographique et compréhensive pour conduire notre enquête. Les personnes étaient invitées à raconter leur histoire, leurs parcours scolaire et professionnel, le cheminement les ayant conduits au DAEU, leur vécu de la formation. Neuf femmes et cinq hommes ont été interviewés, cinq titulaires du DAEU B et neuf du DAEU A. Huit d'entre eux avaient moins de 30 ans lors de l'obtention du DAEU. Tous ont quitté l'école entre 16 et 19 ans, dix sans aucun diplôme et quatre avec un BEP ou CAP (cf. encadré 2).

À partir des récits recueillis, la première partie de cet article analyse les déterminants conduisant à la reprise d'études. Elle montre que l'engagement dans le DAEU renvoie à un processus de construction identitaire, pour soi et pour autrui, au regard d'un parcours passé et de projections dans le futur, dans lequel la dimension professionnelle n'est qu'une des dimensions à prendre en compte. La deuxième partie se centre sur l'analyse du vécu de la formation et révèle que le cadre proposé par le DAEU est propice à la construction d'un nouveau rapport aux études pour des personnes ayant connu une expérience compliquée avec l'école. La réussite au diplôme revêt alors des vertus réparatrices et de remise en confiance. Enfin, une dernière partie traite de la manière dont les nouveaux diplômés appréhendent la suite de leur parcours. Si le DAEU ouvre des portes permettant de mettre en œuvre ses projets ou d'en construire de nouveaux, la confrontation avec la réalité peut être parfois violente, surtout quand les espoirs portés à travers le DAEU sont élevés.

1. Une quête identitaire à travers le diplôme

La reprise d'études en DAEU prend sens dans des histoires individuelles. Dans les récits, la sortie de formation initiale est reliée à plusieurs raisons : un désintérêt pour les études, parfois suite à une orientation contrariée, le sentiment de ne pas être à sa place dans l'univers scolaire, des événements personnels qui conduisent à un décrochage. Ce retour aux études était souvent envisagé de longue date et il va s'imposer un jour comme une nécessité ou une évidence. Pour les personnes rencontrées, le choix du DAEU n'est pas neutre, il s'agit bien d'obtenir l'équivalent du baccalauréat, diplôme considéré comme une norme dans la société et passage obligé pour accéder aux études supérieures. Les motivations qui guident ce retour sont diverses et s'imbriquent, mais on peut observer quatre grandes dynamiques. La première est un retour aux études pour soi, afin de redonner un sens à sa vie, se reconstruire ou encore pour être en adéquation avec ses aspirations. La deuxième relève d'une volonté de modifier son image vis-à-vis d'autrui. C'est l'identité sociale qui est ici en jeu, avec le souhait de se mettre en conformité avec les normes de son environnement personnel ou professionnel. Les deux suivantes sont motivées par des souhaits d'évolution professionnelle. Certains souhaitent sortir d'une place assignée par l'absence de diplôme. Ils remettent en cause leur parcours passé et souhaitent réajuster une trajectoire dans laquelle ils ne sont jamais vraiment épanouis. Pour d'autres, c'est une projection dans l'avenir qui domine avec le désir d'une reconversion suite à un parcours qui leur a plutôt convenu jusqu'alors.

1.1. Reprendre des études pour soi

« Qu'est-ce qu'on va faire de sa vie ? »

Parfois, la décision de s'inscrire en DAEU intervient à un moment de remise en question et d'interrogation sur son parcours de vie. Pour des personnes ayant quitté le système scolaire de manière précoce, reprendre des études apparaît comme un moyen de retrouver du sens, en revenant à cette étape qui n'a pas été menée à terme. C'est le cas pour deux femmes interviewées, qui s'interrogent sur leur avenir à des moments différents de leur histoire.

Irène (50 ans) a arrêté ses études à 16 ans. Elle ne se sent pas à sa place dans le système scolaire, qui ne fait pas sens pour elle, « *la vraie vie* » étant ailleurs. Ses premiers pas dans la vie professionnelle se font dans un milieu associatif et militant, comme animatrice auprès d'enfants, sur des contrats aidés.

« Parce que le système scolaire, ce n'est pas pour moi. Voilà, il y avait ce côté-là que je ne me sentais pas à l'aise, et il fallait que j'aie trouver la vraie vie [...] Je ne travaillais pas ma scolarité, parce que de toute façon, je ne voulais pas aller plus loin, je ne voulais pas continuer, parce que ce n'était pas comme ça qu'il fallait que je fasse. Que c'était en allant voir ailleurs que j'allais pouvoir m'épanouir [...] J'ai fait des petits boulots dans l'animation [...] c'était un lieu associatif, militant [...] Où on voyait passer des enfants très divers et variés [...] J'en ai un souvenir de personnes très différentes, de travailler avec des gens qui étaient impliqués, et du haut de mes 17 ans, moi qui voulais vivre des choses, je sortais quand même de l'école, j'étais... En fait, j'étais plongée là ».

Elle évolue ensuite pendant une vingtaine d'années dans un univers culturel et artistique, à la fois comme bénévole et comme professionnelle. Elle occupe pendant quelques années un emploi d'assistante comptable, qu'elle considère comme un job alimentaire lui permettant de s'engager en parallèle dans des activités associatives. Elle décide ensuite de quitter ce milieu pour un nouveau projet de vie. Elle achète une maison à rénover à la campagne et crée une activité de maraîchage, qu'elle mène pendant dix ans.

« Il y a eu une période où j'ai fait de l'administratif, assistante-comptable [...] l'idée, c'était que je puisse avoir quelques sous, et puis à côté de ça, j'étais investie au « lieu X » [...] qui est un lieu où il est proposé des concerts, des séances de cinéma. C'est un lieu qui fonctionne avec des gens qui sont uniquement bénévoles [...] Ensuite, il y a eu un moment donné où j'étais impliquée dans un groupe qui était dans la recherche et la création théâtrale. Là, c'était une activité avec laquelle je vivais, donc ça, pendant plusieurs années [...] Il y a eu le moment où je me suis dit... enfin je n'étais pas toute seule, donc nous nous sommes dit qu'on allait faire autre chose, et qu'on allait prendre un peu de distance avec tout ça. Et donc nous sommes partis à la recherche d'une maison à retaper, et donc nous avons atterri dans un petit village à 1 heure de Ville X. Et là l'idée, c'était non seulement de retaper une maison, mais de pouvoir créer une activité, de pouvoir vivre dans ce village ou autour de ce village. Et donc on a lancé une activité de maraîchage. Ça, ça a duré, on va dire, une petite dizaine d'années, enfin du point zéro au point où il a fallu qu'on arrête ».

Suite à cela, elle décrit une période de « *flottement* », où, à 47 ans, elle se questionne sur son parcours, sur le sens à donner à sa vie. Elle décide alors de faire des études : pour elle, il ne s'agit pas de reprise d'études car « *il aurait fallu qu'[elle] ait entamé quelque chose* ». Cette idée lui a traversé l'esprit plusieurs fois sans la concrétiser.

« Soit ce n'était pas le moment, soit je ne me sentais pas, soit je me disais : « Mais pourquoi ? ». Là je me suis dit que ça pouvait être l'occasion en fait pour moi de me relancer dans quelque chose, de reprendre un petit élan, et donc j'ai fait des démarches nécessaires pour pouvoir faire le DAEU ».

Elle n'a pas d'objectif précis, n'arrive pas à formaliser ce qu'elle cherche à travers le DAEU, si ce n'est des réponses à certains de ses questionnements, une nouvelle manière d'appréhender le monde par les études. Alors que jeune elle ressentait le besoin de trouver des réponses et de s'épanouir dans « *la vraie vie* », en dehors du système scolaire, aujourd'hui elle entreprend la démarche inverse en cherchant des réponses dans les études, auxquelles elle redonne de la valeur.

« C'est vrai que ce DAEU, pour moi, ce n'était pas dans un objectif très précis de pouvoir faire telle ou telle chose par la suite [...] je me disais que j'étais arrivée à un point où j'avais l'impression que... comme si je n'arrivais plus à avancer, et donc qu'avec les questionnements... il y a différentes façons de se poser des questions et de réfléchir à tout ça, mais que du coup, c'était une année qui allait vraiment me permettre de tourner autour de réflexions, puis d'avoir un point de vue... de partir d'un point de vue auquel je n'avais pas été confrontée [...] Aller plus loin dans une connaissance, aller plus loin dans une appréhension du monde, aller plus loin dans une réflexion ».

L'histoire de Tina (30 ans), bien que très différente, illustre également cette volonté de trouver un but à son existence par les études. Issue d'un milieu social favorisé, elle abandonne le lycée en terminale, suite à des problèmes de drogue :

« Ça s'est fait de fil en aiguille, on commence à toucher un peu à la drogue, à apprendre à fumer [...] puis on rencontre les mauvaises personnes, puis on tombe amoureuse d'un mauvais garçon, puis... et voilà, vraiment le scénario classique, le gros cliché [...] la première fois que j'ai dû prendre de la drogue dure, je devais avoir 15 ans à peu près [...] de toute façon, même si je n'avais pas arrêté les cours, je n'aurais pas eu mon bac. Ce n'est pas possible, quand on est complètement drogué, c'est juste... ce n'est pas possible ».

Les années qui suivent se révèlent chaotiques, son parcours se construit en fonction des événements ou opportunités qui se présentent à elle. Dans un premier temps, la mère d'un ami, qui exerce une profession libérale, lui propose de l'employer comme secrétaire, ce qu'elle fait pendant un an. Elle vit avec un conjoint violent qu'elle finit par quitter sous la pression d'amis. Elle a la possibilité de s'installer chez ces derniers mais elle se retrouve à vivre dans la rue :

« Je n'arrivais pas à me poser chez eux, je n'arrivais pas... enfin, c'était une période où j'étais trop dans tous les sens [...] J'ai bien deux ans sans rien, complètement à plat, où je vivais à la rue, où je suis vraiment allée loin dans mes dérives ».

Elle retrouve un emploi par l'intermédiaire de sa sœur aînée, intermittente du spectacle. Cette dernière la met en contact avec un homme dans le milieu de l'animation, du spectacle et du cinéma, qui recherche alors une employée. Sans hésiter, elle quitte la région et se présente pour le poste. Elle travaille pendant plus d'un an, « à faire des prestations, faire des mini-fermes pédagogiques dans les quartiers, tourner des films, vraiment tout faire ». Cette période lui permet de rompre avec ses addictions : « On va dire que pour moi, ça a été une fenêtre de sortie, ça a été un sevrage sans que ce patron ne le sache ». Mais les conditions de travail très mauvaises la conduisent à partir. Elle explique alors ressentir le besoin de rentrer chez elle : « J'ai eu ce besoin de retourner sur Ville X et de retrouver un peu mes racines ».

À 21 ans, elle retourne donc dans sa région d'origine, avec le projet de monter une entreprise (réaliser des spectacles avec des animaux) mais cela ne fonctionne pas. Elle occupe un emploi de serveuse dans une brasserie pendant un an. Suite à un licenciement économique, elle travaille « au noir » puis rencontre son compagnon actuel, artisan. Elle travaille avec lui, sans être rémunérée. Ils ne vivent pas ensemble, elle s'est installée dans une maison appartenant à sa famille, et perçoit le RSA :

« J'ai rencontré le père de ma fille à ce moment-là qui travaillait dans le bâtiment. Son employé est parti et [...] je me suis retrouvé à travailler avec lui pendant un an et demi, deux ans [...] il est plombier. Donc là, pareil, aller vraiment au charbon, à faire les vrais chantiers à une heure d'ici, en plein hiver [...] mais c'est bien, ça m'a permis de ne pas perdre le fil. Après, officiellement, j'étais sans travail ».

Après quelques mois dans cette situation, elle fait le bilan de sa vie et passer le DAEU apparaît comme le moyen de repartir sur de nouvelles bases. Elle n'a pas d'objectif précis à part « d'avoir le bac », terme qu'elle utilise pour désigner le DAEU, « graal » qui lui ouvrira des possibles même si ces derniers ne sont pas identifiés. La reconstruction de son parcours passe ainsi pour elle par ce diplôme qu'elle n'a pas eu :

« Au bout d'un an et demi, ça a commencé à me fatiguer, j'ai commencé à faire le bilan, on arrive sur les 25, 26 ans, on se dit : "bon, là, il faudrait quand même réfléchir, qu'est-ce qu'on va faire de sa vie", puisque finalement, on se rend compte que les années passent, et c'est là où... c'est pendant que je travaillais avec lui que j'ai dit : "mais là, il faut que je passe mon bac, il faut que je fasse quelque

chose" [...] Déjà, je voulais avoir ce bac, le Graal, parce que je savais que derrière, j'aurais des portes qui me seraient ouvertes ».

« C'était juste pour moi »

Passer le DAEU apparaît également comme un moyen de faire les études qui correspondent à ses appétences, lorsque cela n'a pas été possible pendant la formation initiale. Lilian (51 ans) souhaite ainsi obtenir l'équivalent du bac, qu'il n'a pas eu l'opportunité de passer à l'école en raison d'une orientation – subie – en filière professionnelle. C'est aussi un moyen pour lui de se prouver qu'il en était capable :

« Je n'avais pas de projet particulier. Je crois que c'était juste pour moi, me dire... ce n'est pas une revanche, mais c'était juste pour moi, me dire qu'à l'époque, j'aurais pu être largement capable de l'avoir. Il n'y avait pas de raison. C'était juste pour l'avoir ».

Lilian raconte en effet un parcours débutant par une orientation « contrariée ». Il se retrouve en BEP électromécanique après la troisième, alors qu'il aurait souhaité poursuivre en 2^{nde} et faire un bac littéraire. Ses parents, peu informés sur les questions d'orientation, n'interviennent pas. Totalement désintéressé, il n'obtient pas le BEP mais sort néanmoins diplômé d'un CAP :

« J'ai suivi un cursus scolaire assez rapide. J'ai été en BEP électromécanique, que je n'ai pas eu, parce que ça ne m'intéressait pas du tout. À l'époque, j'avais été mis là [...] c'était quand même assez rapide l'orientation [...] Je ne savais même pas ce que c'était. Je n'étais pas du tout parti là-dessus. Au départ, je pensais faire comme mes amis, un bac littéraire ou histoire, et du coup, ça ne s'est pas du tout déroulé comme ça [...] Parce qu'à l'époque, si [mes parents] avaient dit : "On veut qu'ils aillent en seconde", je serais parti en seconde. Personne ne pouvait s'y opposer, mais comme ce n'est pas l'information qu'ils avaient reçue, ni moi non plus, on n'a pas trop cherché à creuser [...] Comme mon père avait un CAP, etc., ça lui paraissait une voie classique, il n'y avait rien d'exceptionnel à l'époque ».

Après un an de petits boulots, il choisit d'entrer dans l'armée afin d'avoir la possibilité de faire une carrière intéressante : *« C'était en 87, donc ce n'était pas la période la plus faste niveau emploi. Je me suis dit que ça n'allait pas le faire. Puis le fait d'avoir travaillé dans des usines, des trucs comme ça, je me suis dit : "Ce n'est pas possible, je ne vais pas faire ça pendant 30 ans". J'ai donc pris cette décision-là, je me suis engagé directement ».* Il évolue au sein de l'armée et a un parcours professionnel qui le satisfait. Néanmoins, il pense qu'il aurait eu un tout autre parcours, s'il avait pu s'orienter différemment : *« C'est pour ça que je vous dis que c'est un peu bête, parce que ça repose sur finalement pas grand-chose. Il ne faut pas grand-chose pour... je ne vais pas faire le procès de l'Éducation nationale, mais c'est quand même dommage, et je ne pense pas être un cas isolé en plus. Parce que la majorité des gens que j'ai rencontrés sous DAEU, je n'étais pas un cas isolé. Il y en a pas mal qui ont été orientés comme ça, alors qu'ils avaient des niveaux... [...] C'est vraiment des erreurs d'aiguillage ».*

En 2010, il se renseigne afin de passer le bac en candidat libre et « tombe » sur le DAEU : *« J'étais dans un service où j'avais quand même beaucoup de temps libre [...] C'est comme ça que j'ai commencé à regarder le DAEU. Je ne sais pas comment je suis tombé dessus [...] Je crois que j'ai regardé comment on passait le bac en candidat libre. Ça remonte à 2010, donc vous voyez qu'il m'a fallu quand même un certain temps avant de m'inscrire ».* Passionné d'histoire, il rédige des ouvrages et a fondé sa maison d'édition. Il indique ainsi que le DAEU lui permettrait éventuellement de passer une licence d'histoire par la suite. Il insiste néanmoins sur le fait qu'il n'a pas besoin de posséder ces diplômes, que ce soit pour son métier de militaire ou son travail d'historien. On peut faire cependant l'hypothèse qu'un diplôme lui apporterait une certaine légitimité académique :

« Pareil, c'est juste pour moi. Je fais partie de pas mal de choses de ce côté-là, mais ça ne m'apporte pas grand-chose. Par exemple, je fais partie du réseau des historiens de l'armée de terre, des trucs comme ça. Dans mon cursus, je n'en ai pas besoin [...] mais je pense que je le ferai. Puis en ce moment, je n'ai pas beaucoup de temps, parce que je viens de fonder ma propre boîte d'édition aussi. Puis je suis mon propre auteur aussi ».

1.2. Reprendre des études pour autrui

« Souvent j'avais honte de ne pas avoir le bac »

Si les portraits précédents ont mis en évidence le souhait d'obtenir un diplôme pour soi, d'autres personnes mettent en avant l'importance de modifier l'image qu'elles pensent renvoyer aux autres.

Obtenir l'équivalence du bac répond au besoin de se mettre en conformité avec son environnement social. C'est le cas de Patricia (39 ans) qui explique avoir toujours ressenti un sentiment d'infériorité vis-à-vis de son entourage, notamment amical : elle déclare en effet être la seule à ne pas avoir fait d'études supérieures et à occuper des emplois qu'elle considère peu valorisants.

Elle raconte avoir décroché au collège, après un déménagement. Arrivée dans un établissement élitiste, elle se sent mise de côté par les enseignants. Elle explique par ailleurs souffrir de dyslexie, non diagnostiquée. Elle s'oriente donc en BEP restauration, avec le projet de reprendre un restaurant familial, sans se rendre compte que ce n'était pas réaliste :

« J'ai commencé ma scolarité à X où les professeurs [...] sont assez proches des élèves, ils font attention à tout le monde, où ça se passait bien. J'ai atterri en quatrième à Y où si vous n'êtes pas le meilleur de la classe, ils vous laissent un peu de côté. Donc en gros après, j'ai un peu échoué ma scolarité à cause de ça, vous passez de "on t'aide, on t'accompagne" à "on s'en fout de toi si tu n'as pas 20 de moyenne", donc ça m'a un peu dégoûté de l'école tout simplement [...] Je me suis orientée sur un BEP cuisine à l'époque. Ce BEP cuisine s'est bien passé par contre je ne me rappelle plus trop bien pourquoi je n'ai pas poursuivi en bac pro [...] Donc j'ai arrêté, j'ai commencé à travailler tout de suite à 18 ans [...] J'avais un grand-oncle qui avait un hôtel bar restaurant géant avec une énorme structure avec piscine, golf, etc., qui est dans la famille depuis plusieurs générations [...] et du coup je voulais éventuellement reprendre ça. Mais à 16 ans je me rendais pas trop compte que ce n'était que moyennement possible. Donc j'ai quand même fait ça pour faire ça ».

Elle travaille ensuite dans la restauration, essentiellement comme serveuse, mais sa « vie en décalé » par rapport à son entourage l'incite à chercher une autre activité professionnelle. Elle s'oriente dans la vente, pensant trouver des conditions de travail plus faciles. Sans formation dans le domaine, elle occupe des postes de vendeuse avant de revenir à la restauration :

« Je me suis mise au boulot tout de suite dans l'hôtellerie restauration pendant assez longtemps. J'en avais un peu marre des horaires décalés et puis d'être décalée de tous mes amis et j'avais pas mal de copains étudiants que j'ai rencontrés par ailleurs, ils avaient une vie un peu libre, ils faisaient un peu la fête, etc., moi je me sentais un peu déconnectée de tout ça [...] Donc j'ai essayé de trouver un boulot un peu plus facile on va dire, je me suis orientée vers la vente. N'ayant pas de diplôme, je n'avais pas trop le choix des boulots que je pouvais faire. Ça a marché, j'ai fait de la vente pendant très longtemps [...] ensuite je me suis ré-orientée sur la restauration parce que j'adore ça, j'ai eu d'autres opportunités qui ont fait que j'ai changé de ville et du coup je suis retournée dans la restauration ».

Elle explique avoir toujours eu « honte » de ne pas avoir le bac par rapport à ses amis, diplômés et occupant des postes qualifiés, bien que ces derniers « s'en fichent un peu » :

« J'en avais quand même un peu marre d'être la seule de tous mes amis à ne pas avoir le bac [...] Oui j'avais un peu honte, entre guillemets, ce n'est pas que j'avais honte... mes copains étudiants étaient assez, à l'époque, ils le sont toujours, ouverts d'esprit, s'en fichaient un peu. Mes copains chefs d'entreprise qui étaient déjà plus âgés que moi, plus âgés que moi d'une dizaine d'années, ils ne m'ont jamais jugé. Mais quand ils me présentent à leurs copains PDG machin ou je ne sais pas quoi : "Toi, tu fais quoi dans la vie ? – Je suis serveuse, je suis vendeuse". Je ne me sentais pas toujours très bien ».

Issue d'une famille où la culture est importante (mère enseignante), elle dit ne pas se retrouver dans le milieu professionnel dans lequel elle évolue, « intellectuellement pas tellement riche », bien qu'elle affirme paradoxalement « adorer » la restauration :

« Malheureusement souvent les gens qui font du service ou de la vente n'ont pas fait d'études et du coup... Après moi j'avais une famille ou quand même on fait attention à la culture, etc., et je ne me retrouvais pas spécialement dans mes collègues et puis ce n'était pas très intéressant comme travail finalement ».

Elle apprend l'existence du DAEU par une amie. Elle décide alors de s'inscrire en formation et quitte son emploi pour se rapprocher de sa famille, pensant qu'elle aura besoin de soutien : « Je suis revenue à Ville X pour le passer dans un climat... parce que je pensais que ça serait extrêmement dur ». Elle recherche avant tout une « reconnaissance » de ses compétences, elle veut se prouver qu'elle est capable de réussir. Sans idée précise sur la suite de son parcours, elle se dit qu'en possédant le DAEU,

elle pourra peut-être exercer un métier moins pénible et plus enrichissant, un métier qui lui corresponde davantage, tourné vers les autres :

« Déjà une reconnaissance, entre guillemets, et pour moi pour prouver que j'étais capable, voir si vraiment j'étais capable de réapprendre, de composer, de me concentrer assez longtemps, d'être assise sur une chaise et d'ingurgiter... parce que c'est quand même difficile, ça fait 20 ans que je travaille, en plus dans des boulots dynamiques en partie, de voir si j'arrivais à faire tout ça et puis moi j'avais envie d'apprendre, j'aime bien apprendre tout le temps [...] Et éventuellement trouver un emploi moins pénible en termes de conditions de travail et plus enrichissant intellectuellement [...] un boulot où on est content d'aller, où on apporte aux autres, c'est ce dont j'ai besoin, je m'en suis rendue compte après, que j'avais envie d'aider les autres, plutôt un côté social que le côté commerce, vendre, vendre, vendre ce n'est pas... ».

« Le but premier, c'était vraiment l'exemplarité »

La démarche de Richard est différente car il explique vouloir offrir un modèle de réussite à ses enfants, notamment à sa fille aînée, dont la mère, comme lui, n'a pas fait d'études :

« Le but premier, c'était vraiment l'exemplarité, le parent capable de faire... Surtout ma fille aînée parce que ma deuxième fille sa maman est professeur d'école et bac+5 [...] Donc pas besoin de ça, mais par rapport à ma première fille [...] c'est important pour moi de lui montrer qu'un de ses parents peut réussir ».

Sorti du système éducatif sans aucun diplôme, il explique son échec par un manque de motivation et une absence de projection dans l'avenir, qu'il relie au modèle familial : ses parents ne sont pas diplômés et occupent des emplois peu qualifiés (sa mère a un emploi de femme de ménage et son père d'ouvrier) : *« Peut-être qu'il m'a manqué de modèle j'imagine. J'imagine que quelqu'un qui aurait réussi, peut-être que ça m'aurait aidé. J'imagine, j'en suis même convaincu, c'est ce qui fait que j'ai veillé à ce que ça ne se reproduise pas ».*

Son objectif est donc de proposer un modèle différent à ses filles, afin qu'elles aient d'autres ambitions scolaires que lui. Paradoxalement, elles sont toutes deux d'excellentes élèves, ont chacune une classe d'avance et l'aînée, âgée de 15 ans, projette de s'orienter en médecine :

« Ma fille aînée à 15 ans, elle est en première S. Elle a sauté une classe [...] elle a des objectifs et c'est tant mieux pour elle, elle n'a pas peur de se fixer des objectifs [...] Ma deuxième fille a sauté une classe aussi, elle est en CE2, elle a sept ans ».

Malgré cela, avoir le DAEU est pour lui un moyen de contrer le déterminisme social. Il évoque les statistiques selon lesquelles les enfants ont davantage de probabilité de ne pas faire d'études lorsque leurs parents ne sont pas diplômés :

« Moi mes parents n'avaient pas de diplôme, peut-être s'ils en avaient, je me serais donné plus d'exigence [...] J'ai regardé une stat là-dessus je crois que 70 % des enfants dont les parents n'ont pas de diplôme, n'ont pas de diplôme, un truc comme ça ».

Dans son parcours, sa volonté de « progresser » est toujours justifiée par l'éducation qu'il veut donner, voire transmettre, à ses enfants : *« Pour moi c'est les enfants, j'ai progressé par rapport aux enfants [...] on a davantage d'exigences quand on a des enfants pour soi-même, pour l'exemplarité ».* La naissance de sa première fille marque ainsi un tournant, avec la recherche d'un premier emploi stable, après un début de vie d'adulte chaotique :

« Après des relations conflictuelles avec les parents donc je me suis retrouvé à la rue à 18 ans [...] j'avais des amis qui me donnaient des coups de main et puis j'ai trouvé les moyens d'avoir de l'argent... [...] J'ai travaillé aussi un petit peu, donc j'ai fait un petit peu d'intérim, ce genre de choses [...] Ça a dû durer un an et demi, presque deux. Ensuite j'ai eu un enfant, ma fille aînée, et c'est à partir de là que j'ai trouvé un travail un peu plus fixe on va dire, j'ai fait ambulancier, je suis rentré dans une boîte d'ambulances ».

Parallèlement, il se cherche : il se cultive par les livres, fait également des formations mais sans les valider par un diplôme ou une certification : *« J'ai commencé un petit peu à m'intéresser aux bouquins, j'ai appris un petit peu l'espagnol, un petit peu l'anglais [...] j'ai fait un peu de compta [...] j'ai fait les cours en distanciel, sans passer les diplômes [...] Je ne voulais pas être comptable, je voulais juste savoir au*

cas où je changeais de métier... ». Il quitte son emploi à 26 ans et fait une formation d'agent funéraire pendant sa période de chômage, tout en travaillant à temps partiel comme correspondant de presse : « Donc à 26 ans, séparation, j'ai quitté mon job d'ambulancier [...] Du coup j'ai eu deux ans de chômage [...] Pendant ces deux ans, j'ai fait une formation d'agent funéraire, je n'en ai rien fait [...] J'ai fait de la correspondance de presse pendant ces deux ans de chômage, c'est un chômage actif quand même ».

Il entre ensuite comme agent du patrimoine dans une bibliothèque, d'abord en CDD puis il est titularisé. On lui confie des responsabilités, ce qui lui donne confiance. Il décide alors de reprendre des études et de s'inscrire en DAEU. Il choisit les options scientifiques car elles sont, d'après lui, plus difficiles:

« À partir de là, mon job m'a donné de plus en plus de responsabilités [...] j'ai une hiérarchie qui me faisait confiance et c'est peut-être de là que j'ai pris un peu plus confiance dans mes capacités de prendre les choses en main, du coup je me suis penché un petit peu plus sur ce que je pouvais faire après [...] Je me suis lancé au DAEU B puisque c'était le bac scientifique qui est plus difficile, je me suis dit je vais faire ça ».

A l'opposé de sa propre expérience avec ses parents, il surinvestit aujourd'hui la scolarité de ses enfants, les études revêtent une valeur centrale. Il a ainsi déjà visité des classes préparatoires aux études de médecine avec sa fille de 15 ans : *« comme je le disais à ma fille [...] une fois arrivé à l'âge adulte quand on a un BEP conneries ça ne sert pas à grand-chose ».*

1.3. Quitter une place assignée par l'absence de diplôme

« Ça ne peut pas continuer »

Les motivations à obtenir un diplôme équivalent au baccalauréat s'inscrivent également dans des dynamiques d'évolution professionnelle. Certaines personnes réalisent un jour que leur parcours scolaire antérieur les a conduites dans une situation qui ne leur correspond pas, une impasse professionnelle au regard de leurs aspirations profondes. Le DAEU offre alors une perspective de changement de métier. Pour Romuald (27 ans), l'enjeu est ainsi d'accéder à de meilleures conditions de travail que celles qu'il connaît aujourd'hui dans ses emplois dans la restauration.

Élève « moyen » au primaire et au collège, il ne trouve pas de sens à sa scolarité et souhaite avant tout quitter l'école. Après la 3^{ème} il s'inscrit en BEP de paysagiste en alternance : *« À 16 ans, j'ai commencé un BEP paysagiste, parce que je sentais que les études, ce n'était pas pour moi, donc il fallait que je fasse un truc assez rapide. Et donc j'ai eu mon BEP, sans trop de problèmes. »* Ses parents, peu diplômés, approuvent ce choix. A 18 ans, le BEP en poche, Romuald commence à travailler. Mais à 20 ans, il se lasse et décide de partir à Londres *via* l'association Jeunes à travers le monde, bien que ses parents tentent de l'en dissuader.

« On va dire que mes parents ne sont pas des parents qui poussent à... quand je suis parti à Londres par exemple, ils voulaient que je reste en tant que paysagiste, parce que c'était un boulot sûr, c'était un boulot assuré. Ils pensaient que j'allais perdre de l'argent à Londres et tout ça. Ils aiment leur petit confort. Ils sont assez casaniers, donc ce n'est pas le genre à pousser vers plus de choses dans la vie. »

Là-bas, il travaille dans la restauration et occupe différents postes, de la cuisine au service en salle. De retour en France, il fait une saison dans une station balnéaire puis revient dans sa ville d'origine. Là, il cherche de nouveau des emplois dans la restauration. Après trois années dans la même entreprise, les contraintes et le contexte de travail lui pèsent. C'est à ce moment qu'il explique avoir *« un déclic »* et qu'il décide de reprendre des études.

« J'ai travaillé là-bas 3 ans, un peu plus de 3 ans, et au bout d'un certain temps en fait... comment dire ? C'était un moment un petit peu... c'est un peu à ce moment-là que tout s'est décidé justement avec les horaires un petit peu... les horaires de restauration, des collègues on va dire particuliers, puisque la restauration, c'est un secteur un petit peu... où il faut savoir gérer le stress, mais il faut aussi savoir gérer le stress de ses collègues, et quand on a des collègues qui sont un petit peu butés, enfin engueulade sur engueulade. Donc au bout d'un moment, je me suis dit : "Non, ce n'est pas possible,

ça ne peut pas continuer". Et puis un jour, j'ai eu un déclic, je me suis dit... ça faisait un moment que ça traînait dans ma tête de reprendre mes études, mais je me disais : "Non, ce n'est pas pour moi" ».

De plus, bénévole au SAMU social, il rencontre « des personnes détruites » et d'autres qui tentent de sortir la tête de l'eau. Cette expérience fait écho à ce qu'il vit et alimente son désir de changement.

« Comme je vous ai dit, les secteurs dans lesquels j'ai travaillé, c'est des secteurs où on enfonce les autres, plutôt que de les monter. Le secteur de la cuisine, c'est là où j'ai travaillé principalement les trois dernières années, c'est comme l'armée, en fait. Les brigades et tout ça, c'est comme l'armée, on t'enfonce, on t'enfonce, et soit tu en sors plus fort, ce qui m'est arrivé, résilience et tout ça, soit tu es détruit. J'ai aussi fait... Ah, ça c'est un autre truc qui m'a aussi... J'ai aussi fait une année de bénévolat au Samu social, je ne sais pas si vous connaissez, où on fait des maraudes et tout ça. C'était juste un an justement avant de recommencer le DAEU. Et justement, j'ai rencontré beaucoup de personnes qui avaient fait de la restauration, et qui avaient été détruites par ce monde-là justement. [...] Il y en a un qui était à la rue, une fois sur deux, parce qu'il trouvait des logements... Il était à la rue, parce qu'il n'avait pas de logement à lui, et il était à la fac. Le mec, il n'a pas de logement, rien, et il est à la fac quoi. Il continuait les cours, tout ça à côté. Et moi, dans ma tête, je me disais alors que moi j'avais un logement : "Et je ne me sens pas capable de le faire. Si lui est capable de faire ça, du coup, je suis capable" ».

Parallèlement, il explique avoir découvert « le développement personnel » et fait beaucoup de lectures. Il en retient notamment la notion d'« impuissance apprise » qui selon lui a bridé ses aspirations d'études.

« C'est un concept en fait, c'est comme par exemple quand on parle de maths. Quand on dit "maths" à quelqu'un qui n'est pas matheux, il y a un truc qui s'allume dans sa tête en mode : "N'essaie même pas". Il pense que ce n'est pas pour lui, alors que c'est juste une question d'entraînement. Donc voilà, j'avais l'impuissance apprise, comme ils appellent ça. Et en fait, j'ai eu un déclic, je me suis dit : "Si, il faut que je tente" ». Et du coup, c'est là que j'ai décidé de faire le DAEU justement" ».

Fort de cette découverte, il décide de s'inscrire en DAEU, mais aussi d'élaborer un projet d'études pour trouver un travail qui lui plaise. « *Principalement trouver un boulot pour lequel je puisse utiliser mon cerveau, entre guillemets.* » Dans ses recherches, il se révèle relativement stratège, il sollicite ses amis « *tous diplômés du supérieur* », cherche des formations où il y a peu de concurrence, car s'il a des « *capacités* » il n'a pas les « *facilités* » des jeunes bacheliers, il construit son parcours de formation par étapes. Après le DAEU, il a obtenu un BTS en optique, il enchaîne sur une licence professionnelle et envisage de poursuivre jusqu'en thèse pour travailler dans la recherche.

« Stop, je reprends mes études, j'arrête assistante maternelle »

Raphaëlle (40 ans), tout comme Romuald, ne se retrouve plus dans son métier actuel d'assistante maternelle. Elle souhaite évoluer vers un métier d'éducatrice de jeunes enfants et regrette d'avoir interrompu sa scolarité trois mois avant le bac sur un « *malentendu* ».

Mariée, mère de trois enfants, elle a commencé à travailler à l'âge de 19 ans, après l'obtention d'un diplôme d'État d'auxiliaire de puériculture. Dans son récit, elle relate l'arrêt précoce de sa scolarité alors qu'elle est en classe de terminale. Chez ses parents, le climat est tendu, notamment avec son père, et pour elle il y a urgence à quitter le domicile familial. « *Le jour de mes 18 ans mon père m'a dit qu'il n'allait pas me nourrir à ne rien faire.* » Sa décision, lourde de conséquences, marque le parcours de Raphaëlle qui, rapidement, envisage d'obtenir le bac qu'elle a abandonné.

« Je ne suis pas partie tout de suite parce qu'il fallait quand même que je trouve un emploi et tout ça, donc j'ai fait une formation d'un an, une formation d'auxiliaire puériculture, parce que j'ai réalisé qu'avec un bac général on ne faisait rien à part poursuivre des études et que moi du coup dans la volonté de partir de la maison ce n'était plus possible de faire un bac général. Donc j'ai fait ma formation auxiliaire puériculture, j'ai trouvé un emploi et j'ai eu envie assez tôt, assez rapidement de reprendre mes études mais... Alors pourquoi, comment, je ne sais pas, ça a toujours été reporté au lendemain, à plus tard. Je me suis inscrite une ou deux fois au CNED mais j'ai suivi un mois, deux mois, et j'ai laissé tomber à chaque fois ».

Elle commence une carrière d'auxiliaire de puériculture et travaille dans différentes structures avant d'être assistante maternelle à son domicile après la naissance de son premier enfant. Elle explique que c'est à l'âge de 36 ans, au cours d'une conversation avec ses parents, qu'elle a compris que son père ne savait pas qu'elle était en terminale S au lycée. Cette conversation est pour elle un « déclic », d'autant qu'elle vit une situation compliquée avec une famille dont elle garde un enfant. Son activité professionnelle la lasse, elle ne se sent pas reconnue, ni valorisée. Arrivée à ce carrefour biographique, son projet de reprise d'études émerge à nouveau et devient une alternative envisageable.

« Oui c'est ça parce que c'était un peu le déclic aussi. C'était en 2016 je crois. En fait il y a eu beaucoup de choses en même temps en 2016. Il y a eu cette conversation où j'apprends que mon père ne savait pas que j'étais en Terminale. [...] Ça a été un déclic parce que là je me suis dit, tous les reproches qu'il pouvait me faire à l'époque finalement, il ne savait même pas ce que je faisais, puisqu'en fait c'était "tu n'es bonne à rien" enfin "tu ne fais rien"... Oui, forcément, s'il ne savait pas ce que je faisais. Donc il y a eu ça et puis assistante maternelle, c'est en fait un métier peu valorisé, très dévalorisant. J'ai eu la chance d'avoir des super parents et puis j'ai eu la malchance d'avoir une maman avec qui ça s'est très mal fini et ça s'est passé quasiment au même moment, quelques mois après, donc j'ai dit "stop je reprends mes études, j'arrête assistante maternelle". Ça a été un tout. [...] Voilà, et en fait je suis tombée des nues, je me suis dit ça fait 20 ans que je me construis sur... L'image de nos parents c'est important quand même ».

Les yeux ouverts sur cette nouvelle réalité, Raphaëlle se dit qu'elle est peut-être capable d'obtenir le bac. Elle souhaite aussi mettre un terme à son activité d'assistante maternelle, peu reconnue et peu valorisante. *« J'ai même eu des réflexions de mon beau-père disant "toi tu es à la maison". Donc je suis à la maison je ne travaille pas en fait, dans ce sens-là »,* elle ajoute *« même dans les conversations si on dit qu'on est assistante maternelle, on voit bien les gens changent de conversation ».*

Son projet de reprise d'études se concrétise à partir d'un objectif précis, être éducatrice de jeunes enfants pour travailler dans un relais d'assistante maternelle. À l'instar de Romuald, elle pose des étapes. Après son DAEU elle s'est inscrite dans une licence de psychologie et envisage par la suite d'obtenir le diplôme d'Etat d'éducatrice par une VAE.

« Je me suis rendu compte que, sans diplôme, on ne faisait pas grand-chose »

Raphaëlle et Romuald évoquent des « *déclics* », des rencontres, des prises de conscience, les ayant conduits à vouloir quitter la place qui leur était assignée au regard de leur parcours scolaire et professionnel. Le parcours de Louis (23 ans) se rapproche à maints égards des deux parcours précédents. Il réalise à travers ses premières expériences professionnelles que l'absence de diplôme l'enferme dans certains métiers qui ne lui correspondent pas, sans perspective d'évolution. Il passe donc le DAEU et s'inscrit en licence.

Louis quitte le lycée en classe de seconde, après avoir été renvoyé : *« J'ai redoublé ma seconde et puis après j'ai arrêté en seconde parce que j'ai fait un peu des bêtises, je n'allais pas souvent en cours, donc pour absentéisme, ils m'ont mis à la porte [...] Je ne me sentais pas du tout à l'aise à l'école, il fallait que j'aille voir ailleurs ».* Il entre alors sur le marché du travail, d'abord comme saisonnier *« dans les champs »*, puis occupe un poste de commercial trouvé *« sur un concours de circonstances »*. Le contexte de travail et surtout les objectifs à atteindre conduisent Louis à rappeler la mission locale contactée lors de l'arrêt de sa scolarité. Il évoque *« une grosse remise en question »*, notamment due au fait qu'il considère que son entreprise escroque des personnes en leur vendant des prestations trop onéreuses. Alors qu'il est un *« bon commercial »* et qu'il gagne bien sa vie, il explique :

« Je suis resté un peu plus d'un an commercial, et puis j'ai eu une grosse remise en question [...] On apprenait à parler tout ça, mais c'était un peu de l'escroquerie. Donc je me suis regardé dans une glace, je me suis dit "tu es très bon dans ce que tu fais, tu pourrais t'en servir pour faire autre chose", donc pourquoi pas repasser des études. Et en fait, j'ai vu la mission locale deux ans auparavant, ils m'ont parlé de ce DAEU, et c'était resté dans ma mémoire en fait, je ne l'avais jamais lâché ce petit truc. Et puis un jour sur un coup de tête, je travaillais, j'ai appelé la mission locale. [...] J'ai passé mon diplôme. J'ai démissionné, et j'ai repris mes études ».

Le fait de reprendre des études est aussi une manière pour lui de renouer avec l'histoire familiale, son père « a fait de longues études », son beau-père est architecte, il a deux frères dont l'aîné est aussi architecte et l'autre, après une licence de sociologie, va tenter les concours d'entrée à sciences po. De son côté, il a connu de nombreuses et très différentes expériences professionnelles, qui outre celle de commercial, ont contribué à lui faire reconsidérer l'importance des formations et diplômes sur le marché du travail.

« C'est parce que j'ai découvert le travail en fait. Je me suis rendu compte que sans diplôme on ne faisait pas grand-chose, on finissait caissier. En fait j'ai fait ma propre expérience sociologique, je parlais beaucoup aux gens autour de moi et je voyais que les gens malheureusement n'étaient pas forcément heureux en fait. [...] Et je me suis dit je ne veux pas ressembler à ça. Je voyais mes collègues commerciaux qui avaient 50 ans qui avaient la barbe qui poussait et qui avaient des cernes jusque-là parce qu'ils étaient tout le temps à avoir la pression de rentrer quelque chose parce que sinon à la fin du mois il y a le crédit à payer, il y a l'école des gamins à payer et tout ça ».

À la différence de Raphaëlle et de Romuald, sans doute aussi du fait de son plus jeune âge, Louis ne formule pas un projet professionnel aussi précis. En licence d'économie gestion, il souhaite aller jusqu'au master, avec l'idée de créer plus tard une entreprise avec ses frères.

1.4. Construire un nouveau projet professionnel

« Je voulais faire quelque chose de plus administratif »

Les deux derniers portraits correspondent à des dynamiques motivées par la construction d'un nouveau projet professionnel. Les parcours antérieurs et les expériences professionnelles passées ne sont pas remis en cause. Le principal ressort est le souhait d'une évolution professionnelle. Susanne (32 ans) après un parcours professionnel riche, dans la vente et la police, souhaite ainsi aujourd'hui construire une carrière dans un métier administratif.

Élève moyenne au collège, elle souhaite entrer dans la vie active et s'orienter vers un BEP bio-services : *« C'était pour travailler plutôt avec les personnes âgées, les choses comme ça »*. Ses parents s'opposent à ce choix et après avoir refait une troisième, elle entre en seconde générale. Ses parents sont peu diplômés, sa mère a un diplôme de niveau V et pour son père, décédé au cours de son année de troisième, elle explique : *« Lui, en termes d'études, c'est pareil, il n'avait pas... enfin je ne sais même pas d'ailleurs, il est arrivé de l'étranger, mais il n'a pas fait d'études supérieures quoi »*.

Après la seconde, elle quitte le domicile familial pour vivre chez les parents de son ami à plusieurs centaines de kms et s'inscrit en première. Sa grossesse, à l'âge de 17 ans, met un terme à sa scolarité. Son ami a obtenu un bac STT et travaille. Pendant deux ans et demi, elle s'occupe de leur enfant. Par la suite, elle envisage de reprendre sa scolarité là où elle l'avait laissée et retourne au lycée. L'expérience tourne court, car elle ne parvient pas à s'intégrer dans la classe. Elle décide de chercher un emploi dans le commerce.

« Et puis après, j'ai commencé à travailler dans le commerce en tant que vendeuse, et puis à évoluer comme ça. Et puis du coup après, quand on décroche, c'est... Enfin je ne me revoyais plus dans un cursus lycée, en fait. J'avais un décalage avec les autres élèves et donc j'avais laissé tomber. »

Ses expériences de vendeuse dans le commerce se passent plutôt bien et assez rapidement elle occupe des postes à responsabilités.

« Je suis embauchée. Je me retrouve d'un contrat 15 heures à un contrat de 35 heures à remplacer le responsable qui part, qui me laisse les clés de la boutique. Enfin vraiment à évoluer très vite, à gérer très vite. Et puis, ça a été un cercle... je suis là pour un contrat, un petit contrat. Je me retrouve en contrat de 35h. Je viens pour un mois. Je me retrouve... sur la boutique, je suis restée 2 ans. Je me retrouve à être première vendeuse. Puis on me donne des tâches d'adjointe. Il y a la responsable qui part en congé maternité, qui n'est pas remplacée. Enfin pour moi, ça a été une super première expérience. Et puis les responsabilités, je les gère quoi, avec la directrice régionale qui vient... enfin voilà, très bonne expérience. Je suis restée quand même là-bas un peu plus d'un an et demi. »

Après s'être séparée de son conjoint, elle aspire à d'autres perspectives et dépose un dossier pour faire une formation d'adjointe de sécurité dans la police. Après sa formation, elle travaille un an dans un commissariat mais elle vit mal le fait de porter une arme, les horaires de nuit et le salaire peu élevé. Elle décide de demander un agrément pour être assistante maternelle, mais là aussi elle réalise les contraintes associées à l'emploi : *« On commence à gagner sa vie au troisième, quatrième enfant. Et qu'assistante maternelle, c'est bien de le faire quand on a un mari qui ramène un salaire et qu'on fait ça en complément. Donc je me rends compte que ce n'est pas pour moi »*.

Inscrite à Pôle emploi, elle *« tombe sur une plaquette »* sur le DAEU et s'inscrit. Elle sait désormais ce qu'elle veut faire : *« Ah, je ne voulais plus [être vendeuse]. Je voulais faire autre chose. Je voulais faire quelque chose de plus administratif. Donc je demande à être dans des formations administratives »*. Elle décrit alors des échanges compliqués avec Pôle emploi : *« Ils ne voulaient pas me mettre dans des formations administratives. Donc on tourne en rond. »* Elle obtient le DAEU en quatre ans, au cours desquels elle travaille, à nouveau, dans la vente. Parallèlement, elle voit ses démarches s'accélérer et surtout son projet d'emploi administratif se concrétiser. Elle fait ainsi une formation de trois mois d'agent administratif au GRETA et trouve un emploi de téléconseillère dans une administration, lors de sa dernière année en DAEU.

« Je voulais changer de domaine pour garder le cheval en loisir »

Camille (28 ans) a fait de sa passion du cheval son métier dès 16 ans. Elle a arrêté le lycée au cours de sa deuxième année de 1^{ère} pour gérer un centre équestre tout en faisant de l'équitation à haut niveau. Après une dizaine d'années, elle décide de changer de métier tout en continuant l'équitation en loisir. Elle s'oriente vers un *« métier dans le soin aux personnes »* et entreprend des études longues soutenues financièrement par sa mère.

Au lycée, elle cumule les absences, *« fait la fête avec les copains »* et *« profite de sa jeunesse »*. Bonne cavalière, elle vit surtout pour sa passion, l'équitation, mais n'envisage pas de s'inscrire dans une école car elle a déjà un très bon niveau. De 16 à 18 ans, avec son beau-père et sa mère, ils préparent la création d'une écurie, où elle pourrait accueillir et préparer des chevaux pour des compétitions.

Ce projet personnel, devient le projet de la famille, sa mère investit dans une structure, son beau-père quitte son emploi et ils déménagent à près de deux cent kilomètres. Camille a la confiance de sa mère et de son beau-père qui la coache pour ses propres compétitions. De plus, elle a déjà quelques clients, des propriétaires qui lui confient leurs chevaux pour l'entraînement, la préparation, voire la monte pour les concours. Mais après trois ans, elle décide de quitter l'écurie familiale, non sans heurts. Elle explique qu'il est difficile de travailler en famille. Sa mère et son beau-père sont déçus et surpris de son départ : *« Après non eux, ils ne pensaient pas que j'allais partir, ils n'avaient pas prévu ça, c'est normal après tout la structure reposait un peu sur mes épaules, mais ils n'avaient pas envisagé que je puisse partir »*.

Elle a l'opportunité de partir, loin, pour être cavalière chez un propriétaire de chevaux fortuné. Elle y reste un an puis revient chez sa mère, mais contrairement à ce que cette dernière espère, elle ne reste pas travailler avec eux et vend ses chevaux. Elle décide de garder l'équitation comme loisir mais de ne plus en faire son activité professionnelle. Elle sollicite alors la mission locale qui lui propose de faire une prestation d'orientation professionnelle (POP). Elle s'intéresse au métier de kinésithérapeute : *« Je voulais soigner les gens avec mes mains »*. Elle fait donc quelques stages auprès de kinés, mais elle réalise que cette formation est très sélective et s'en détourne. Elle pense alors à l'ostéopathie et à l'étiopathie, deux pratiques courantes dans le domaine équin.

Peu à peu, un projet de reprise d'études se dessine, elle s'inscrit en DAEU et fait des remises à niveau scolaire. Pendant sa POP, elle découvre aussi la grande distribution. Cette expérience conforte son choix de faire des études et en même temps lui donne l'opportunité de trouver un emploi qu'elle garde pendant son DAEU. Elle va aux portes ouvertes des deux formations qu'elle a identifiées et s'inscrit à l'école d'étiopathie.

« J'ai fait un stage de grande distribution pendant ma POP. Ça c'est aussi ce qui m'a fait dire que je ne voulais pas faire un job alimentaire, que je voulais faire un job qui allait me plaire. Et c'est aussi ça qui

m'a donné envie de reprendre les études. Du coup, par l'intermédiaire de ce stage là et après j'ai commencé à bosser dans la grande distribution. J'ai signé un CDI au bout d'un an parce qu'ils ne voulaient plus renouveler le CDD, et j'ai dû faire deux ans, en même temps que le DAEU. [...] Je travaillais dans un drive, j'étais préparatrice de commandes. Du coup pendant que je faisais mon DAEU, je faisais ça à côté, plus les chevaux, mais ce n'était pas évident pour moi la reprise d'études mais avec ce travail-là au quotidien, au moins ça motive à se donner dans ses cours en se disant non je ne veux pas faire ça toute ma vie, ça c'est sûr. »

Lors de l'entretien, Camille est en deuxième année de formation d'étiopathe. Parallèlement, elle a un emploi de surveillante dans un lycée, poste qui nécessite d'avoir le bac. Elle est satisfaite de son parcours et de ses expériences, elle a encore quatre années d'études devant elle mais elle sait que sa future activité professionnelle, sans doute en libérale, lui permettra d'avoir un emploi du temps sur mesure pour continuer à monter à cheval.

2. La formation du DAEU : une réconciliation avec les études

L'entrée en formation marque le retour aux études d'individus aux parcours et aux motivations diverses. Sortis de formation initiale entre la troisième et la terminale (cf. encadré 2), ils ont comme point commun un rapport à l'école compliqué. Composée de personnes en activité professionnelle, au chômage, avec ou sans enfants, d'âges et d'origines sociales différents, la promotion des stagiaires inscrits en DAEU se distingue nettement des promotions d'étudiants à l'université. Les récits des personnes interviewées illustrent le déroulement de leur retour aux études, les difficultés qu'elles ont rencontrées ainsi que les bénéfiques qu'elles retiennent de cette expérience. En effet, au-delà de l'obtention du diplôme et de la remise en confiance qu'elle procure, l'environnement du DAEU apparaît propice à la construction d'un nouveau rapport aux études.

2.1. Entre cours, emploi et famille : une formation à des rythmes différents

Les personnes interviewées dans le cadre de cette étude ont toutes obtenu le DAEU, mais dans des temporalités différentes : onze d'entre elles l'ont réussi en une année, une en trois années et deux en quatre années. Le DAEU est constitué de quatre matières, ce qui représente huit heures de cours par semaine. Une matière validée est valable quatre ans, ce qui laisse la possibilité de ne pas suivre l'ensemble des enseignements la même année. L'inscription au DAEU est soumise à la passation préalable de tests. Parmi les stagiaires rencontrés, seule Aurélie n'a pas réussi et a dû reporter son inscription d'une année, qu'elle a mis à profit pour se remettre à niveau dans plusieurs matières via une formation financée par Pôle emploi. La durée nécessaire pour valider le DAEU dépend du niveau « scolaire » des personnes, de leur plus ou moins grande facilité d'apprentissage, et de la conciliation avec leur activité professionnelle et leur vie personnelle.

Si certains affirment ne pas avoir rencontré de difficultés majeures pour suivre les cours et réussir leurs examens, « *ça s'est bien passé [...] je m'en suis bien sorti oui, c'était cool* » (Louis, 23 ans), d'autres en revanche racontent avoir fourni davantage d'efforts. Plusieurs soulignent l'investissement important que le DAEU leur a demandé, avec l'impression de ne pas toujours posséder « les bases » et d'avoir des lacunes à combler :

« J'ai trouvé ça assez intense comme formation [...] dans le sens où il faut quand même travailler, enfin il faut quand même se donner [...] je n'ai pas beaucoup de facilité non plus, le fait d'avoir arrêté le lycée à 16 ans, il y avait des bases que je n'avais pas forcément, après du coup ça me demandait beaucoup de travail à côté » (Camille, 28 ans).

« Ça n'a pas été tous les jours facile mais... par contre, je ne pense pas m'être dit que j'allais abandonner, mais par contre, je sentais bien qu'il y avait des moments qui étaient difficiles où j'avais l'impression qu'il me fallait du temps [...] Voilà, mais ça s'est bien déroulé. Au niveau résultat, ce n'était pas toujours excellent mais... » (Irène, 50 ans).

Les premières semaines sont décrites comme les plus compliquées, car le retour dans une salle de classe en position d'apprenant demande une certaine réadaptation. Aurélie témoigne ainsi d'abandons qui ont surtout lieu en début de formation :

« C'était un peu la panique au début... sachant que comme c'était la panique, il y a des gens qui ont abandonné entre-temps, au bout d'un mois ou deux [...] On est arrivé, je pense qu'on était tous un peu boiteux. On était tous un peu déçus ou gênés par rapport au scolaire, beaucoup d'entre nous, parce que ça faisait plus de 20 ans qu'ils n'étaient pas allés à l'école » (Aurélie, 28 ans).

Par ailleurs, plusieurs stagiaires ont une activité professionnelle et doivent s'organiser pour suivre les cours et dégager du temps pour réviser. L'organisation du DAEU facilite cette conciliation, en proposant la plupart des cours en fin de journée, de 18h à 20h généralement, parfois le samedi matin. Les universités proposent également le DAEU en enseignement à distance : « J'étais en CUI, contrat unique d'insertion. C'est du 20 heures par semaine [...] Ça se combine super bien, parce que moi, le DAEU, vu que c'est les soirs, j'avais bien pris les cours du soir aussi » (Tina, 30 ans). Cette conciliation permet à certains de valider leur diplôme en un an. C'est le cas de Lilian qui assiste aux cours après sa journée de travail : « C'est un rythme qu'on prend et ça se fait plutôt bien [...] c'est largement gérable. 18-20 heures, 20 heures 30 maxi, ça va, ça ne vous fait pas rentrer non plus à des horaires... ça va, c'est gérable » (Lilian, 51 ans). Raphaëlle quant à elle suit le programme à distance et s'organise pour travailler sur ses moments de libre : « Je n'ai pas pu rester sans travailler, financièrement ce n'était pas possible, donc je suis retournée travailler en crèche [...] Au début quand j'étais à temps partiel [je travaillais mes cours] essentiellement sur les jours où je ne travaillais pas, mais sur mes heures de pause aussi un petit peu, j'avais toujours un truc à lire. Quand je travaillais à temps plein, je faisais de la surveillance de dortoir, donc j'avais ma petite lampe torche et puis mes cours encore pour lire un petit peu, donc un petit peu tous les jours » (Raphaëlle, 40 ans).

D'autres, en revanche, éprouvent des difficultés à dégager suffisamment de temps à consacrer au DAEU, ils font part de problèmes d'organisation les empêchant d'être présents à tous les cours, mais aussi de la fatigue qui s'accumule. Passer le DAEU en plusieurs années est alors la seule solution :

« C'est quand même le soir après le travail donc aller à Ville Y, moi j'avais beaucoup de cours en présentiel, et puis beaucoup de samedis matins aussi donc ça prenait une bonne partie de la journée quand même, plus les révisions, les devoirs à rendre [...] La première année j'ai passé le français, la biologie [...] J'ai repris sur 2017-2018 maths et chimie et j'ai obtenu les deux matières qui me manquaient l'année dernière » (Roxanne, 28 ans).

« Alors l'anglais, c'était l'après-midi [...] Alors là, par contre, c'est par rapport à mon employeur qui me dit : "Moi, je ne peux pas te libérer" [...] Donc je vais quand même aux cours d'histoire, mais je sais dans ma tête, de toute façon que ce n'est pas pour cette année, parce que je n'aurai pas l'anglais » (Suzanne, 33 ans).

« Je travaillais à temps plein [...] j'avais des horaires où je commençais à 4 heures du matin et je terminais à midi, le problème c'est qu'en étant à entreprise X [...] c'était parfois des journées à rallonge, le souci c'est que, j'avais de la chance j'avais les cours le soir à partir de 16h00, 17h00, mais avec la fatigue qui s'accumulait, c'était difficile de se concentrer sur l'ensemble des matières, donc j'ai pris le parti pris de me concentrer sur une matière et d'y aller à fond » (Guérin, 27 ans).

Les mères de famille soulignent par ailleurs l'importance d'avoir eu le soutien de leurs conjoints, qui ont pris en charge une partie des activités domestiques et parentales, leur permettant ainsi de dégager du temps :

« Je vois mon compagnon, s'il ne m'avait pas soutenue, déjà être OK avec le fait de reprendre les études, d'être absente le soir et puis de prendre en charge la gestion de la maison. Ça ne lui posait pas de souci, c'est vrai que ça aide aussi quand on a une vie de famille... » (Roxanne, 28 ans).

« Je me remets en couple. Donc quand je vais à la fac, c'est mon chéri qui s'occupe de ma fille [...] qui prépare le repas. Quand je rentre, elle est au dodo, enfin voilà. Tout est bien, on va dire que c'est plus cadré, c'est plus serein, c'est plus stable. Donc tout ça fait que ça m'amène à la réussite du DAEU en fait finalement » (Suzanne, 33 ans).

À l'opposé, plusieurs stagiaires ont pu se consacrer au DAEU à temps plein, le plus souvent par choix. Ils font part de leur besoin de se consacrer complètement à ce projet, comme Irène :

« C'était vraiment une année où ça me remplissait mon temps, et même si je sais qu'on n'a pas un volume horaire qui est très grand, j'avais vraiment besoin de tout mon temps pour ça. Et donc j'habitais toujours dans le village, donc du coup, je faisais des navettes, donc en transports en commun, en bus,

et je passais deux nuits chez des amis, parce qu'il y avait des cours du soir, et qu'au niveau du bus, c'était loupé. Cette année, tout tournait autour du DAEU » (Irène, 50 ans).

Financièrement, certains perçoivent des indemnités de retour à l'emploi, d'autres, les plus jeunes, reçoivent l'aide de leur famille. Par exemple, Louis retourne vivre chez son père pendant ses études :
« *J'ai mis de l'argent de côté quand même donc financièrement ça allait ; et puis je suis retourné chez mon père [...] Mon père m'a un peu aidé aussi » (Louis, 23 ans).*

« *C'est-à-dire que j'avais travaillé à plein temps durant deux ans [...] Du coup j'ai mis à profit mes deux ans de... pour me concentrer uniquement sur ça. Il y avait une somme de travail énorme, en tout cas pour ma part » (Myriam, 38 ans).*

2.2. Un environnement propice à la réussite : une proximité entre les stagiaires et avec les enseignants

Deux éléments majeurs sont évoqués comme facilitant le retour aux études et la réussite : les liens qui se tissent au sein de la promotion et la relation de proximité avec les enseignants. Le DAEU est ainsi décrit comme une formation à part au sein de l'université, « *une bulle* » offrant un environnement protecteur.

Tout d'abord, le public du DAEU présente des caractéristiques particulières. D'âges et de milieux sociaux différents, les stagiaires ont en commun d'avoir connu une scolarité difficile, ils ont des parcours atypiques, des vies professionnelles et personnelles parfois complexes. Ceci crée une certaine solidarité entre eux et une absence de jugement. Le fait de se retrouver avec des personnes qui leur ressemblent est perçu comme rassurant. La plupart souligne l'excellente ambiance au sein de la promotion, l'entraide pour les cours et les liens d'amitié qui se sont tissés.

« *On était tous au même point, il n'y avait pas de critique à avoir "moi je, moi je", ici il n'y a pas de "moi je", tu es ici pour la même raison que moi. Tu n'as pas réussi des études, tu as arrêté tes études et tu veux les reprendre. À partir de ce moment-là, on est tous à poil, du coup il n'y a pas de différenciation ou quoi que ce soit [...] ça crée des supers liens » (Louis, 23 ans).*

« *J'étais avec des gens un peu plus comme moi, des adultes ou des anciens étudiants qui avaient décroché. On était dans un monde adulte, on était tous là pour la même chose. Il y avait des papas, des mamans, donc des adultes, des gens qui étaient dans la vie professionnelle, etc. » (Suzanne, 33 ans).*

« *Ça a été une bonne promo, une bonne année de travail et de soutien. On faisait même des fêtes, quelques soirées en dehors. C'était vraiment sympa » (Aurélie, 28 ans).*

« *On avait vraiment un groupe qui était très soudé, et pour preuve, on se voit encore aujourd'hui. Ça fait 2 ans qu'on l'a eu » (Romuald, 27 ans).*

Autre facteur facilitant la réussite, les relations avec les enseignants sont vécues de manière positive, à l'opposé de ce qu'ils ont souvent vécu dans leur parcours scolaire antérieur. En effet, plusieurs évoquent des relations conflictuelles avec leurs professeurs lorsqu'ils étaient au collège et au lycée et un sentiment d'être déconsidéré voire poussé à l'échec. La relation avec les enseignants est ici, au contraire, décrite comme « *une relation d'adulte à adulte* » (Suzanne, 33 ans). Ils apprécient d'être traités d'égal à égal : « *on n'est pas infantilisés* » (Guérin, 27 ans), « *tu n'es pas considéré comme un élève* » (Louis, 23 ans). Certains préfèrent les qualifier de « *formateurs* » ou d'« *intervenants* », les distinguant des enseignants rencontrés dans le secondaire :

« *Dans mes souvenirs scolaires, là-dessus, les relations profs/élèves, je n'avais pas eu de très bons souvenirs, parce qu'on avait toujours vraiment l'impression d'être pris pour le dernier des cons. Alors que là, l'avantage, c'est qu'on est pris pour des adultes, et ça change quand même beaucoup la donne » (Lilian, 51 ans).*

Ils évoquent également des enseignants impliqués, à l'écoute, prenant en considération leurs spécificités, avec l'objectif de les faire réussir.

« *Ils nous disaient qu'ils comprenaient que certains d'entre nous travaillions, avaient des enfants, donc ils étaient vraiment très compréhensifs, très à l'écoute. On pouvait vraiment aller les voir à la fin du cours et leur poser des questions. Ils n'hésitaient pas à nous aider [...] Le but, c'était qu'on réussisse » (Aurélie, 28 ans).*

« Des profs qui te portent et qui te... on sent vraiment qu'ils sont motivés quand ils viennent, parce que ce que j'ai compris c'est qu'il faut avoir un engagement pour être au DAEU. Ils portent ça aussi des valeurs populaires on va dire d'éducation populaire, il y a quelque chose à ce niveau-là » (Myriam, 38 ans).

2.3. Un nouveau rapport au savoir

Malgré les difficultés et parfois les baisses de motivation, les personnes interviewées font part d'un véritable intérêt pour les cours suivis. Elles racontent avoir trouvé un vrai plaisir dans les études et se découvrent un nouveau rapport au savoir : « Je l'ai abordé de manière adulte où on est content d'écouter, [...] ça m'a fait vraiment plaisir de réapprendre, même l'histoire de la France, c'était vraiment chouette, ça m'a vraiment intéressé » (Patricia, 39 ans).

Myriam, qui a souffert de phobie scolaire, apprécie ainsi de se retrouver dans cet environnement universitaire. Elle évoque un « déblocage » et rattrape, en quelque sorte, ce qu'elle n'a pas vécu au lycée :

« C'était stimulant, c'était grisant, moi j'ai adoré, j'ai kiffé [...] J'avais envie d'y arriver et tout [...] J'avais des très bonnes notes tout le temps parce que je bossais à la maison, parce que je bossais à fond et j'allais à la bibliothèque ; j'adorais aller à la bibliothèque universitaire, j'étais au milieu des étudiants, j'ai revécu ce que je n'avais pas vécu moi, c'est-à-dire que c'était vraiment super tout ce côté universitaire, réfléchir [...] Même les maths, j'étais nulle en maths, nulle, nulle, j'ai eu un déblocage je comprenais tout, j'y allais, je m'amusais de ça, je n'en revenais pas de l'évolution que ça m'a apporté » (Myriam, 38 ans).

Plusieurs se découvrent une motivation et une volonté de réussir, qu'ils n'avaient pas connues plus jeunes :

« En cours du soir, grosse révélation, j'ai adoré, je me suis passionnée pour la philosophie [...] Je me suis passionnée pour cette matière, et je continue, j'essaie d'avoir toujours un peu ces réflexions [...] Tout roule vraiment, cette année-là [...] J'étais à fond. Vraiment, j'étais à fond, je pouvais bosser jusqu'à 22, 23 heures, c'était du plaisir » (Tina, 30 ans).

Ce retour aux études est aussi, pour certains, synonyme d'épanouissement intellectuel. C'est notamment le cas pour Raphaëlle (40 ans), qui trouve son activité professionnelle peu stimulante :

« Ça m'a tellement reboostée intellectuellement que j'ai trouvé ça génial [...] De refaire travailler mon cerveau. Quand je parlais du métier d'assistante maternelle [...] le fait d'être chez soi soixante heures semaine, parce que c'est bien, mais on est à la maison, mais on est enfermé chez soi avec des enfants. À la fin, je disais à mon mari "mais j'ai l'impression de perdre mes neurones tous les jours", d'avoir l'impression de ne plus pouvoir tenir une conversation avec un adulte. Oui j'avais vraiment l'impression de régresser intellectuellement. Et donc là ça m'a fait un bien fou ».

2.4. Une réussite réparatrice

Dans les propos recueillis, la réussite au DAEU apparaît comme une véritable source de fierté : « Pour moi, c'est une fierté, une très grande fierté » (Louis, 23 ans). Elle contribue à la construction d'une meilleure image de soi et vient restaurer la confiance en ses capacités à accomplir des choses positives, notamment au niveau scolaire : « Se dire qu'on est capable de faire des belles choses » (Louis, 23 ans).

« Le DAEU m'a apporté la satisfaction d'être capable de faire quelque chose scolairement parlant » (Guérin, 27 ans). Elle apporte aussi une certaine reconnaissance sociale :

« Ce que ça change c'est qu'avant je n'avais pas de diplôme et maintenant j'en ai un. Je me sens moins bête on va dire » (Roxanne, 28 ans).

« C'est très personnel en fait, je me sens plus légitime dans les conversations [...] c'est stupide parce qu'il y en a qui ont un CAP, qui sont très intelligents [...] Mais oui voilà, j'ai moi besoin de me sentir valorisée pour être plus à l'aise même en société » (Raphaëlle, 40 ans).

Le DAEU vient ainsi combler ce qui est considéré comme un « manque » dans le parcours. Il finalise les études secondaires, il marque « une revanche » sur le passé :

« Je suis quand même fière, quand j'ai des entretiens annuels avec mon employeur, je vais dire : "Il manque un diplôme, j'ai obtenu mon DAEU...". Donc ça, voilà, pour moi, ce n'est pas mal » (Suzanne).
« Il m'a apporté la satisfaction de terminer mes études de type lycée, il m'a apporté la satisfaction personnelle d'avoir réussi à avoir un diplôme en poche » (Guérin, 27 ans).
« Dans un sens, je suis ravie d'avoir fait ce cheminement, finir au DAEU, et me rendre compte qu'en étant une personne clean et sérieuse, je pouvais faire les choses et bien les faire, et avoir des bonnes notes, être appréciée des profs. C'était aussi un peu ma revanche sur ces années-là que je regrette beaucoup avec le recul aussi » (Tina, 30 ans).

L'obtention du diplôme renoue donc les fils d'un parcours souvent marqué par des ruptures. Elle peut d'ailleurs être l'occasion d'une reprise de contact avec la famille, lorsque l'arrêt précoce des études a distendu les liens familiaux. C'est le cas de Richard (36 ans), qui voit à nouveau ses parents : « Depuis 18 ans, 20 ans on ne se parlait plus. Après il y a eu une bonne relation suite à ça. Oui ils étaient... Ma mère ne sait pas trop ce que ça vaut... mon père je crois qu'il était fier, je pense ». Pour Tina (30 ans), l'obtention du diplôme a été l'opportunité pour plusieurs membres de sa famille de reprendre contact avec elle. Sa réussite représente un gage de sérieux par rapport à ses difficultés passées et change son image auprès de son entourage :

« La psychologie humaine qui est assez impressionnante, c'est que le jour où on m'a dit que j'avais eu mon bac, j'ai reçu des messages de mes tantes, de mes cousines, de personnes qui avaient complètement coupé les ponts avec moi, que je n'avais pas entendues depuis des années [...] mais en même temps quand on regarde en arrière, quand on est drogué, on n'a pas envie... les gens n'ont pas envie d'être avec vous, vous n'avez pas envie d'être avec les gens, ça se fait naturellement. Mais il suffit d'un bac pour changer une vision de soi, c'est vraiment impressionnant ».

3. Un diplôme qui entrouvre des portes

Pour les personnes interviewées, l'obtention du DAEU ouvre un champ de possibles – poursuivre en licence, passer des concours de la fonction publique, évoluer dans son emploi – comparativement à leur situation antérieure, parfois vécue comme un enfermement. La réussite au DAEU motive la poursuite d'études, même pour celles qui n'en avaient pas le projet au départ. Sur les quatorze personnes rencontrées, six se sont ainsi inscrites en licence l'année suivant le DAEU, une en BTS et une dans une école privée (cf. encadré 2). Si pour une partie d'entre elles, la réussite au DAEU marque une étape déterminante et leur permet de repartir sur des bases nouvelles, d'autres se retrouvent très vite confrontées à des obstacles.

3.1. Un diplôme qui redonne de l'ambition...

Pour plusieurs personnes, le DAEU marque un tournant dans leur parcours, il les replace dans une trajectoire positive en levant des barrières psychologiques :

« Moi qui pensais que je n'étais pas fait pour les études, ça a détruit ce truc-là [...] Je suis revenu sur les rails en fait [...] C'est ce genre d'année dans une vie qui fait un basculement dans une vie » (Romuald, 27 ans).

« Ça a été la petite lueur d'espoir qui a fait que... Ça a tout changé oui. C'est le point de départ où ma vie a changé et va changer j'espère » (Louis, 23 ans).

« Ça permet aussi d'enlever des barrières que peut-être je m'étais mises [...] ça a validé mon projet en disant oui, je peux reprendre mes études, je suis capable de le faire » (Camille, 28 ans).

Elles ont ainsi pu mettre en œuvre leur projet de poursuite d'études en BTS, à l'université ou encore en école privée. Elles ont des objectifs ambitieux, visent un niveau bac+5 voire plus, même si elles précisent parfois rencontrer des difficultés dans les études. Ces dernières sont financées de diverses manières : allocation d'aide au retour à l'emploi, formation de Pôle Emploi, job à temps partiel (livreur de pizzas, assistante d'éducation), soutien parfois conséquent des parents :

« C'est l'aide au retour à l'emploi en formation. J'ai une chance monumentale de pouvoir faire mes études tranquillement, sans avoir à me soucier... de problème de l'argent [...] j'ai un BTS d'optique [...] On fait une année complémentaire pour avoir la licence. Je pars à Paris justement là, donc je suis en plein déménagement [...] et ensuite, pouvoir faire mon master directement [...] pour ensuite faire le

doctorat aussi au même endroit [...] Après, le doctorat, c'est l'objectif final, mais c'est encore entre parenthèses [...] On verra » (Romuald, 27 ans).

« Je suis rentrée à la faculté d'étiopathie de [...] je suis en deuxième année [...] Je rame quand même beaucoup mais voilà ça se passe, j'ai encore quatre ans d'études si tout va bien [...] Je suis surveillante dans un lycée, ça c'est pareil il faut le bac pour être surveillant, ou l'équivalent bac. [...] C'est 8 000 € l'année et donc là ma mère me paye ma formation et après moi je m'occupe de vivre avec mon job et voilà » (Camille, 28 ans).

D'autres encore projettent de réaliser une VAE. Raphaëlle suit des études de psychologie en enseignement à distance, avec *« l'objectif après la licence [...] de tenter une VAE d'éducatrice de jeunes enfants »*. Suzanne, quant à elle, a déposé un dossier pour valider un BTS MUC, qu'elle pense pouvoir valoriser au sein de son entreprise, afin d'évoluer sur un poste d'agent de maîtrise, voire de cadre :

« Là, j'ai déposé un dossier pour valider le BTS MUC [...] Voilà, j'ai eu le DAEU, depuis que je suis ici, si j'ai le BTS, j'aimerais bien évoluer sur un poste d'agent de maîtrise [...] Enfin, je suis prête à me former, me servir de ça pour montrer que j'ai envie de me former et d'évoluer, parce que vraiment ça, j'ai envie d'être sur un poste à responsabilité, de management [...] au pire agent de maîtrise, au mieux, cadre » (Suzanne, 33 ans).

3.2. ...mais des obstacles parfois trop difficiles à franchir

Si plusieurs diplômés de DAEU sont, au moment de l'enquête, engagés dans des études, d'autres racontent avoir vite renoncé après un bref passage à l'université. La première année de licence marque en effet une rupture avec leur formation précédente. Ils se retrouvent plongés dans *« un autre univers »*, à l'opposé de *« la bulle protectrice »* du DAEU : ils suivent des cours dans des amphis, seuls au milieu d'étudiants qui sortent du lycée et avec lesquels ils ne se trouvent que peu d'affinités. Les relations avec les enseignants sont décrites comme très lointaines. Plusieurs évoquent ainsi un sentiment d'isolement :

« Au sein du DAEU [...] on était dans cette bulle qui était assez protectrice et plutôt bien faite par les encadrants, les enseignants et aussi le service de la formation continue qui ont toujours été très proches et très attentifs à notre évolution. Mais une fois le DAEU en poche, et vu le parcours qu'on peut avoir, c'est-à-dire qu'on sort de la formation continue, on n'est pas des lycéens qui passent directement à la fac, là tout de suite, ça devient plus difficile et il y a plus d'obstacles [...] On est dans de vrais amphis remplis de gens et d'élèves, de professeurs qui n'ont pas forcément un réel temps pour aller vers chaque élève » (Guérin, 27 ans).

« C'était un autre univers [...] j'étais principalement avec de jeunes bacheliers qui attaquent leur licence. Des fois, ça ne me gênait pas du tout, et puis des fois, je me sentais quand même grandement décalée [...] j'étais un peu dans mon coin » (Irène, 50 ans).

« J'avais 20 ans au bas mot de plus que les autres étudiants donc ils ne me parlaient pas spécialement, ça ce n'est pas très grave mais c'est sympa d'être accepté on va dire, ils me vouvoyaient quand ils me parlaient [...] et d'autre part vu que ce n'était pas sur le campus du coup, je n'avais aucun copain du DAEU pour aller déjeuner, passer une heure où se raconter un peu nos trucs » (Patricia, 39 ans).

Par ailleurs, le volume horaire et le rythme de travail demandé n'ont rien à voir avec ceux du DAEU et plusieurs personnes font le constat qu'elles n'ont pas le niveau pour suivre :

« C'est ça que je n'ai pas suffisamment dû réaliser, que le niveau était trop élevé, que le DAEU n'était pas suffisant pour que je puisse continuer en licence » (Aurélie, 28 ans).

« Déjà, le rythme était autre, tout en sachant qu'à côté, je ne travaillais pas [...] J'étais assidue aux cours, à tous les cours, mais je passais de ma dizaine d'heures de cours du DAEU au double, et alors là, au niveau du temps, ça me remplissait mon temps. Le premier mois, j'ai l'impression que je suis arrivée à travailler comme j'avais envie, mais peu à peu, je sentais qu'il y en avait trop. On avait un livre, je le lisais une fois, je le lisais deux fois, j'avais l'impression que j'avais besoin d'énormément de temps » (Irène, 50 ans).

Le manque de prise en compte des spécificités du public « adulte » par l'université est aussi relevé, notamment l'absence d'organisation permettant de concilier formation et emploi. Une fois le DAEU obtenu, l'accès aux études universitaires « promis » dans l'intitulé demeure semé d'obstacles :

« Le fait de revenir dans la structure classique, je pense que c'est là que ça se complique. C'est bête, parce qu'il a été fait pour ça. Il porte bien son nom. Diplôme d'accès aux études universitaires [...] après, quand on est jeune adulte ou même adulte, je pense que ça se complique [...] Ce n'est pas facilitant pour plusieurs raisons, parce que les horaires ne sont pas adaptés... En plus, je n'ai pas réellement aperçu l'envie de le faire non plus. J'ai l'impression que la fac en gros... après nous on est une goutte d'eau » (Lilian, 51 ans).

« J'ai enchaîné sur une première année en philosophie et on se sent un peu comme un chien dans un jeu de quilles simplement parce que les services qu'on a en face [...] n'ont pas forcément les connaissances pour nous accueillir, nous diriger et c'est un peu ça qui m'a fait abandonner parce qu'au final je n'ai pas réussi à avoir la possibilité de moduler cette première année de philo avec un travail à côté, et on vous regarde un peu comme des ovnis : "Si tu veux ton année il faut venir" [...] on se sent un peu exclu sans le vouloir » (Guérin, 27 ans).

Tous ces éléments conduisent à des abandons, parfois très rapides : « J'ai assez rapidement abandonné, juste avant la fin du premier semestre » (Irène, 50 ans), « J'ai lâché prise je dirais au bout de trois mois, c'était trop difficile » (Guérin, 27 ans), « je n'ai tenu que deux semaines malheureusement » (Patricia, 39 ans). Les réactions à ces « échecs » vont dépendre des situations personnelles et professionnelles de chacun. Aurélie (28 ans) décide de s'accrocher à son projet, lors de l'entretien elle suit des formations en langues afin de se remettre à niveau et de retenter l'université. Vivant chez ses parents, elle n'a pas de contrainte financière. En revanche, Guérin, qui souhaite devenir enseignant, vit cette situation comme « un gros échec ». En activité professionnelle, il ne renonce pas à l'idée de reprendre ses études, s'il trouve des conditions favorables.

3.3. Le poids du parcours antérieur

La valeur que les personnes rencontrées accordent au DAEU est parfois supérieure à celle qu'il peut représenter sur le marché du travail. Alors qu'il symbolise une perspective d'évolution, il ne suffit pas toujours à effacer le parcours antérieur. Ainsi, lorsque Tina (30 ans) se réinscrit à Pôle emploi après avoir été diplômée, elle est inscrite dans un « parcours renforcé », ce qui la renvoie violemment à son passé. Son projet de devenir professeure des écoles lui est par ailleurs signifié comme non pertinent. Par défaut, elle s'oriente sur une formation certifiante de secrétaire médicale, ayant occupé à deux reprises ce type d'emploi. Néanmoins, ce projet ne la satisfait pas pleinement car elle pense qu'elle aurait pu avoir un autre parcours professionnel :

« Par contre, quand je me suis réinscrite au chômage, là, j'ai été en rendez-vous avec le Pôle emploi, et là, par contre, ça a été terrible. Heureusement que je suis quelqu'un qui sait me blinder [...] Déjà, je suis arrivée, elle m'a annoncé [...] qu'on m'avait mis en parcours renforcé, parce qu'à l'époque, il y a 10 ans en arrière, j'étais femme de ménage, puisque j'avais fait un peu de ménage vers les 18 ans et que du coup, comme j'étais sans bac et femme de ménage, et rien, on m'avait mis en parcours renforcé. "Bonjour madame, aujourd'hui, j'ai 29 ans, je suis maman, j'ai eu mon bac, j'ai travaillé pendant des années, enfin, j'étais secrétaire..." [...] Et quand j'ai parlé de la fonction publique, alors là, elle m'a cassé directement [...] Après elle m'a demandé pourquoi je n'irais pas faire du secrétariat en intérim [...] franchement, ça a été très violent comme rendez-vous [...] J'ai réalisé que je connaissais le métier de secrétaire médicale, que maintenant que j'avais mon bac, je pouvais passer la certification [...] Donc là, ça y est, je suis passée en commission, le département plus le Pôle emploi ont accepté de se mettre ensemble pour me financer la formation [...] Depuis que je sais que j'ai cette formation, comment dire... j'ai ce petit regret, je sais que j'aurais pu faire des études, je sais que j'aurais pu aller quand même plus loin dans la vie et au niveau professionnel, et voilà, finir « secrétaire lambda au CHU », ce n'est pas mon non plus mon objectif de vie ».

Raphaëlle (40 ans), qui travaille dans une crèche, a été confrontée à un retour similaire. Évoquant avec une conseillère d'orientation son projet de devenir professeure des écoles, cette dernière la renvoie à son niveau de diplôme et lui propose d'être ATSEM. Contrairement à Tina, elle ne renonce pas et s'inscrit à l'université :

« Après avoir passé le DAEU, à Université X, il y a une dame qui peut nous orienter [...] c'est elle qui m'a proposé un rendez-vous quand j'ai obtenu le DAEU, et puis ses réponses ne m'ont pas plu donc j'ai cherché par moi-même. À l'époque j'envisageai éventuellement, je lui ai parlé de faire instit. Et elle m'a dit vous pouvez faire ATSEM, donc ça ne m'a pas plus. Je me suis peut-être vexée un peu vite

mais ce n'était pas ma demande en fait [...] encore une fois, vous avez tel niveau donc vous faite tel métier. Je n'ai pas l'impression qu'elle ait entendu que moi j'avais justement envie, besoin d'évoluer. Je sais que je peux faire ATSEM avec mon diplôme, ce n'était pas la question ».

3.4. Un diplôme qui ne résout pas tout...

Enfin, quand la reprise d'études revêtait une recherche de sens ou une finalité « thérapeutique », l'obtention du diplôme, même si elle joue un rôle réparateur ou de remise en confiance, ne suffit pas à régler des problématiques personnelles plus complexes. Irène (50 ans) n'a ainsi pas trouvé les réponses qu'elle cherchait dans les études et se retrouve à nouveau dans « un moment de flottement », comme avant son inscription en DAEU :

« Il y a des choses, je pense que ça m'a amené des choses, mais aussi bien au niveau du DAEU qu'après au niveau de la licence, il y a des choses qui me sont restées, et je pense que je n'ai pas fini de repointer ou d'avoir des ricochets avec ces moments-là [...] Et donc là, je suis de nouveau dans un autre moment de flottement [...] Au niveau projet de vie, on va dire ».

Patricia (39 ans) se cherche également après l'obtention du DAEU. Elle occupe désormais un emploi d'assistante d'éducation et ne travaille plus comme serveuse ou vendeuse, métiers qu'elle vivait comme dévalorisants, mais à ses yeux son poste actuel n'est « pas beaucoup plus glorieux, être surveillante à 38 ans ». Ce travail en relation avec des adolescents lui a permis de se bâtir un nouveau projet, celui de devenir éducatrice spécialisée. Néanmoins, cela reste encore un objectif assez vague, ne sachant pas si elle pourra financer ces études :

« C'est grâce à ce travail que je sais ce que je veux faire maintenant comme travail [...] J'aimerais bien faire éducatrice spécialisée, mais je ne suis pas sûre de passer le diplôme parce qu'on revient au même problème [...] il faut que je puisse vivre pendant deux ans, si je n'ai pas de salaire, ça va être compliqué. Après je ne me suis pas renseignée [...] parce que je viens juste de me rendre compte que je voulais faire ça. Je sais qu'il y a moyen aussi d'être embauché sans avoir le diplôme et qu'ils ne trouvent personne pour le faire donc je vais quand même tenter ma chance l'année prochaine, là je refais encore une année de "pionnicat" en septembre ».

Conclusion

Le DAEU est un diplôme singulier dans le paysage de la formation des adultes. Ainsi, il est un diplôme de seconde chance ou de nouveau départ pour les personnes qui souhaitent donner une nouvelle direction à leur parcours personnel et/ou professionnel. D'ailleurs, certaines des personnes rencontrées évoquent leurs attentes à l'égard d'un diplôme qui peut être, soit la première étape d'une reprise d'études plus longue, soit un temps de pause et de construction d'un projet.

Quoiqu'il en soit, le DAEU « remet sur les rails » des personnes dont la scolarité s'est arrêtée trop précocement, en raison d'un contexte personnel défavorable au bon déroulement de leur scolarité. Il est également une seconde chance pour celles dont la scolarité a été contrariée par des orientations subies, notamment vers des filières professionnelles. Son obtention vient alors contredire des verdicts scolaires et offre la possibilité de « se prouver » et de prouver aux autres qu'ils sont capables d'obtenir le bac. Il restaure la confiance et conforte les choix de reprise d'études.

À l'instar des observations de Claude Poliak (1990) et Souad Zaoui-Denoux (2014), l'étude montre que le DAEU est bien plus qu'un parchemin. Il est en premier lieu un moyen de reconstruction identitaire. Il permet de ne plus se sentir en marge dans une société où plus de 80 % des jeunes générations sont titulaires d'un baccalauréat. C'est en effet aussi à l'aune de leur scolarité et de leur parcours professionnel que les personnes se définissent et se distinguent, et par là-même construisent leur identité sociale. Il est en second lieu un moyen de quitter des emplois peu qualifiés ou des conditions de travail difficiles, avec l'espoir d'aller vers un métier qui corresponde davantage à ses aspirations.

L'étude montre également que le DAEU n'est qu'une étape dans un parcours. Il ouvre de nouvelles portes vers des formations ou des concours. Néanmoins, la réussite de ces poursuites d'études reste fortement dépendante des possibilités et des capacités d'apprentissage et de travail des diplômés. De

plus, les conditions d'études en DAEU (peu de matières, rythme d'apprentissage, proximité entre les stagiaires et avec les enseignants) sont très éloignées de celles qu'ils découvrent lorsqu'ils poursuivent leurs études, notamment à l'université. Lorsqu'ils sont confrontés à un échec, certains soulignent également la différence de contenu entre leur DAEU et le baccalauréat de jeunes bacheliers obtenu après trois années de lycée : « *Finally ce n'est pas vraiment le bac* ». Cette réalité s'impose de manière parfois violente quand l'appellation « diplôme d'accès aux études universitaires » se révèle finalement un leurre, ou plus complexe qu'ils ne l'avaient imaginé. Cela interroge l'accompagnement de ces publics atypiques et leur accueil dans l'enseignement supérieur, pour que les promesses de seconde chance portées par ce diplôme soient tenues.

Encadré 1 • Le DAEU, un diplôme national équivalent au baccalauréat accessible en formation continue

Origines

Le premier diplôme d'accès à l'université pour les non-bacheliers date de 1956, il est intitulé Examen spécial d'entrée à l'université (ESEU). Un arrêté du 2 septembre 1969 crée deux spécialités, une littéraire ESEU A et une scientifique ESEU B. Un nouvel arrêté du 1^{er} octobre 1986, précise les modalités de délivrance (possibilité de contrôle continu, mise en place d'unités de valeurs capitalisables), le nombre d'épreuves, le délai maximum entre la première inscription et l'obtention (qui passe à 4 ans au lieu de 3). Puis, une circulaire du 14 octobre 1993 précise les conditions d'accès (âge, inscription des ressortissants étrangers, des candidats handicapés) et de passation des examens. En 1994, la finalité de l'ESEU est élargie avec la création du DAEU, également décliné en deux spécialités. « *Si l'ESEU était exclusivement destiné à la poursuite d'études et interdisait à ses lauréats de passer des concours de niveau IV, la mise en place d'un nouveau dispositif institué via le décret n°94-684 du 3 août 1994, intitulé DAEU permet de s'inscrire dans tous les établissements ouverts aux bacheliers ou de postuler aux concours de la fonction publique de niveau baccalauréat* » (DEPP, 2000).

Réglementation

Trois critères conditionnent l'accès au DAEU : avoir au moins 20 ans et justifier de deux années d'activité professionnelle ou bien avoir 24 ans au moins sans conditions d'emploi. Le DAEU est délivré par les universités qui proposent 224 heures d'enseignement au minimum pour quatre disciplines, deux obligatoires et deux choisies par le candidat. Pour le DAEU A « littéraire » le français et une langue vivante sont obligatoires. Les autres disciplines sont choisies par les candidats dans des listes propres à chaque université. Pour le DAEU B « scientifique », le français et les mathématiques sont obligatoires et les universités doivent au minimum proposer la physique, la chimie, les sciences de la vie ou de la terre en disciplines optionnelles. L'obtention du DAEU nécessite de valider les quatre matières. Si elles sont présentées la même année, la moyenne générale doit être supérieure ou égale à 10, les notes étant compensables d'une matière à l'autre. Les candidats peuvent aussi présenter une à quatre matières par an. Une moyenne de 10 à chaque matière est alors exigée et le bénéfice des notes supérieures à 10 est conservé durant 4 ans.

Profil des candidats au début des années 2000 (DEP, 2006)

En 2006, les femmes sont majoritaires en DAEU A (63 %) et les hommes en DAEU B (60 %). Les étudiants en DAEU B sont un peu plus jeunes (52 % ont moins de 25 ans contre 45 % en DAEU A). Si le DAEU se prépare à tous les âges, les moins de 25 ans sont les plus représentés, avec une sensible augmentation de 33 % à 46 % entre 1999 et 2004 et les moins de 30 ans représentent plus de deux-tiers des inscrits. En 2004, la part des étudiants d'origine étrangère, de 10 %, est équivalente à celle des étudiants étrangers en premier cycle d'enseignement supérieur.

En 2004, seulement 37 % des diplômés du DAEU poursuivent leurs études à l'université, en première année de DEUG ou licence. Cette part semble en augmentation, puisqu'en 2001 ils n'étaient que 27 %. Le système d'information ne permet pas de repérer ceux qui ont poursuivi leurs études en dehors de l'université et ceux qui n'ont pas poursuivi.

Encadré 2 • Caractéristiques des personnes interviewées

Quatorze personnes diplômées de DAEU ont été interviewées en 2018-2019 : huit femmes et six hommes. Neuf ont obtenu le DAEU A littéraire et cinq le DAEU B scientifique entre 2015 et 2018. Les entretiens ont donc eu lieu un à quatre ans après l'obtention du diplôme.

Les personnes rencontrées sont sorties de formation initiale entre 16 et 19 ans, sans aucun diplôme pour dix d'entre elles : deux en fin de troisième, une en seconde générale, deux en classe de première générale et une en première technologique, trois pendant l'année de terminale générale, une après un échec en BEP. Les quatre autres sont diplômées : trois ont un BEP (paysagiste, cuisine, vente action marchande) et le dernier un CAP (électromécanique).

Lors de l'année d'obtention du DAEU, quatre avaient moins de 25 ans, quatre entre 25 et 30 ans, quatre entre 30 et 40 ans et enfin deux entre 40 et 50 ans. La majorité a obtenu le DAEU en une année (11 personnes). Une personne l'a passé en trois ans, deux autres en quatre ans. Deux personnes ont par ailleurs suivi la formation en enseignement à distance.

Huit ont concilié la formation avec un emploi à temps plein ou à temps partiel. Cinq personnes, dont quatre femmes, ont des enfants au moment de la formation en DAEU et concilient également la formation avec une activité professionnelle. Parmi ces dernières, deux femmes ont obtenu le DAEU en quatre ans, les trois autres en un an.

Après le DAEU, huit personnes ont poursuivi leurs études : six en licence à l'université (géographie, économie gestion, philosophie, lettres, langues littérature et civilisations, psychologie), une en BTS (optique) et une dans une école privée (école d'étiopathie). Sur les six inscrits en licence, quatre ont abandonné dans les trois premiers mois. Au moment des entretiens, quatre personnes étaient donc toujours en reprise d'études.

Références bibliographiques

- DEP (2000). Le diplôme d'accès aux études universitaires. *Note d'information*, 00-17, juin.
- DEP (2006). Les étudiants préparant le DAEU. *Note d'information*, 06-02, janvier.
- DEPP (2015). Douze ans de formation continue universitaire de 2001 à 2012. *Note 30*, septembre.
- DEPP (2017). En 2015, la formation continue universitaire a délivré près de 100 000 diplômes. *Note d'information*, 17-22, octobre.
- Poliak, C. (1990). L'accès dérogatoire à l'enseignement supérieur. Les autodidactes de Saint-Denis. *Revue française de sociologie*, 32(4), 551-575.
- Zaouani-Denoux, S. (2014). La formation générale des adultes non bacheliers à l'université : déterminants de l'engagement et de la persévérance. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 419-438.

Reprendre des études à l'université, une expérience « marginale » de formation professionnelle continue ?

*Christelle Manifet**

Ce chapitre prolonge d'autres publications portant sur la formation continue à l'université. Avec lui, il s'agit de quitter le strict point de vue des politiques publiques et de l'institution universitaire, au profit d'un regard croisé et en appui d'une sociologie des expériences individuelles de la reprise d'études à l'université. En quoi les normes véhiculées par les politiques publiques ayant trait à l'enseignement supérieur et à la formation continue structurent les expériences individuelles de formation ? Tenant compte du fait que nous avons soutenu ailleurs le caractère marginal de la formation continue à l'université, cette marginalité se reporte-t-elle sur celles et ceux qui expérimentent la formation continue à l'université ?

Il s'agit donc de travailler les articulations et les contradictions entre les catégories de l'action publique et les individus-sujets au travers des expériences de reprise d'études portées à notre connaissance par des données administratives d'inscrits ainsi que dans le cadre d'entretiens. On s'interroge en particulier sur la façon dont les normes institutionnelles se reportent ou non dans les pratiques individuelles, en imaginant qu'il y a forcément un monde commun, mais il y a aussi des tensions, des rapports de force, des conflits, des résistances qui s'observent dans ces expériences et entre les individus-sujets et les cadres institutionnels.

1. La situation de reprise d'études à l'université

Enquêter, comme nous le faisons dans cet ouvrage, sur l'expérience de reprise d'études à l'université prend le contre-pied de représentations qui sont encore dominantes au sujet de l'expérience étudiante. Toutefois, si les réalités dont il s'agit de rendre compte conservent un caractère marginal, il s'agit de les considérer comme d'importance du fait qu'elles figurent certaines tendances qui pourraient, considérées toutes ensemble, pousser à un changement de regard sur l'expérience étudiante.

Ainsi, si l'on s'intéresse aux étudiants reprenant leurs études (ci-après reprenants), ce n'est pas tant pour s'intéresser à un segment de la clientèle de l'université que pour étudier des usages de l'université révélateurs de tendances plus générales en matière de rapport aux études. Pour nous, ceux qui reprennent des études mettent en évidence un fait sous-jacent que l'on peut subsumer par l'idée de la « relativisation » des études, une idée certes générale mais qui semble fertile pour appréhender la spécificité de l'expérience étudiante contemporaine. Il ne s'agit pas forcément d'une rétrogradation de la place des études, d'une place centrale, principale ou indispensable à une place reléguée. Il s'agit d'une mise en articulation des études, celles-ci perdant leur statut d'exclusivité, mais pouvant, par-là même, gagner une centralité d'une autre nature, du fait de devenir un nœud de réseau, par exemple, dans un système de domaines de l'existence, ou par exemple encore, dans des projets d'individualisation-personnalisation poussés.

C'est cet horizon qui oriente l'enquête conduite dans une université de LLSHS, l'université de Toulouse 2 Jean-Jaurès (UT2J). Le matériau inédit exploité pour cette enquête est constitué, en premier lieu, d'une manipulation des données administratives sur les inscrits de l'UT2J sur une année donnée (2014-15) et visant à distinguer un sous-groupe en situation d'études « relativisées ». Il s'agit de repérer le poids du public-reprenant à l'UT2J, parmi les inscrits suivant une formation diplômante d'au moins un an (année 2014-15). L'exploitation porte sur la base Apogée. À ce stade, l'analyse s'est concentrée sur l'évaluation de la performance du repérage par l'université de ce public.

* manifet@univ-tlse2.fr.

L'UT2J est une université de lettres, langues, sciences humaines et sociales, placée au cœur de la région Occitanie. Elle accueille plus de 24 000 étudiants en 2015-16, ce qui la place en deuxième position régionale en nombre d'inscrits, avec 16 % des inscrits à l'université, derrière l'université de sciences, technologies, sport et santé Paul Sabatier (20 % des inscrits). Du fait de ses domaines disciplinaires, elle est plus particulièrement concernée par la diversité de ses publics et répond à un besoin de formation tout au long de la vie, de façon aussi bien manifeste que latente. L'UT2J est dotée d'un service commun de formation continue qui offre quelques formations courtes, accompagne la reprise d'études dans des diplômes dits de formation initiale, gère les inscrits en DAEU (option littéraire) et en VAE et cogère les formations en alternance. L'UT2J est aussi dotée d'un service commun d'enseignement à distance qui en nombre d'inscrits est en tête de classement des services universitaires d'enseignement à distance. Ce service est basé sur le principe d'un accès au plus grand nombre (privilège donné à l'offre licence, accès aux ressources *via* l'ENT, ainsi que envoi papier au tarif de 196 € ou 260 € selon la zone géographique pour l'ensemble des UE nécessaires à une année de licence). La direction de l'établissement a un temps réfléchi à des moyens de mieux accompagner le public salarié et/ou en reprise d'études, pour également mieux évaluer son poids et mieux le connaître sans aboutir véritablement sur ce point. L'OVE de l'établissement sait l'importance parmi les inscrits de l'université du public salarié et/ou en reprise d'études et mène ponctuellement des enquêtes ciblées sur ce sujet. C'est l'OVE qui a fourni les données sur les inscrits exploitées ici¹.

La visibilité du public reprenant à l'université n'est pas optimale². L'UT2J ne déroge pas à cette règle. Une étude déjà conduite par l'OVE local sur les profils d'inscrits en « reprise d'études » parmi les nouveaux entrants (enquête de l'OVE UT2 sur l'année 2013-2014) indiquait que cette année-là, ils étaient 4 408 sur les 13 506 entrants (32 %). Ici, « reprise d'études » signifie que l'inscrit n'était inscrit dans aucun établissement secondaire ou supérieur l'année précédente. Cela exclut donc les reprenants qui ont repris leur cursus une année antérieure et qui sont en continuité ou en fin de cursus. Cela ne permet donc pas de mesurer le poids total des inscrits en situation de reprise d'études à l'UT2J. Et cela inclut toutes les durées d'interruptions, y compris les plus courtes, pouvant être considérées comme non significatives : parmi eux, 3 % ont interrompu un an, 23 % deux ans, 13 % trois ans, 34 % entre 4 et 10 ans, 27 % plus de dix ans³. Cependant, cela permet de fournir une photographie, parmi le flux d'entrants, de celles et de ceux qui ont connu une expérience de césure dans leur parcours de formation. Les reprenants ayant interrompu un an sont jeunes en majorité : 52 % ont moins de 25 ans, 24 % ont entre 25 et 30 ans. L'enquête de 2013-14 se centre ensuite sur ceux qui ont interrompu au moins deux ans. Parmi eux, 46 % sont inscrits en licence, dont 27 % en licence 1. 21 % sont inscrits en master. 10 % sont en DAEU, 8 % en prépa concours, 2 % en doctorat. Sur ceux ayant interrompu leurs études au moins quatre ans (2 751), 36 % sont inscrits sous le régime de la formation initiale, les autres étant bien identifiés : parmi ces derniers, 39 % sont inscrits sur le régime de reprise d'études hors dispositif de formation continue, 13 % sont en DAEU (inscrits considérés comme en « formation continue »), 12 % sont inscrits en formation continue (hors DAEU). Parmi ces mêmes reprenants, 37 % sont inscrits au SED.

L'année 2014-15, la population étudiante inscrite à l'UT2J pour une formation diplômante est composée de 27 347 individus.

Tranche d'âge	Nombre d'étudiants	%
Moins de 25 ans	16 887	61,7
Entre 25 et 30 ans	5 354	19,5
Plus de 30 ans	5 106	18,6

¹ L'étude basée sur les données d'inscription s'appuie sur une collaboration avec l'observatoire de la vie étudiante de l'UT2J, rendue possible grâce à sa directrice, Nathalie Valière, avec l'appui de Prosper Goudiaby, chargé d'études sur la connaissance des publics et des parcours étudiants.

² Cette défaillance est d'ailleurs plus d'ordre sociologique que social car nous savons que pour différents acteurs dont les étudiants ces défaillances ont des utilités. Nous le savons par les études passées du groupe sur l'enseignement supérieur du Céreq.

³ Depuis peu, une année de césure dans le cursus de formation initiale est encadrée par la loi (circulaire 2015), ce qui peut contribuer à « normaliser » la césure dans l'esprit des jeunes générations.

Si nous retenons l'âge comme critère unique d'estimation d'un public en formation permanente, en référence aux classifications internationales dominantes qui considèrent les âges-plancher de 25 ans ou de 30 ans, ce serait entre 20 et 40 % des inscrits qui seraient considérés comme tel.

Nous savons que dans Apogée, trois variables permettent de classer administrativement les inscrits : le statut, le profil et le régime. Les finalités autant que les modalités de ces variables demeurent instables et ne facilitent pas le travail de repérage du public-reprenant.

Variables de gestion (2015-16)	Statut (Apogée) (tarification)	Profil de l'année (Apogée) (mode d'inscription et statistiques)	Régime (encadré par SISE) (financement et statistiques)
	Étudiant	Bachelier	Formation initiale
	Auditeur libre	Réinscrit	Formation continue : dispositif FPC
	Stagiaires de la formation continue	Réorientation externe	Reprise d'études hors dispositif FPC
	Préparations diverses	Reprise d'études	Contrat d'apprentissage
	Certificats (publics extérieurs)		
	DU ne conférant pas le statut étudiant		Auditeur libre
	DAEU		
	Apprenant de la FC		

Des modalités apparaissent dans les tableaux tirés d'Apogée qui n'existent pas dans les dossiers d'inscription. Par exemple, au sein de la Formation continue, un détail est fourni pour distinguer les « stagiaires » de la FC, les inscrits en « DAEU » et les « apprenants » de la FC. Ces derniers ont pu obtenir une exonération totale ou partielle des frais d'inscription auprès de l'établissement.

Variables de gestion (2018-19)	Statut (Apogée) (tarification)	Profil de l'année (Apogée) (mode d'inscription et statistiques)	Régime (encadré par SISE) (financement et statistiques)
	Étudiant (dont FI, reprise d'études non financée, apprentissage, préparations diverses, DU...)	Bachelier	Formation initiale
	Auditeur libre	Réinscrit	Formation continue : dispositif FPC
	Stagiaire de FC (dont FPC et contrat de professionnalisation)	Réorientation externe	Reprise d'études non financées (interruption d'au moins deux ans)
		Reprise d'études (non inscrit l'année précédente dans un établissement du supérieur)	Contrat d'apprentissage
			Auditeur libre
			Contrat de professionnalisation

Dans le mémento scolarité de l'année 2018-2019 destiné prioritairement aux gestionnaires, il est ainsi précisé que les stagiaires en reprise d'études relevant d'un dispositif FPC s'inscrivent sous le régime « reprise d'études : FPC », avec le statut de « stagiaire de la FC » et le profil « FC ».

Or, ce n'est pas toujours le cas. L'erreur la plus fréquente est que le profil de « reprise d'études » qui est censé être conservée par l'inscrit tout au long de son cursus, y compris les années suivant celle de sa reprise d'études, n'est pas respecté. Il semble même plutôt que la variable profil respecte exclusivement le critère de la situation occupée l'année précédente (reprise d'études, réinscription, réorientation externe). L'autre erreur, plus étrange, est que certains inscrits sont placés sous le régime de la formation continue tout en ayant le statut d'étudiant. Cela ne concerne toutefois que 12 inscrits.

On note également que le statut d'auditeur libre peut selon les cas se répercuter tel quel dans la variable régime ou bien donner lieu à un classement dans le régime de la formation initiale ou de la reprise d'études non financées. Enfin, malgré l'éclaircissement apporté par le ministère en 2014 sur ce sujet, relativement passé inaperçu localement, le régime de la reprise d'études non financées n'est pas automatiquement attribué à tout inscrit ayant connu une interruption d'études dans son cursus, y compris celles et ceux qui n'étaient pas inscrits dans un établissement l'année précédant leur inscription (Manifet, 2016). Or, il a bien été établi par cette même voie hiérarchique que les frais d'inscription pour une formation diplômante classique doivent être les mêmes, que l'inscrit soit en situation de reprise d'études ou de continuité de formation, à moins que celui en reprise d'études demande à bénéficier d'un accompagnement spécifique du service en charge de la formation continue.

Retenons également qu'entre les deux périodes, le statut d'étudiant, de plus restrictif, s'est élargi aux situations de formation initiale financées en partie par les fonds de la formation professionnelle continue (contrats d'apprentissage) – l'arbitrage interministériel ayant considéré que c'était de la formation initiale – ainsi qu'à toutes les situations de reprise d'études non financées.

Parmi les moins de 25 ans, dont on peut penser que la situation est la plus homogène, il n'y a pas moins de 38 situations différentes de compositions entre ces trois variables administratives.

Moins de 25 ans	Statut	Profil	Régime	Effectif	
	Étudiant	Bachelier	Formation initiale hors apprentissage	3 652	97 %
	Étudiant	Réorientation externe	Formation initiale hors apprentissage	4 087	
	Étudiant	Réinscrit	Formation initiale hors apprentissage	7 856	
	Étudiant	Reprise d'études	Formation initiale hors apprentissage	830	
	Autres compositions			462	
				16 887	100

Parmi les moins de 25 ans toujours, nous pouvons remarquer que 1 220 inscrits sont vraisemblablement dans une situation de formation permanente (reprise d'études après au moins un an d'interruption, en FI/apprentissage, en DAEU, en formation continue, en contrat de professionnalisation), soit 7 % des inscrits de moins de 25 ans de l'UT2J en 2014-15.

Pour les 25-30 ans, pas moins de 49 situations composites entre ces trois variables de classification administrative existent.

25-30 ans	Statut	Profil	Régime	Effectif	
	Étudiant	Réinscrits	Formation initiale (hors A)	2 994	88 %
	Étudiant	Réorientations externes	Formation initiale (hors A)	843	
	Étudiant	Reprise d'études	Formation initiale (hors A)	700	
	Étudiant	Reprise d'études	Reprise d'études non financée	212	
	Autres compositions			583	
				5 354	100

Parmi cette tranche d'âge, 1 460 étudiants sont vraisemblablement en situation d'éducation permanente sur un total de 5 354, soit 27 %.

Pour les plus de 30 ans, le statut, le profil et le régime associés donnent lieu à 54 situations d'inscription différentes.

Plus de 30 ans	Statut	Profil	Régime	Effectif	
	Étudiant	Réinscrits	Formation initiale hors apprentissage	1 469	80 %
	Étudiant	Reprise d'études	Reprise d'études non financée	1 008	
	Étudiant	Réinscrits	Reprise d'études non financée	826	
	Étudiant	Reprise d'études	Formation initiale hors apprentissage	561	
	Étudiant	Réorientation externe	Formation initiale hors apprentissage	209	
	Autres compositions			1 033	
				5 106	100

C'est dans cette tranche d'âge aussi que les associations les plus insolites sont constatées. Par exemple, certains inscrits sont sous le statut de stagiaire de la formation continue et sous le régime de reprise d'études non financées. La qualité d'auditeur libre est particulièrement instable. Si c'est le statut d'auditeur libre qui est renseigné, le régime, lui, peut ne pas être celui de l'auditeur libre mais de la formation initiale ou de la reprise d'études non financées et parfois, la qualité d'auditeur libre est octroyée dans le régime mais le statut est celui de l'étudiant.

On pourrait considérer que les inscrits de cette tranche d'âge vivent tous une expérience d'éducation permanente, du fait de leur âge et du fait aussi des interruptions d'études qu'ils ont très certainement expérimentées. Mais, si l'on tient compte, comme précédemment, des variables d'inscription (statut, profil, régime), ce sont 3 399 inscrits parmi les plus de 30 ans sur 5 106 qui sont en situation d'éducation permanente, soit 66 %.

Dans l'ensemble, ce serait donc 6 079 inscrits sur 27 347 qui seraient en situation d'études relativisées, eu égard au croisement des variables d'inscription (statut, profil, régime), soit 22 % de l'ensemble.

Si l'on considère la rubrique « activité professionnelle », que jusqu'à présent nous n'avons pas croisée avec les données précédentes, ce sont 6 577 inscrits qui déclarent être affiliés à une catégorie socioprofessionnelle sur 27 347 (les autres ayant coché sans...), soit 24 %. Ce ne sont pas nécessairement les mêmes que les 22 % cités précédemment, mais cela conforte l'idée selon laquelle grosso modo un inscrit sur quatre à l'université Jean-Jaurès serait en situation d'études « relativisées ».

Les 22 % d'étudiants en situation de relativisation des études

Les domaines d'étude des reprenants	- de 25 ans	25-30 ans	+ de 30 ans
Sciences, technologie, santé	12	3	2
Arts, lettres et langues	29	23	22
Sciences humaines et sociales	40	41	47
Droit, économie et gestion	1	1	1
Formation associée à plusieurs domaines	3	16	15
Absent ou inconnu	15	15	11
100/Effectif	100/1220	100/1460	100/3399

Les niveaux d'études des reprenants	- de 25 ans	25-30 ans	+ de 30 ans
Auditeurs libres	0	1	2
DAEU	14	13	6
DU	2	5	8
DUT1 et 2	3	0	0
Licence 1	51	24	12
Licence 2 et 3 et pro	17	19	23
Master 1	10	19	12
Master 2	2	12	16
Doctorat		2	3
Préparations diverses	1	3	5
Préparations agrégations et autres concours		3	12
Certificats (CLES-C2I)	0	0	1
100/Effectif	100/1220	100/1460	100/3399

Situation d'activité des reprenants	Moins de 25 ans	25-30 ans	+ de 30 ans
En activité professionnelle	12	38	71
Sans activité	88	62	29
100/Effectif	100/1220	100/1460	100/3399

2. Les normes de la politique de formation professionnelle continue à l'épreuve de la reprise d'études à l'université

La question de ce que, selon les époques et les nations, on appelle l'éducation permanente, la formation continue, l'éducation des adultes, ou bien d'autres formulations encore..., se rationalise en France et depuis la fin du XX^e siècle sous le syntagme de « formation professionnelle continue » (FPC). Cela signifie que la formation des adultes est pensée au prisme du travail (s'adresse aux actifs), de l'emploi (en lien à l'emploi occupé, envisagé ou à venir) et des métiers (organisé par secteurs d'activités). Il est vrai que l'appétence des adultes pour la formation est très liée à des motivations liées à l'emploi et dans l'espoir d'une mobilité professionnelle. Les groupes professionnels sont aussi ponctuellement ou plus régulièrement, selon les cas, occupés à la formation continue de leurs membres pour la préservation de leur statut (les médecins et les autres professions de santé, les avocats, les ingénieurs...). Mais, plus généralement, ce sont les « conditions » qui rendent possible la formation, c'est-à-dire les ressources d'une part, et les droits et les devoirs des individus d'autre part, qui valorisent le rapport au travail et à l'emploi de tout projet de formation⁴. Ces conditions sont établies par les principaux grands acteurs et actants qui financent et normalisent la FPC : les *employeurs* qui sont prescripteurs et financeurs ; les *organisations professionnelles* des employeurs, des salariés, et des indépendants ; les *opérateurs de compétences* (OPCO) établis par la loi de 2018 (anciens OPCA), qui sont les intermédiaires des employeurs financeurs (par exemple : Fongecif, Uniformation, Unifaf, Agefos-PME, Urssaf, Caisse des dépôts et consignations, centre des impôts...) et /ou des organismes expertisant les demandes des travailleurs – ces derniers n'étant pas nécessairement les mêmes que les précédents – organisés en fonction de la nature et du secteur de l'activité ; les *prescripteurs-financeurs* pour le compte de l'intérêt public (État, conseils régionaux, Unedic, Pôle emploi), le *droit du travail*, le *ministère du Travail et de l'Emploi*, et les *juristes*, en amont ou en aval du droit du travail.

On peut penser que ces cadres normatifs excluent certains usages et/ou usagers et/ou que ces usages et ces usagers s'adaptent ou se transforment en fonction de cette *convention* générale et nationale

⁴ Voici la formulation privilégiée : « Tout salarié peut bénéficier de la formation professionnelle continue. Elle a pour objet de favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux Différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale » (>Formation des salariés du secteur privé> Service-public.fr (Site officiel de l'administration française), Consulté le 9 juin 2019.

(pour en savoir plus sur cette convention nationale et la mettre en perspective avec d'autres situations et conventions nationales, se reporter à Doray & Manifet, 2017).

Légalement, le droit à la formation couvre toutes les situations d'activité : le salarié du secteur privé, le contractuel et le fonctionnaire du secteur public, ainsi que l'indépendant (profession libérale, artisan, commerçant, micro-entrepreneur, agriculteur, artiste-auteur⁵). Les dispositifs de la FPC sont au moins de deux natures : soit, il s'agit d'une formation dans le cadre du plan de formation de l'employeur ou du prescripteur pour les salariés et les demandeurs d'emploi ; soit il s'agit d'une formation dans le cadre d'une initiative personnelle du travailleur et, dans ce cas, celui-ci va potentiellement pouvoir bénéficier d'un autre dispositif, dit « congé » pour formation. Un ensemble de réformes récentes – depuis 2014 et jusqu'à la plus récente prise en compte ici, datant de 2018⁶ – ont apporté des modifications substantielles aux conditions de la FPC, dont il est difficile de mesurer totalement l'impact à ce stade. Ces réformes agissent sur différents plans (financement, organisation et acteurs du service de formation continue, objectifs prioritaires, instruments). Au plan des instruments, on compte désormais 4 dispositifs d'accès :

- le plan de développement des compétences⁷ ;
- la reconversion ou la promotion par alternance⁸ ;
- le compte personnel de formation (CPF)⁹ ;
- le conseil en évolution professionnelle (CEP)¹⁰.

Les objectifs prioritaires de la politique de FPC évoluent. En particulier, les intentions actuelles sont d'aiguiller une part importante des fonds à la « sécurisation » des parcours professionnels des travailleurs les moins qualifiés, des demandeurs d'emploi et des salariés de petites et moyennes entreprises, dans le but de lutter contre le chômage et de réduire les inégalités d'accès au droit à la formation. L'autre volonté, explicite dans les récentes réformes édictées entre 2014 et 2018, est d'« individualiser » le droit à la formation et de placer le salarié dans une position active par rapport à sa formation et son parcours professionnel. Ainsi, en 2014, « *le législateur a souhaité faire du compte personnel de formation un "droit universel", attaché à la personne, indépendamment de son statut* » (Pluricité & Itinere-Conseil, 2018, p. 68).

Extrait du rapport Pluricité & Itinere-Conseil (2018, p. 5) :

« Comme l'indique la communication institutionnelle du CPF, "le compte personnel de formation est créé pour permettre à son titulaire d'être le premier acteur de sa formation professionnelle". Ce nouveau droit constitue l'une des pierres d'angle de la réforme de la formation professionnelle de 2014 et apporte de profondes évolutions par rapport au Dif, qui l'a précédé. Droit attaché à la personne et non plus au contrat de travail, capitalisable et transférable, bénéficiant d'une ligne de financement sanctuarisé (le "0,2 %" CPF), le CPF est activable uniquement à l'initiative du titulaire. Par ailleurs, le CPF vise uniquement des certifications, dans un objectif de sécurisation des parcours professionnels. [...] Prévu pour financer des parcours de formation de 150 heures, le CPF ne peut, seul, solvabiliser un

⁵ Loi n°2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels [legifrance.gouv.fr].

⁶ Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

⁷ « *L'employeur doit assurer l'adaptation de ses salariés à leur poste de travail et veiller au maintien de leur capacité à occuper leur emploi, au regard notamment des évolutions technologiques. Pour cela, il doit leur proposer des formations prévues dans le cadre du plan de développement des compétences (ex-plan de formation)* » > Service-public.fr (Site officiel de l'administration française), Consulté le 9 juin 2019.

⁸ « *La reconversion ou la promotion par alternance (ex-période de professionnalisation), dite Pro-A, vise à favoriser, par une formation en alternance, le maintien dans l'emploi des salariés les moins qualifiés [Ceux qui n'ont pas atteint une qualification de grade licence]* » (Ibid).

⁹ « *Le compte personnel de formation (CPF) est utilisable par tout salarié, tout au long de sa vie active, pour suivre une formation qualifiante [Doit demander l'accord à son employeur si sur temps de travail]. Le CPF a remplacé le droit individuel à la formation (Dif). Toutefois, les salariés ne perdent pas les heures acquises au titre du Dif et pourront les mobiliser jusqu'au 31 décembre 2020. Depuis le 1^{er} janvier 2019, il est alimenté en euros et non plus en heures [1heure=15€]. Le CPF fait partie du compte personnel d'activité (CPA).* », Ibid.

¹⁰ « *Le conseil en évolution professionnelle (CEP) est un dispositif d'accompagnement gratuit et personnalisé proposé à toute personne souhaitant faire le point sur sa situation professionnelle [Sans nécessité l'accord de l'employeur]. Il permet, s'il y a lieu, établir un projet d'évolution professionnelle (reconversion, reprise ou création d'activité...). Il est assuré par des conseillers d'organismes habilités [Pole emploi, Apec, mission locale, Cap Emploi]* » (Ibid).

projet de formation qualifiant de plus grande ampleur. Dès sa définition, des possibilités d'abondement ont été ouvertes, permettant au titulaire d'un compte de mobiliser les autres dispositifs de financement auxquels il est éligible. Le financement garanti du CPF peut ainsi intervenir en tant que levier, et appeler une logique de co-investissement sur les parcours de formation pour les différents financeurs. Enfin, la gestion des compteurs d'heures liés au CPF s'effectue à travers un système d'information dédié, dit SI CPF, géré par la Caisse des dépôts et consignation. Un site Internet permet à chaque titulaire de compte d'en visualiser la situation, et d'effectuer une partie des démarches administratives nécessaires à une entrée en formation en ligne ».

Au croisement des normes de la FPC et des grands constats tirés des travaux sur le sujet, trois dimensions analytiques de l'expérience de reprise d'études ont ici été retenues :

1. l'accès à la formation ;
2. la formation en rapport aux transitions dans les parcours ;
3. la formation en rapport au métier, au travail et à l'emploi.

2.1. Les enquêtes

Ce sont d'abord des individus qui suivent une formation diplômante à l'université après avoir connu une interruption plus ou moins longue dans leur parcours personnel de formation. C'est donc le critère de l'inscription à une formation diplômante universitaire qui est le point d'entrée de cette étude sur la formation continue. Ce n'est donc pas le point de départ habituel des enquêtes sur la formation continue qui, elles, partent de la population salariée et des entreprises (enquêtes CVTS et DEFIS par exemple auxquelles participe le Céreq). Ce n'est pas non plus la démarche suivie par l'enquête n°6 du ministère de l'Enseignement supérieur sur la formation continue universitaire qui s'intéresse à l'activité de formation continue des établissements, mais ne dispose que de données limitées sur les publics. L'esprit de cette enquête se rapprocherait plutôt de l'enquête AES (Adult Education Survey) qui cible les adultes, par l'âge, et s'intéresse à toutes leurs expériences de formation, dans un sens large (formelle, non formelle).

Ensuite, ce sont des individus qui reprennent des études à l'université, soit la part estimée marginale des adultes en formation. Les établissements d'enseignement supérieur représentent moins de 2 % du chiffre d'affaire de la formation professionnelle continue en France. Ils accueillent 460 000 stagiaires, délivrent près de 100 000 diplômes par an au titre de la formation continue, dont 61 000 diplômes nationaux¹¹. 70 % du chiffre d'affaire des universités est d'origine privée : les particuliers et les stagiaires représentent 25 % du chiffre d'affaire des établissements du supérieur tandis que les entreprises, 27 % et les OPCA, 19 %. La formation continue universitaire accueille des stagiaires en plan de formation (34 %), en congé individuel de formation (2,9 %), en contrat de professionnalisation (8,5 %), en recherche d'emploi (13 %) ou bien en tant qu'individus payant eux-mêmes leur formation continue (près de 33 %).

On connaît les raisons historiques et institutionnelles qui expliquent que l'université ne soit pas le lieu privilégié de la formation professionnelle continue des adultes (Manifet, 2015), même si l'on sait par ailleurs que ce n'est ni une fatalité, ni une nécessité, puisqu'ailleurs dans d'autres pays, il en est autrement (Doray & Manifet, *op. cit.*). Cela signifie également que par rapport aux dispositifs formels de la FPC énoncés précédemment, la chance qu'un actif se retrouve en formation à l'université est faible, ce qui interpelle sur le profil de ces actifs qui, malgré tout, se dirigent vers l'université, sur la place de leur volonté dans ce choix, sur la place des dispositifs formels de la FPC dans cette situation d'études à l'université.

Enfin, ce sont des reprenants à l'université qui ont répondu à une demande d'entretien. Ce qui n'est pas sans risquer un excès d'optimisme des profils et des résultats. En effet, il y a des chances ou un risque pour que celles et ceux qui ont répondu perçoivent leur expérience comme « communicable ». Concrètement et pour chacun d'entre eux, cela peut vouloir dire diverses choses : que ceux qui ont été d'accord pour un entretien sont aussi parmi ceux pour lesquels la reprise d'études se passe bien ; que ceux qui sont d'accord sont ceux qui respectent, même grossièrement, les cadres formels et que,

¹¹ MEN ESR, 2018. L'État de l'enseignement supérieur et de la recherche, n°11, juillet. [<https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/>]

supposément, les adultes inscrits en tant qu'étudiants en formation initiale, auront été moins enclins à répondre à la sollicitation ; que ceux qui ont répondu le font parce qu'ils correspondent aux figures valorisées de la reprise d'études et/ou parce qu'ils ont confiance en eux, ce qui fait que les publics les plus fragiles qui peuvent quand même être à l'université n'ont pas répondu.

Tous ceux ayant répondu à la sollicitation durant la période consacrée (10 semaines) ont été enquêtés. Des candidats à la VAE, ayant assisté à une réunion d'information, ont également été sollicités par l'intermédiaire du service de formation continue de l'université. Parmi eux (une vingtaine), deux personnes ont répondu favorablement à la demande d'entretien. Toutefois, à ce stade du dépouillement de notre matériau, sur les 33 entretiens réalisés, seuls 13 ont pu être traités.

Identifiant	Age Avril 2017	Formation suivie	Régime d'inscription	Qui finance ?	Dispositifs FC
Emma	23	L1 Anthropologie	Formation initiale	Bourse sociale du supérieur	Néant
Jules	29	Doctorat Cognition-Ergonomie	Formation initiale	Contrat CIFRE	Néant
Ferdinand	31	DU Médiathécaire/Documentaliste	Formation continue	Lui-même, a bénéficié d'un tarif réduit auprès de l'université	Formation dédiée à la FC ; Tarif FC
Virginie	34	M2 Ergonomie cognitive, Psychologie	Formation initiale	Elle-même	Néant
Armelle	34	M2 Psychologie	Formation continue	Stagiaire	Congé pour formation (salaire+cotisations+sur tps de W)
Florence	39	M1-IP-BEP (ESPE)	Formation continue	Stagiaire	Congé pour formation (salaire+cotisation+sur tps de W)
Pierre	43	L2 Psychologie (SED)	Reprise d'études hors FC	Lui-même	VES (1 semestre validé du L1), SED, Bénéficie d'un 80 %, puis 50 % de Tps de W
Joachim	44	Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale (D.E.I.S.)	Formation continue	Stagiaire	Congé pour formation (3 ans) (frais tot. pris en charge, 1 semaine/mois/Tps W pdt 10 mois)
Martine	44	Doctorat Géographie	Reprise d'études hors FC	Elle-même	Néant
Pharel	50 ans	M2 Psychologie clinique (VAE)	Formation continue	Son Employeur (Cotisations à OPCA)	VAE
Tanguy	50	M2 Mention Cinéma Audiovisuel	Formation continue	Lui-même	VAE
Yann	54	L2 Psychologie (SED)	Reprise d'études hors FC	Lui-même	VES (1 semestre), SED, envisage le droit du travail à temps partiel
Jane	55	DEIS	Formation continue	Stagiaire	Congé pour formation (3 ans) (frais pris en charge, 1 semaine/mois /Tps W pdt 10 mois)

2.2. L'accès à la formation

La politique de formation professionnelle continue est marquée par un premier paradoxe selon lequel ce sont des milliards qui y sont consacrés (14 milliards si l'on s'en tient à la part que gèrent annuellement les anciens OPCA), mais les conditions d'accès sont complexes et inégalitaires. Le paysage institutionnel est en effet foisonnant, entre les prescripteurs publics pour lesquels les publics cibles sont les chômeurs et les travailleurs jeunes et plus âgés les moins qualifiés, les employeurs dont le profil va déterminer des chemins spécifiques (grandes entreprises de + de 300 salariés, petites et moyennes entreprises, indépendants, fonction publique), les commissions paritaires et interprofessionnelles (syndicats d'employeurs et de salariés) qui vont, par exemple, décider des critères d'éligibilité des formations financées et dont les priorités changent d'une branche d'activité à une autre, les organismes (anc. OPCA devenant OPCO en 2018) qui collectent, gèrent et distribuent les enveloppes, leurs clients sont de moins en moins les employeurs ou les commissions paritaires et de plus en plus des individus actifs mais leur mission reste dépendante de leurs secteurs d'emploi de référence et des moyens disponibles pour l'abondement des formations. Ainsi, l'étude conduite pour le compte de la Dares en 2018 évoquait des mécanismes de fonctionnement, construits « en silos ». La prise en charge peut assez nettement différer d'un organisme à un autre et l'étude qui portait sur la comparaison de quatre OPCA notait que le taux des demandes acceptées d'utilisation du CPF variait entre 14 et 67 % en 2017 (Pluricité & Itinere-Conseil, 2018, p. 18 pour les données). De plus, les conditions de prise en charge pouvaient sensiblement varier également, entre la prise en charge des coûts pédagogiques, celle des frais annexes et l'impact sur le salaire. La même étude indiquait que les plafonds de prise en charge des coûts pédagogiques au titre du CPF variaient de 9 € de l'heure (pour les personnes en recherche d'emploi) à 80 € de l'heure pour l'OPCA le plus généreux, les autres proposant des plafonds de 25 à 50 euros.

Le système est donc marqué par la complexité et l'inégalité, et se répercute sur l'expérience de ceux qui souhaitent faire financer leur formation.

Nous devons tout d'abord noter que, parmi nos interviewés, près de la moitié n'utilise pas, ni les financements, ni les dispositifs directement adossés à la FPC bien que l'on puisse les considérer comme des adultes « actifs ». Ils peuvent exploiter les outils du droit du travail (travail à temps partiel), ainsi qu'utiliser les aménagements pour la formation continue propres à l'université (VES, VA). Ainsi, Emma, par exemple, la plus jeune, a presque tout le temps été en emploi durant les cinq années d'interruption après son baccalauréat. Elle bénéficie bien d'une aide de la collectivité, *via* une bourse sociale de l'enseignement supérieur. Concrètement, comme elle le dit elle-même, elle a fait une « entrée tardive » dans les études supérieures. Jules a lui suivi un parcours long de formation initiale (master), avec un redoublement et une année d'interruption, a candidaté à une offre de contrat doctoral sous convention CIFRE et paie les mêmes frais d'inscription qu'un étudiant en poursuite de formation initiale. Bien que hautement qualifiée, du fait qu'elle est détentrice d'un doctorat, Virginie peut être considérée comme éloignée de l'emploi, du fait que le temps du doctorat, financé les trois premières années, a été allongé du fait de deux maternités et qu'à la suite du doctorat, elle n'a eu que des expériences réduites en emploi (moins d'un an). Elle a depuis lors épuisé ses droits au chômage et autofinance sa formation avec l'aide de son mari, qui est lui en emploi. Quant à Yann et Pierre, inscrits en licence, et étudiant « à distance », ils assument les coûts de leur formation : le coût financier n'est pas élevé – les frais de service d'enseignement à distance (SED) de l'UT2J s'élèvent à 196 €+ 170 € de frais d'inscription annuelle pour une licence – et le temps de travail de l'étudiant est positionné en dehors des heures du travail salarié. Il faut ajouter que, dans ces deux derniers cas, il s'agit d'une nouvelle orientation professionnelle, et que dans le cas de Pierre, le droit du travail à temps partiel a également été exploité (80 % d'abord, puis 50 %). Enfin, Tanguy, professionnel indépendant, utilise certes le dispositif VAE associé à la politique de FPC mais autofinance totalement son diplôme.

En creux, ces témoignages de ceux qui n'exploitent ni les fonds, ni les instruments de la FPC montrent qu'il existe d'autres moyens d'accès à la formation, lorsqu'on est un adulte actif, dont ceux propres au secteur public de la formation, en l'occurrence, ceux de l'université (service d'enseignement à distance, aménagement des études que permettent les validations d'acquis, régimes d'examen en contrôle continu ou en examen terminal...). Cela signifie également que l'entrée en formation compte une part importante de motivation personnelle pour s'affranchir des contraintes. On peut supposer que certains

de ces enquêtes auraient dû pouvoir bénéficier de la politique de FPC. On pense en particulier à Virginie et à Tanguy. Comme explications, il y a sans doute de leur côté, de la méconnaissance et la crainte d'une perte de temps dans des procédures bureaucratiques stériles et de l'autre, un manque de communication et de prise en compte de certaines situations d'activité (actifs qualifiés dans des domaines pointus mais relativement fermés, actifs indépendants).

Quoiqu'il en soit, les témoignages de ceux qui ont bénéficié de la politique de FPC nous en disent davantage sur les éventuelles difficultés d'accès.

Ferdinand : « *Je pense qu'on est une cinquantaine de candidats [chômeurs ou bénéficiaires du revenu minimum d'activité] à demander le financement de cette formation et 5 dans la promotion l'ont obtenue. J'avais travaillé quelques mois de manière intensive afin de mettre de l'argent de côté et de pouvoir me financer la formation. 2 600 euros, c'était le devis initial mais le service commun de formation continue de Jules Jaurès fait un effort énorme pour moi et pour beaucoup : on est tombé à 1 000 euros, l'année* » (Ferdinand, 31 ans, DU).

Joachim témoigne d'une expérience précédente qui l'a profondément agacé. Il s'agissait d'obtenir un diplôme en VAE qu'il considérait « comme un droit » du fait des années passées dans le métier. Or, en raison d'un changement précipité des dates de dépôt des candidatures, il a dû attendre deux ans de plus pour obtenir ce diplôme : « *ils n'ont rien voulu entendre hein ! À deux jours près. Ils avaient changé les dates et ne m'ont pas pris mon dossier à deux jours près. Ensuite, ils ont retardé mon financement parce que je n'étais pas dans les dates. Si bien que j'en suis arrivé à constituer un dossier administratif [comme un juge instruirait un dossier à charge], je leur disais, quand je les appelais, que je les enregistrais* » (Joachim, DE, 46 ans). La colère est ici engendrée par le décalage entre les raisons perçues comme insignifiantes du refus et l'importance que revêt la demande pour l'individu. Elle est attisée par le sentiment d'injustice ressenti, alors que le projet, certes personnel, est perçu comme légitime, en accord par rapport aux droits des salariés établis à l'échelle de la collectivité.

Florence dit s'être trouvée dans une situation paradoxale de quelqu'un qui, bien que chargée pendant 15 ans de l'accompagnement de personnes en recherche d'emploi, se trouve démunie et sans savoir comment faire pour s'inscrire elle-même en formation. Après avoir franchi cette étape, elle a déposé une demande formelle auprès de son OPCA, a vu sa demande refusée une première fois, du fait qu'elle ne faisait pas partie des publics prioritaires (elle est déjà diplômée d'une licence). Heureusement, sous le conseil de proches, elle a fait appel et a finalement obtenu gain de cause.

Les procédures peuvent d'autant plus assombrir le projet de reprise d'études que celui-ci est le plus souvent chargé d'aspirations fortes. Par exemple, les deux enquêtés inscrits en reprise d'études dans le cadre d'une VAE ne sont pas loin de basculer dans la souffrance plutôt que dans le plaisir, du fait de ce que l'un qualifie de « tracasseries administratives » (Pharel) et de ce que l'autre nomme « l'antichambre » de son véritable projet de reprise d'études : « une étape pénible mais nécessaire », « longue », « pénible » et « facteur de stress » (Tanguy). Il y a bien sûr les exigences impondérables de la VAE : il n'est pas toujours aisé de retrouver tous ses employeurs et de rassembler tous les justificatifs exigés pour justifier de son expérience dans les domaines précis abordés par le diplôme ; l'exercice intellectuel spécifique de la VAE qui exige un récit biographique, réflexif et analytique sur le parcours et l'expérience acquise n'est pas nécessairement accessible spontanément pour le candidat : « moi, je suis quelqu'un qui fait », « le plus difficile, c'est le passage à l'écriture » « tomber des lignes pour formaliser ce que je suis en train d'apprendre ou ce que je sais » (Tanguy). Mais il y a aussi les barrières que l'on peut associer directement à la complexité du système : les candidats ont le sentiment de répétitions entre les procédures à suivre auprès de l'OPCA/OPCO et auprès de l'établissement de formation ; ils considèrent qu'il faut quand même avoir des compétences bureaucratiques, du temps disponible et de la ténacité pour s'en sortir dans les procédures. Et, ces qualités ne sont d'ailleurs pas spontanées mais s'acquièrent le plus souvent dans une « carrière » de formation continue.

Pharel dit avoir été sujet au stress pendant toute la procédure administrative d'acceptation de sa demande de VAE, c'est-à-dire l'année précédant celle dédiée au diplôme : « *J'ai dû appelé plusieurs fois [l'OPCA] à différents moments de la constitution du dossier administratif pour apprendre à chaque fois que des pièces supplémentaires étaient nécessaires [...] et finalement entendre que mon dossier*

réunissait des pièces non nécessaires ou que, vu les délais de traitement, ma demande ne serait peut-être traitée qu'en septembre [c'est-à-dire après les délais d'inscription à l'université]... Finalement, mon dossier a été accepté [par l'OPCA] au 1^{er} aout. Donc, on m'a fait stresser pour rien » (Pharel, 50 ans, VAE).

Si les enquêtés insistent sur les difficultés de s'en sortir dans le paysage institutionnel de la politique de FPC, ils évoquent donc aussi le manque de fluidité entre les espaces institutionnels de gestion de la FPC et de la formation en tant que telle, qui, en l'occurrence, sont bien distincts, puisqu'il s'agit ici de formations dans l'enceinte universitaire.

Ainsi, Armelle a suivi l'année du master 1 tout en travaillant et depuis lors, c'est-à-dire depuis 4 ans, renouvelle systématiquement une demande de prise en charge par son OPCA d'un congé pour son année de M2 : *« il n'y avait pas d'autre possibilité, avec 600 heures de stage, plus les cours, plus les examens, plus le mémoire, le rapport de stage, les dossiers, je n'imagine pas trop comment cela serait possible autrement [autrement, c'est-à-dire tout en assurant un travail à temps plein]. Elle raconte son périple : « J'ai fait la demande 4 années de suite en tout. Il faut le faire tous les ans et être au même poste, sinon, on repart à zéro » (Armelle, 34 ans, M2). À la troisième réitération de sa demande, elle avait obtenu le financement mais c'est le jury du master qui ne l'avait pas recrutée. À la question de savoir si le jury était bien informé de l'accord de son OPCA, elle assure qu'elle a tout tenté :*

« J'ai même pleuré. Ils ne m'ont pas pris à 0,3 points près ! Au moment de l'oral, si j'avais su que j'avais le financement je l'aurais dit mais je ne le savais pas à ce moment-là. Dès que je l'ai su, je suis revenue les voir pour leur dire et pour leur demander si mon dossier était vraiment très loin par rapport aux autres, et c'est là qu'ils m'ont dit que non, à 0,3 points près [...]. Sachant qu'ils n'avaient pas forcément fait le plein puisqu'ils étaient 18 et qu'il y avait des places quand ils m'ont refusée. Ça, je l'ai su, ils n'avaient pas fait de liste d'attente, ce qui fait qu'ils ont eu des désistements et qu'ils n'ont pas comblé. J'aurais été prise, je n'aurais dérangé personne. Heureusement, j'ai eu le financement l'année d'après mais j'imagine que si on ne m'avait pas renouvelé... » (Armelle, 34 ans, M2).

Armelle se dit que si cette quatrième tentative avait également échoué, elle aurait abandonné : *« [...] après, je passais à un autre projet de vie parce que à un moment donné, on est coincé dans un projet de vie aussi » (Armelle, 34 ans, M2).*

Enfin, pour ceux qui sont en emploi depuis plusieurs années, on remarque que les compétences acquises en matière de maîtrise des dispositifs tiennent à ce que la reprise d'études à l'université s'inscrit en fait dans une carrière de « formation continue » et dans un parcours de demandes répétées d'accès à la formation.

Ainsi, en est-il pour Joachim : *« C'était la règle du jeu de demander tous les ans, de ne pas rater une année, sinon on retourne à la case départ, et là comme je tombais sur l'année de la réforme du CPF, je l'ai obtenue, sinon, j'aurais dû l'obtenir l'année d'après » (Joachim, 44 ans, DE, niveau bac+5).*

Et pour Jane : *« elle [l'interlocutrice de l'Opcsa] m'a dit de faire ma demande cette année-là, que cela pourrait passer. "Il y a de l'abondement", elle m'a dit. "Du fait que personne n'a utilisé le CPF, allez-y". Donc, j'ai fait ma demande en février-mars et en avril-mai, j'avais ma réponse positive. Tout était pris en charge pour les trois années [1 semaine/mois pendant 10 mois/3 ans]. C'est moi qui avais budgété. À chaque fois, c'est moi qui me fais les dossiers. Ce n'est pas la comptabilité [le service comptable de son employeur]¹², j'avais fait mon programme de semaine. J'avais dit que je resterai une nuit ou deux en fonction de comment je pourrai m'organiser avec mon fils [...], et mes déplacements, ma restauration... Tout a été pris en charge » (Jane, 55 ans, DU).*

Ces témoignages laissent entrevoir l'ampleur du non-recours en matière de formation continue.

¹² Les enquêtes étant salariés dans de petites ou moyennes structures disent avoir cherché à ne pas 'charger' le service comptable de leur demande, en traitant une part importante de leur dossier eux-mêmes.

2.3. Formation et transition dans les parcours

La formation est devenue un moyen perçu comme essentiel de gérer les transitions professionnelles contraintes ou voulues d'actifs et plus largement de personnes dont les parcours sont moins linéaires qu'autrefois. Ainsi, la question de savoir à quoi sert la formation dans le cadre d'un parcours professionnel et personnel est importante, ainsi que celle qui vise à saisir la dynamique des parcours de vie.

Les spécialistes distinguent généralement trois, voire quatre types de formation en fonction des finalités : adaptation, promotion, réorientation, récompense. Les formations « récompense » « *ne servent à rien mais font tellement plaisir* » (Bernard Gazier, 2018¹³ :43). Selon nous, cette dernière catégorie réfère plutôt à l'inadaptation de l'emploi par rapport aux compétences et ambitions professionnelles de la personne, c'est-à-dire que la formation est moins une récompense qu'une « compensation » à défaut d'autre chose, par exemple une promotion fonctionnelle, par exemple des conditions d'exercice du métier adaptées, notamment pour des secteurs particulièrement touchés par les conversions d'activités, comme actuellement le secteur « social ». Quant à la place de la formation dans les parcours de salariés dans leur entreprise (CNEFP-Céreq, 2018), la formation peut entrer dans un parcours « promotionnel » explicite ou non formalisé, ou « ascendant », dans un parcours « descendant » ou « heurté » (ceux pour lesquels l'articulation vie professionnelle/vie familiale est compliquée par exemple), dans un parcours « stable » ou « bloqué », selon le vécu de la personne. Les travaux mettent aussi en évidence que l'utilisation du CPF (anc. Dif) reflète plus spécifiquement les intérêts personnels des salariés, même si, pour certains employeurs, une petite portion du CPF peut être utilisée au service de leur plan de formation.

Dans la typologie des usages réalisée par Itinere-Conseil en 2018, deux critères sont déterminants de l'interprétation des usages : la finalité du projet et l'origine de l'initiative. Ces deux variables permettent de construire quatre classes – les salariés les plus autonomes pour des formations courtes (moins de 150 heures), les projets co-construits avec l'employeur, le CPF en appui d'une transition professionnelle, le CPF à l'initiative de l'employeur. La finalité du projet oscille entre quatre modalités d'un projet contenant une forte dimension personnelle, la validation d'acquis, le renforcement et le développement de compétences, l'évolution professionnelle et/ou la reconversion et/ou la création d'activité. L'origine de l'initiative évolue elle entre quatre modalités : l'initiative personnelle pour un projet réalisé en autonomie (sans lien avec l'employeur) ; l'initiative personnelle accompagnée ; l'initiative personnelle soutenue par l'employeur, l'initiative de l'employeur.

Dans tous les témoignages recueillis, la dimension personnelle du projet est dominante et constitue un trait commun à tous les enquêtés. Cela tient sans doute au fait que la formation suivie le soit à l'université – qui n'est pas l'organisme de formation privilégié, ni par les employeurs, ni par les prescripteurs –, mais vu l'intensité de cette dimension personnelle, on peut supposer que la formation tout au long de la vie tient une place positive dans l'esprit de tous les adultes, y compris ceux qui suivent des formations courtes non diplômantes, et/ou bien des formations « compensation ». Chez les enquêtés, la formation est associée au bien-être et au plaisir. Cela ne signifie pas que la formation est une partie de plaisir d'une vie hédonique mais qu'elle tient une place centrale dans la réalisation de soi et dans une quête de sens à caractère existentiel.

¹³ Actes de la journée d'étude du 7 décembre 2018 organisée par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP) et le Céreq publiés dans Céreq Échanges, n°9, 2019.

Identifiant	Age en avril 2017	Formation suivie	Finalité	Place d'un tiers significatif dans le choix
Emma	23	L1 Anthropologie	Projet d'études (1) Insertion professionnelle promotionnelle (2)	Un proche
Jules	29	Doctorat cognition ergonomie	Insertion professionnelle dans les métiers de l'enseignement supérieur et de la recherche	Non (ou une annonce d'emploi pour un contrat doctoral de 3 ans)
Ferdinand	31	DU médiathécaire/documentaliste	Réorientation professionnelle	Non
Virginie	34	M2 ergonomie cognitive, psychologie	Professionnaliser son profil recherche, Adaptation au marché de l'emploi pour sortir d'une situation de chômage	Non
Armelle	34	M2 psychologie du dvpt de l'enfant	Promotion fonctionnelle	Plutôt non (projet de couple et de famille)
Florence	39	M1-IP-BEP (ESPE)	Forte dimension personnelle, Projet d'études vers le doctorat (1) « Sécuriser » ses compétences métier (2)	Non
Pierre	43	L2 psychologie (SED)	Réorientation professionnelle et Forte dimension personnelle	Non (employeur facilitateur, lié à un sureffectif)
Joachim	44	Diplôme d'État d'ingénierie sociale (DEIS)	Compensation (1) Promotion fonctionnelle à moyen terme (2)	Projet coordonné avec son directeur de service
Martine	44	Doctorat géographie	Promotion fonctionnelle ou Sécurisation du statut d'Indépendant (Consultante)	Non (ou la concurrence)
Pharel	50 ans	M2 psychologie clinique (VAE)	Forte dimension personnelle et Compensation	Non (projet validé par son directeur de service)
Tanguy	50	M2 mention cinéma audiovisuel	Forte dimension personnelle et Sécurisation de son statut d'Indépendant	Non
Yann	54	L2 psychologie (SED)	Forte dimension personnelle et Réorientation professionnelle	Non
Jane	55	Diplôme d'État ingénierie sociale	Compensation	Non

Pour Emma, il n'est pas dit que les 5 années d'interruption après le baccalauréat lui aient permis de mieux savoir ce vers quoi elle souhaitait s'orienter au plan professionnel. Son inscription en L1 anthropologie entame peut-être au fond un début d'un parcours long de formation supérieure, la conduisant vers les métiers de la recherche. Elle ne dit rien d'explicite en ce qui concerne son projet professionnel, ce qui peut laisser supposer qu'elle n'en a pas elle-même d'idée claire. Dans tous les cas, Emma est créatrice et entrepreneuse, elle foisonne d'idées et a des engagements divers dans des activités artistiques, culturelles, écologiques, bénévoles et associatives. Pendant ces 5 années, elle a pu cumuler des petits boulots classiques (épicerie de gare, restauration rapide, garderie périscolaire) et en même temps porter des projets originaux et entraîner du monde avec elle (budget participatif de rénovation d'une auberge, organisation de sorties vertes autofinancées, création d'une association, organisation d'une comédie musicale...).

Pour Emma, il faut expliquer l'interruption de son cycle de formation initiale, puis la reprise. Étant une bonne élève, Emma, avait été orientée vers une classe d'élites par ses professeurs de lycée. Mais, dit-elle, cela ne lui convenait pas. Elle souffrait de la concurrence entretenue dans sa classe. Elle se sentait éloignée de ses pairs qui pouvaient être scolairement bons mais humainement assez immatures. Il était donc hors de question pour elle de s'orienter vers une classe préparatoire. Elle avait peut-être aussi besoin d'une pause dans sa scolarité :

« Il y a une part de cela. J'en avais marre. Surtout qu'au lycée, je n'ai compris que très tard l'intérêt de certaines matières. Donc, j'avais envie de faire une pause. Après je n'ai pas galéré à avoir mon baccalauréat. Je n'ai pas travaillé comme une forcenée. Mais je dirais c'est plus qu'on avait beaucoup de matières qui nous ouvrent à beaucoup de choses mais on ne nous dit pas à quoi cela sert. Du coup, ce n'était pas forcément utile pour moi et j'avais envie d'étudier quelque chose d'utile pour moi. » (Emma, 23 ans, L1 Anthropologie).

Sa mère était ergothérapeute auprès de personnes handicapées et son père, beaucoup plus âgé que sa mère, était humoriste de presse. Élevée par sa mère, elle a bénéficié d'une éducation libérale, ce qui s'est traduit pour elle par le défi de trouver sa voie :

« J'ai une super maman ! Ça aide. Qui nous a toujours appris à faire ce que l'on voulait et pas autre chose. Après, moi, pendant tout le lycée, tout le monde m'a toujours demandé ce que je voulais faire après. Donc, j'ai cherché, j'ai cherché, je changeais d'avis tous les ans et d'ailleurs après [pendant les années d'interruption d'études] je continuais à changer d'avis tous les ans. Mon dernier avis, c'était architecture. [...] Il fallait passer des concours que j'ai passé et je ne savais pas si j'allais être prise. Donc, sur post-bac, j'avais coché un truc, la fac de ne je ne sais plus quoi, mais sans intérêt. Et plus on me demandait ce que je ferai si je n'étais pas prise en architecture, plus je me disais que ce ne serait pas grave, que je ferai une année sabbatique. Et plus le temps avançait, plus je me disais que c'est ce dont j'avais envie. En plus, il y avait ce projet de l'auberge de jeunesse en montagne et la possibilité d'un service civique... » (Emma, 23 ans, L1 Anthropologie).

Emma est plongée dans une quête de trouver le « bon » chemin, celui qui convienne vraiment à sa personne :

« On m'a toujours laissé le choix, c'est bien, mais il faut le faire ! Ils m'ont un peu aidé. Mais il y a plein de choses qui m'intéressent et du coup il faut que je me dise « c'est quoi qui m'intéresse le plus ». Vers quoi, je vais... » (Emma, 23 ans, L1 Anthropologie).

Cette quête du bon choix dans un environnement de choix multiples ou bien cette crainte de l'engagement dans une route dont on ne peut plus sortir ne l'ont pas empêché d'agir. C'est plutôt le contraire. Elle est partie dans de multiples directions. L'année sabbatique s'est ainsi prolongée en cinq années bien remplies. Ses proches l'interrogeaient régulièrement au sujet des études. Elle-même s'était rendue compte en menant ses projets qu'être jeune avec le seul baccalauréat ne lui permettait pas d'obtenir la légitimité nécessaire auprès des partenaires et des clientèles.

« Par exemple, le financement participatif que l'on a fait pour le gospel, je l'ai mis en œuvre, j'en avais déjà fait qui avait super bien marché, donc ils avaient déjà vu que j'avais réussi à faire ça mais ils ont eu du mal à me donner de la légitimité parce que j'étais jeune et qu'en plus je n'avais pas fait d'études. Et moi, c'est des choses qui m'exaspéraient parce que au bout d'un moment ce n'est pas parce qu'on n'a pas fait d'études qu'on est con. Bon, donc, c'est con mais c'est un fait et que pour inverser la tendance, peut-être il faut passer par les études pour dire finalement que l'on n'était pas obligé de faire des études » (Emma, 23 ans, L1).

Elle dit quand même avoir pensé abandonner l'idée de faire des études. Or, un élément déclencheur a peut-être été que sa mère est décédée à l'âge de 53 ans en 2015. Emma est désormais engagée dans les études et compte faire sa troisième année de licence à l'étranger et poursuivre ensuite en master.

Ferdinand et Jules, plus âgés qu'Emma, sont comme elle, dans un parcours d'accès au premier métier qui compte. Jules l'a trouvé au cours de sa formation et d'un stage de master, ce depuis au moins 2013, c'est-à-dire depuis ses 25 ans : il veut devenir enseignant-chercheur. Ferdinand aussi l'a trouvé. Il a, lui, pu exercer un premier métier, menuisier, comme son père et parce qu'après une licence d'histoire, qu'il a suivie avec intérêt mais tout en travaillant et en redoublant, il avait envie de gagner sa vie et de

faire quelque chose de concret. Comme il le dit aujourd'hui, la menuiserie est devenue une activité de loisir qu'il affectionne particulièrement. Il ne veut pas, ou plus, en faire son métier. Cette conviction s'est peut-être également façonnée à l'épreuve des conditions réelles d'exercice du métier de menuisier, qui se sont dégradées selon Ferdinand, comme l'illustre, selon l'enquêté, la nature de moins en moins « noble » du matériau à travailler (e.g. le mélaminé *versus* le bois).

Pour une bonne part des autres enquêtés qui ont déjà expérimenté le premier métier qui compte, formation et activité rémunérée ainsi que carrière de formation et carrière professionnelle sont étroitement imbriquées. L'inscription à l'université n'est pas la première expérience de formation continue (Armelle, Pierre, Joachim, Martine, Pharel, Tanguy, Yann, Jane).

Entre 2004, date d'obtention de son diplôme d'éducateur spécialisé, et 2017, Armelle, 34 ans, a effectivement interrompu toute activité de formation pendant cinq ans. En 2009, alors qu'elle est en CDI, elle s'inscrit en deuxième année de licence de psychologie, *via* le service d'enseignement à distance, puis en troisième année. En 2012, elle est inscrite en master 1 de psychologie du développement, tout en travaillant. Après quatre années de demandes répétées de prise en charge d'un congé pour formation auprès de son OPCA et de candidatures à un master 2, elle est inscrite en M2 en 2016-17, dans le cadre d'un congé pour formation.

Pierre, 43 ans, a commencé à travailler comme électronicien à 23 ans. C'est à 29 ans qu'il commence à goûter à la formation continue, pour une formation dans un institut privé reconnu de psychologie. Cette première expérience de formation continue durera cinq ans. Durant tout ce temps, Pierre ne cesse pas de travailler et la formation qui, au départ, avait une fin de réparation personnelle, va devenir le fondement d'un projet de réorientation professionnelle. À la fin de la formation en 2008, Pierre crée son cabinet de psychothérapie. En même temps, il intègre la Poste qui va s'avérer un employeur facilitant sa double activité. Souhaitant obtenir le titre de psychothérapeute, il s'inscrit en licence 2 de psychologie en 2016.

Joachim, 44 ans, après un brevet de technicien supérieur en travaux publics, devient chef de chantier dans le bâtiment, métier qu'il exercera pendant dix ans. Il sera promu conducteur de travaux durant trois ans, trois années intenses où il ne verra pas beaucoup grandir ses deux enfants. En 2008, ou en 2009, il prend un poste d'éducateur technique auprès de jeunes de 16 à 20 ans. Depuis lors (7 ans), il exerce ce nouveau métier. Mais dès 2011, après deux-trois ans d'expérience, il demande à pouvoir utiliser son droit à congé pour formation pour obtenir le diplôme d'état d'ingénierie sociale adossé à ce nouveau métier. Il n'obtiendra l'accord de son OPCA que six ans après. Entre temps et en attendant, l'expérience professionnelle dans son nouveau métier s'épaississant, il concourt pour le diplôme d'éducateur spécialisé par VAE, un diplôme qu'il obtient en 2015, juste avant finalement de voir son dossier de demande pour le *DE* accepté.

Martine, 44 ans, travaille depuis l'âge de 19 ans, a toujours été en emploi, s'épanouit dans son travail et a toujours été en formation en parallèle. C'est le cas idéal typique de l'imbrication, sans hiérarchie, entre formation et emploi. L'importance de la formation dans la vie de Martine est liée à son parcours professionnel ascendant, au profil de ses emplois – salariée d'office de tourisme puis consultante entrepreneuse –, et à son profil personnel d'entrepreneuse et d'innovatrice. Pendant qu'elle est inscrite en licence de philosophie, elle passe le concours de guide-interprète qu'elle obtient. Elle abandonne la philosophie pour travailler dans un office du tourisme. En parallèle, elle prépare et obtient le BTS tourisme par correspondance avec le CNED. Elle change d'emploi pour un emploi-jeune auprès d'un maire député, un poste qui sera particulièrement enrichissant et formateur. En 1998, elle travaillera pour une entreprise privée dans le tourisme avant d'être démarchée par un comité régional du tourisme pour un poste qu'elle gardera trois ans. Puis, elle sera de nouveau démarchée cette fois par un office du tourisme. C'est lorsqu'elle devient directrice d'office de tourisme qu'elle s'inscrit cette fois en master pour avoir le niveau qui convient pour sécuriser son emploi : « *Un directeur d'office de tourisme n'est pas fonctionnaire, c'est un contrat de trois ans, renouvelable une fois* » (Martine, 44 ans, Doctorat). Et depuis 2009, elle a créé son entreprise dans le domaine du tourisme et s'est inscrite en doctorat dans le but là-aussi de sécuriser son entreprise dans un contexte fort concurrentiel et pour sortir du lot, voire à terme, si elle renonce à son entreprise, être embauchée par un gros cabinet de consultance.

Pharel a changé d'employeurs tout au long de son parcours et son métier de base a aussi beaucoup évolué. Il a obtenu une maîtrise en psychologie clinique à la fin des années 80 et a commencé à travailler sur des emplois d'éducateur de rue, sans avoir le diplôme consacré. Intervenant auprès de publics touchés par les addictions, il est passé par des conditions d'exercice très variées, de l'éducateur de rue pour l'association AIDES dans la période des années 1990 à un accompagnement social plus bureaucratisé aujourd'hui. Il semble aussi qu'il soit passé de l'exercice d'un métier d'éducateur « sociologisé » à « psychologisé ». Il a aussi pu être plus autonome dans la gestion de son activité et celle-ci avait sans doute une dimension également plus globale en ce qui concerne l'accompagnement des publics, selon des approches territoriales par exemple. Il a pu aussi passer par des postes à responsabilité et de management d'équipe, mais est, de son vœu, revenu à des postes placés à l'interface avec les publics et mobilisant ses compétences de psychologie clinique acquises par sa formation initiale, développées largement dans le cadre son activité et des formations suivies tout au long de sa carrière. Après AIDES, il est ainsi devenu salarié d'une ville moyenne et au début des années 2000 a obtenu l'utilisation d'un congé pour préparer un master professionnel en sociologie sur les phénomènes d'exclusion. Ensuite, il a obtenu le diplôme d'éducateur spécialisé par VAE. Et, en 2016-17, il a donc réitéré, cette fois pour obtenir par VAE le diplôme de master de psychologie clinique.

« J'ai eu plusieurs expériences d'études aussi bien que professionnelles car j'ai changé d'employeur à différents moments. Et là, je suis chez le même employeur sachant qu'à un moment donné, j'ai eu des problèmes personnels à la quarantaine qui m'ont amené à être au chômage et ensuite, j'ai voulu reprendre un emploi et je n'avais, par rapport à la loi de 2002, on ne me prenait plus. Plus personne ne voulait me prendre par équivalence. Également parce que j'avais un CV particulièrement fourni qui pouvait faire peur (sourire). Du coup, je me suis tournée vers la VAE pour faire le diplôme de VEES » (Pharel, 50 ans, M2).

Pharel a aussi exploité l'offre du plan de formation de ses employeurs. Dans les années 2000, il partait même deux fois par an. Son ancien directeur de service considérait qu'un professionnel de l'intervention sociale se devait de recycler régulièrement ses savoirs. Ces dernières années, cette exigence est moins comprise mais il parvient quand même à partir une fois par an en formation.

Quant à Tanguy, si l'on tient compte de son diplôme de base et du métier qu'il exerce aujourd'hui et qui s'est construit tout au long des vingt-trois dernières années, on s'aperçoit d'un relatif décalage. Après son baccalauréat obtenu en 1984, il obtient une licence de droit et poursuit en master de gestion des entreprises et des administrations dans un institut de formation privé. Il en sort diplômé en 1989. Tanguy va finalement exercer le métier auquel son diplôme de master le destine pendant 5 ans dans une entreprise de snowboard. Ses passions que sont le ski, le son et la photographie vont l'amener à se lancer dans des expériences de création et de production dans le domaine large de l'image. C'est ce domaine qui va devenir son secteur d'emploi, en tant qu'indépendant le plus souvent. Il a une carrière assez impressionnante. Il est passé par le reportage photographique en terre indienne ou pour l'aviation militaire et civile, par le film et la photographie du ski de type free ride ou Snowboarding, ainsi que par le film d'art contemporain dans le domaine de la création audiovisuelle numérique. Il travaille depuis 2011 en tant que directeur de la photographie et de la couleur pour des réalisateurs de films documentaires dans différents domaines dont la recherche et pour le CNRS. Il intervient d'ailleurs depuis quelques années dans des formations d'écoles audiovisuelles universitaires.

Son cas permet d'évoquer, à défaut de l'approfondir, un résultat important de cette étude, selon lequel les moyens d'information d'aujourd'hui permettent à l'ensemble de ces enquêtés de se mettre en situation d'apprentissage, tout le temps, quand et où ils peuvent, indépendamment des institutions et des lieux conventionnels de formation...

Yann a obtenu un baccalauréat en mathématiques-physiques en 1981, a poursuivi en classe préparatoire, puis a intégré l'ENAC-Suparéo. Il est devenu ingénieur de l'aviation civile à Airbus Aerospace. Il a connu une carrière ascendante qui l'a conduit vers des postes de manager. C'est à ce moment-là d'ailleurs qu'il se souvient plus particulièrement avoir bénéficié de formation continue, dans le cadre du plan de formation Airbus pour ses managers. Après avoir été lui-même coaché par un consultant au sein de son entreprise et pour les besoins de son entreprise lors de sa prise d'une nouvelle

fonction en 2011 de chef de département, il a de lui-même décidé de s'inscrire à une formation de coaching auprès d'un institut privé basé à l'étranger. Cette formation a été partiellement prise en charge par son entreprise (5 000 euros du coût de la formation pour une entreprise pour son salarié, dispositif Dif). Il est depuis lors « certifié » pour le coaching et a ouvert un cabinet en parallèle de son activité de salarié. Il a également suivi une autre formation en PNL. Depuis 2016, il est inscrit en licence 2^{ème} année de psychologie, par le SED. Pour Yann, cette carrière de formation diplômante en psychologie vise à « étayer une démarche personnelle » de formation, après avoir découvert par ses postes de manager le métier de coaching. C'est une formation pour lui-même bien que cela rentre aussi dans un projet de réorientation professionnelle.

Jane, 55 ans, trois enfants, deux fois divorcée, est une habituée de la formation continue depuis qu'elle y a goûté, en 1991, à 30 ans. Avant cela, elle a obtenu un baccalauréat littéraire à 17 ans et a poursuivi en BEP comptabilité. Entrée ensuite sur le marché du travail, elle a connu quelques interruptions courtes d'activité et peu fréquentes, non sans lien à son statut de mère et à son choix de vivre à la campagne. Son premier emploi qui compte est celui de gestionnaire de rayon dans la grande distribution. C'est dans cette première période de sa carrière professionnelle qu'elle suit une formation technique de vente dans le cadre du plan de formation de l'entreprise et qu'elle accède également à un congé pour formation pour suivre une formation de comptabilité en entreprise. Avec son diplôme, elle quitte la grande distribution et devient effectivement comptable d'entreprise. Ses expériences de formation continue ne font alors que commencer. Alors qu'elle a 39 ans, elle suit cette fois une formation à distance pour un diplôme universitaire qu'elle obtient, dédié aux technologies de l'information et de la communication. Entre temps, à 43 ans, elle a changé de métier et travaille depuis lors dans une mission locale au sein de laquelle elle gère des financements. À 47 ans, cinq après avoir été embauchée dans son nouvel emploi, elle s'inscrit dans une école de commerce dans le cadre d'un second congé pour formation, pour obtenir un diplôme de niveau master. Et l'année de l'enquête, elle entame donc une formation pour un diplôme d'État en ingénierie sociale. Toutes ces expériences de formation, entre 2001 et 2017, diplômantes pourtant, ne produisent pas les effets escomptés. Selon Jane, aucune de ces formations ne lui a permis d'atteindre vraiment ses objectifs de connaître une mobilité professionnelle, ascendante et/ou horizontale. Chez Jane, les attentes associées à la formation sont fortes, et elles ne sont pas sans lien avec son statut de femme (« être indépendante, ne dépendre de personne »), ni sans lien avec le fait qu'après son baccalauréat généraliste, elle s'est dirigée vers un BEP Comptabilité et qu'elle a tout au long de sa carrière cherché à obtenir des diplômes. C'est aussi une quête de réalisation de soi au travers de l'activité professionnelle, qui se trouve empêchée dans le cas de Jane. Cette dernière aspiration n'aboutissant pas, elle s'est transformée, alimentant un intérêt toujours aussi intense pour la formation :

« Je vais régulièrement voir [la personne en charge des fonds de son OPCA] pour savoir comment je peux faire. Et toutes les formations car j'ai fait aussi beaucoup de formations dans le cadre [du plan de formation de mon employeur]. Non diplômantes mais les plus longues possibles. Quand il y avait deux jours, je prenais deux jours. Et à un moment, il y avait deux fois trois jours et j'ai pris deux fois trois jours et à chaque fois que cela m'a permis de sortir. Après cela n'était pas des trucs bidons quand même, c'était intéressant. [...] Je cherche des astuces pour sortir [...] Ce [diplôme], cela faisait un moment que je tournais autour et comment je pouvais m'organiser avec mon fils, le financement, etc. Et comme moi, je cherchais ma bouffée d'air, elle [la gestionnaire des fonds OPCA] m'a conseillé de faire ma demande car elle savait qu'il y aurait de l'abondement » (Jane, 55 ans, DE).

2.4. Rapport au travail, au métier et à l'emploi : des enquêtés employables ?

De la loi initiale de 1971 sur la FPC à aujourd'hui, les spécialistes considèrent qu'il y a eu un basculement d'une approche organisationnelle et collective de la formation à une approche individuelle, à « l'initiative du salarié ». La dimension institutionnelle de cette approche individuelle demeure évidemment forte, ce que l'on peut subsumer sous le concept de « l'employabilité ». Corinne Saint Martin cite l'OIT qui définit l'« employabilité » comme « aptitude de chacun à trouver et à conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle » (Saint-Martin, 2018, p. 57). Thomas Périlleux, également cité par Corinne Saint-Martin, parle d'idéologie managériale valorisant l'instabilité des carrières et l'entreprise de soi (Périlleux, 2005, cité par Saint-Martin, p. 57). Selon Thomas Périlleux toujours, il s'agit de « l'activation et la mobilisation de soi, la conception de la vie comme une succession de projets, la segmentation et l'intensification de l'activité,

la capitalisation du sens de l'existence » (*ibid.* p. 59). Corinne Saint-Martin rappelle combien cette notion n'est pas nouvelle, mais a connu une accélération d'usages dans les années 1990 et que, bien que polysémique, du fait même qu'elle est l'objet d'une lutte sociale sur son sens, fait référence à des changements dans les modes de production et d'organisation du travail. Nous pouvons donc dire que l'employabilité fait référence à des changements de modèles, qui traversent aussi bien les univers productifs que les univers du soi en société.

Durant l'enquête, les aspects liés au travail, au métier et à l'emploi ont surgi comme dominants de l'expérience de formation et de vie des enquêtés, à un degré non anticipé par l'enquêtrice. Celle-ci, s'intéressant d'abord aux universités, a été conduite à déplacer sa focale vers les univers du travail et de l'emploi et à se demander ce à quoi pouvait bien servir l'université dans tout cela. Le grand constat, c'est que les enquêtés ont complètement intégré la norme de l'employabilité. On peut même aller plus loin en précisant qu'ils participent à la construire, en partie parce qu'ils ont internalisé cette norme externe, en partie parce que celle-ci rencontre leur quête personnelle d'émancipation personnelle. C'est pourquoi, il convient aussitôt de préciser que les phénomènes actuels d'individualisation du rapport au travail et à l'emploi font en fait écho à une lutte sociale d'intérêts sur le tour que ces phénomènes doivent prendre, ce que l'enquête permet d'éclairer à la lumière des expériences de formation.

Tout d'abord, un nombre assez conséquent des enquêtés cherche à se retirer de l'univers du travail et de l'emploi : Florence, Joachim, Pharel et Jane.

Le témoignage de Florence est celui qui dépeint le mieux cette bataille qui se joue autour du travail.
« *C'est que ma différence avec les autres copains de la classe qui ont 21 ans, c'est qu'ils sont dans une peur du futur, dans une forme de précarité et de projection. Ils crèvent d'envie d'aller au travail, car ils ont envie d'avoir des sous, envie de consommer et d'entrer dans la vie. Moi, je suis dans le sens inverse. J'ai touché à cela, j'ai bien gagné ma vie, j'ai été quelqu'un dans le monde du travail et aujourd'hui je suis en mode décroissance. Aujourd'hui, mon plus beau salaire c'est ce que j'apprends au quotidien. Mais je n'accuse pas et c'est vraiment très personnel. Je pense qu'on a plusieurs vies et moi j'en suis là et eux vivent autre chose et moi peut-être je reviendrai à ce qu'ils ont envie aujourd'hui* » (Florence, 39 ans, M1).

Pour Pierre, Tanguy et Yann, la situation est un peu différente car leur travail n'agit pas comme un repoussoir, mais leur expérience de vie signale néanmoins une aspiration au retrait d'un certain nombre de contraintes liées aux univers du travail et de l'emploi qu'ils ont traversés.

Pierre a aimé son métier d'électronicien mais il s'épanouit désormais dans un autre métier, celui de psychanalyste. Il apprécie ses conditions de travail actuelles en tant qu'électronicien ainsi que son employeur parce que ces conditions et cet employeur lui permettent d'assurer sa transition vers un autre métier. On peut donc supposer que les enjeux de performativité au travail ne se placent plus au sein de cet emploi principal, mais au sein de l'activité secondaire qui va bientôt prendre toute la place. On peut aussi supposer que le statut d'indépendant associé à son activité de psychanalyste n'est pas indifférent à son épanouissement. On peut enfin considérer que Pierre, comme Yann d'ailleurs, qui sont tous les deux en réorientation professionnelle, ont ressenti un manque dans l'univers de travail qui était le leur. Soit l'univers de leur travail ne répondait plus à leurs aspirations personnelles, soit ces aspirations personnelles mises en sommeil jusque-là, sont devenues dominantes.

Tanguy cherche peut-être à ralentir le rythme d'une activité d'indépendant dans un secteur d'emploi lié à l'image, très sensible aux innovations technologiques, et qui lui impose une constante mise à jour de ses savoirs. Il souhaite aussi se donner les moyens d'une mise à distance, par la réflexivité, que ne permet pas la course à l'innovation.

Yann, 54 ans, est arrivé à une étape de sa vie où la bataille de l'emploi consiste plutôt à contrer les mécanismes de relégation qui dominant pour les actifs seniors, à démontrer, au contraire, le niveau d'expertise atteint et à s'autoriser à développer la dimension personnelle et existentielle du travail. À la question de savoir si la formation au long cours qu'il suit en psychologie ainsi que le projet de faire de son activité de coaching son activité principale répondent à une quelconque frustration, Yann répond ceci :

« Je ne sais pas comment dire, peut-être de manière insidieuse, aujourd'hui je ne suis plus manager. Je suis consultant [ce qui correspond à une rétrogradation dans sa carrière et en lien à la politique de gestion des ressources humaines de son employeur]. Dans ma pratique de consultant, c'est clair que la maîtrise des états psychologiques m'aide. Après, il se trouve aussi que sur le plan personnel, j'ai toujours eu l'idée de développer quelque chose de personnel, une entreprise, enfin, je ne sais pas, une entreprise peut-être pas, mais une affaire à moi entre guillemets. Et cela se fait petit à petit et c'est vrai qu'aujourd'hui j'aimerais conduire une autre activité que celle de l'ingénierie. Et il y a eu différents événements aussi qui ont fait qu'à un moment donné d'autres portes s'ouvrent et je me souviens qu'en 2013 [donc à 52 ans], je me suis vraiment posé la question de savoir ce que je voulais faire maintenant » (Yann, 54 ans, L2 psychologie).

Ce besoin de retrait du travail doit toutefois être expliqué pour tout à fait comprendre le fait que, même dans l'extraction de soi des situations d'activité rémunérée, demeure la valeur centrale du travail. Tout d'abord, les enquêtés les plus en retrait par rapport au travail sont aussi ceux qui ont été de « gros » travailleurs, qui ont beaucoup donné dans le travail, et/ou qui voudraient bien continuer à donner beaucoup mais qui s'en sentent empêchés. Les témoignages permettent d'ailleurs de comprendre que le retrait n'a rien de radical, qu'il ne concerne que des pans du travail.

Florence, dit : « J'adore mon métier parce qu'il me fait exister [...] Je ne suis pas aux études pour fuir mon métier [...]. Moi, les gens [les demandeurs d'emploi] m'ont manqué. Ils me manquent. C'est l'institution que je fuis et par extension le marché du travail » (Florence, 39 ans, M1).

C'est encore Florence aussi qui exprime combien sa vie, en particulier sa vie de jeune adulte, a été jusqu'ici une vie de labeur :

« Je me sens une privilégiée car aujourd'hui je suis payée, c'est comme un contrat de travail, je cotise et je vais avoir derrière des allocations chômage. Je suis privilégiée, je reçois un salaire pour prendre soin de moi, pour aller étudier. Et je le dis parce que, vous me demandiez les circonstances et parce que c'est la première fois que cela m'arrive. C'est-à-dire que j'ai fait des études [à l'université], mais j'ai toujours travaillé pour payer mes études. Et du coup c'est la première fois de ma vie, en retournant aux études, qu'on me donne de vraies conditions d'études. [...] Et j'ai un truc qui est fort [et qui est] la motivation, c'est un truc de l'ordre d'une éducation judéo-chrétienne. Je me sens être tellement privilégiée qu'il n'est absolument pas question de ne pas y arriver » (Florence, 39 ans, M1).

Joachim dit s'ennuyer dans son travail, un ennui qui se définit par le fait même que Joachim a eu un premier emploi qui compte avant celui-ci :

« Je m'ennuie dans mon travail depuis deux ans, trois ans... Parce que cela vient de mon parcours professionnel. Avant, j'étais conducteur de travaux dans le bâtiment. Ça bougeait énormément, j'avais pas mal de pression, j'avais pas mal d'organisation, pas mal d'équipes à gérer, des travaux intéressants parce qu'en montagne. Beaucoup de diversité. Et ensuite, j'ai fait de la formation [en tant qu'éducateur technique] pendant 7 ans, donc ça m'intéressait. Et, on a eu un changement de population, depuis quatre ans, et je m'ennuie parce que je ne peux rien leur apprendre. Ils sont trop en difficultés » (Joachim, 44 ans, DE).

Il en est de même pour Pharel, 50 ans, qui n'est pas fatigué d'être « créatif » dans un métier, l'intervention sociale qui est pourtant éprouvant, où il faut se réinventer et persévérer chaque jour dans l'accompagnement de personnes en détresse. Le diplôme par VAE qu'il prépare en cette année 2016-2017 le prouve, qui est loin d'être une sinécure. Pharel est au contraire dans une quête d'approfondissement de son métier, dans l'acquisition ininterrompue tout au long de sa carrière d'outils d'analyse pour mieux accompagner les publics tout en maîtrisant toujours mieux les outils de la science qu'est la psychologie. En revanche, ce qui le met dans un état de retrait, c'est plutôt l'environnement organisationnel dans lequel il réalise ses tâches aujourd'hui ainsi que l'évolution qu'il perçoit des métiers du social et des implications sur les nouvelles générations des recrutés. Ainsi, il parle de ses jeunes collègues comme plutôt individualistes et plutôt passifs.

Jane prolonge cet aspect, se comparant à d'autres qui suivent la même formation qu'elle, elle dit : « pour moi, c'est différent, ce n'est pas parce que je m'ennuie [que je viens en formation] car j'aime ce que je fais [ses missions professionnelles] » (Jane, 55 ans, DE).

Ainsi, ces enquêtés souhaitent se mettre en retrait de l'emploi et du marché du travail, plus que du travail et plus que de leur métier. Les aspirations au retrait demeurent donc fondamentalement liées à un rapport central au travail. Il s'agit bien du travail dans le sens anthropologique et éthique du terme, c'est-à-dire que dans le travail, qu'il soit laborieux ou non, noble ou non, qu'il produise des œuvres ou des sous-produits à caractère insignifiant ou dilué, il y a toujours un processus d'expression identitaire et que cette voie de réalisation du soi est, sinon unique, au moins centrale dans les sociétés contemporaines.

Le rôle de la formation est bien sûr important dans ces stratégies de retrait. Jane, qui n'en est pas à sa première expérience de formation continue, rationalise toutes ces expériences comme un moyen de prendre l'air vis-à-vis de situations d'emploi qui ont certes changé en cours de route mais qui n'ont jamais été pleinement satisfaisantes.

À 29 ans alors qu'elle est gestionnaire de rayon dans la grande distribution depuis 8 ans, elle prépare un diplôme de comptable d'entreprise dans le cadre d'un congé pour formation :

« Pour sortir de mon boulot. Parce que j'étais seule à cette époque, sur le plan personnel, j'étais avec mon enfant. Et sur le plan personnel, la grande distribution, c'est épuisant. Je ne voyais pas non plus mon avenir là-dedans » (Jane, 55 ans, DE).

Ensuite, alors qu'elle est effectivement devenue comptable d'entreprise, cumulant des CDD sans difficultés, elle s'inscrit en DU, entre 2001 et 2002, à l'âge de 40 ans, pour atteindre des compétences dans les technologies de l'information et de la communication et espérer changer de métier car elle ne trouve toujours pas son compte dans sa situation de comptable :

« Oui, [Je souhaitais] changer. Parce que gestionnaire comptable à l'époque, c'est un peu gratte-papier surtout que...La technique je l'avais mais, [le territoire] après, c'était l'industrie, la mécanique, tout cela ne me parle pas. J'étais recrutée, je veux dire. J'arrêtais un [CDD], je savais que je pouvais en retrouver un le lendemain, mais cela ne me convenait pas. Donc, je me disais, je vais travailler plus dans la formation. Et dans le [DU], il y avait une option "développement de la formation à distance". Bon, cela n'a débouché sur rien, encore ! » (Jane, 55 ans, DE).

Ensuite, elle postule à un poste de gestionnaire de subventions dans une mission locale, un poste qu'elle obtient. Le métier lui convient mieux et en même temps son activité est encore source d'insatisfaction : *« bon gré, mal gré, [j'y suis restée] car j'ai bien essayé d'en sortir et je n'y suis pas arrivée* (Jane, 55 ans, DE).

Entre 2009 et 2011, elle est de nouveau en formation, cette fois pour atteindre un bac+5 : *« Donc là je pars en école de commerce et là c'est deux ans, un vendredi et un samedi, tous les 15 jours. C'était quand même assez lourd [...]. C'était juste le vendredi et le samedi et il y avait la semaine de travail »* (Jane, 55 ans, DE).

Et donc, en 2016-17 et pour trois ans, elle prépare un diplôme d'état. À la question de savoir si elle se trouve chanceuse d'avoir eu droit à ces divers congés¹⁴ pour formation dans sa carrière, elle répond ceci :

« Je ne sais pas mais à chaque fois que je vais voir les directeurs, je dois avoir les arguments qu'il faut je ne sais pas, je dois avoir une tête du genre "vivement qu'elle s'en aille", je ne sais pas (rires). J'ai saisi un concours de circonstances là en fait car l'ancien directeur qui n'arrêtait pas de me casser du sucre sur le dos et de m'emmerder à longueur de temps, il était en train de partir et le nouveau, lui, il est à fond dans les dispositifs de formation professionnelle. Donc, il dit "oui, oui, il faut se former, il faut se former" et c'est le même qui a accepté d'ailleurs là que je parte en DE. Il ne m'augmente jamais, il ne valorise jamais mon travail mais au moins il me donne l'occasion de me former » (Jane, 55 ans, DE).

Pour le diplôme d'État qu'elle prépare aujourd'hui, elle dit :

¹⁴ Des « congés » qui n'équivalent pas à un arrêt de l'activité, mais correspondent à peu près à une journée par semaine non travaillée, mais rémunérée, et consacrée à la formation.

« En réalité, quand on demande aux collègues qui sont autour de la table quelles sont leurs motivations [à suivre cette formation], cela en fait partie : "prendre de l'oxygène", surtout dans le travail social » (Jane, 55 ans, DE).

Finalement, Jane met beaucoup d'espoir dans les formations qu'elle suit, qui sont pour elle, à la fois des bouffées d'air et des voies de sortie. Elle a tout au long de sa carrière espéré que la formation lui permette de trouver un emploi qui lui convienne vraiment. Elle ne cache pas sa déception lorsque l'issue ne correspond pas aux attentes.

La formation est une trêve dans un parcours dans l'emploi. C'est un répit. Néanmoins, ce n'est pas que ce temps de formation est considéré comme des vacances, comme un temps d'oisiveté. C'est que la formation, en elle-même, est considérée comme un répit. Les études qui sont concrètement un temps de travail conséquent, venant s'ajouter aux autres, qui demandent beaucoup d'efforts et de discipline personnelle, sont considérées comme un moyen d'émancipation de situations au travail qui ne conviennent pas. Les études sont une mise en intelligibilité du réel ainsi qu'une mise à distance du réel. Elles sont par nature une voie d'émancipation, même temporaire.

Parmi les enquêtés, il n'y a pas que ceux qui sont dans un rapport de retrait par rapport au travail, mais il y a aussi ceux qui s'épanouissent dans leur emploi. Le point commun à tous ces enquêtés demeure, dans tous les cas, un rapport existentiel au travail.

Conclusion

L'objectif était de s'interroger sur la part de marginalité que pouvait contenir l'expérience individuelle de la formation continue à l'université par rapport aux normes que véhicule la politique de FPC. Or, les enquêtés semblent partager une même préoccupation centrale pour le travail qui fait écho aux priorités de la politique française de FPC. Ce sont néanmoins les signifiants attachés au travail qui ne correspondent pas tout à fait de part et d'autre du rapport entre institution ou système et individus, entre une politique de la FPC qui tend à assimiler le travail à l'emploi, dans un schéma cognitif attaché à l'économie et à la production et des reprenants qui sont dans un rapport personnel et existentiel au travail. À l'échelle individuelle, ce que le travail produit, c'est une œuvre dans un sens plus esthétique et humaniste qu'économique, et le travail en tant qu'action s'inscrit moins dans un système de production que dans une trajectoire de vie et dans une quête personnelle (non pas égoïste) de réalisation de soi.

L'individualisation du rapport à la formation et au travail est encore un point commun qui s'établit toutefois sur un rapport conflictuel entre un système de régulations encourageant une mise à l'épreuve et une responsabilisation individuelle vis-à-vis de la formation comme de l'emploi et des actifs en quête d'autonomie et trouvant dans la formation et l'emploi les moyens pour cette quête.

C'est paradoxal et, pourtant une convergence s'établit, comme un accord peut parfois être trouvé sur un malentendu.

Pour l'université enfin, et pour toutes ces raisons ayant trait à la centralité de la reprise d'études pour son environnement large de ressources et de demande (milieux économiques, milieux politiques, sa clientèle directe et véritable), il paraîtrait utile de développer une véritable politique de mise en visibilité de son public en reprise d'études. Ce serait aussi un éclairage utile des tendances plus générales à la « relativisation » des études pour également mieux les maîtriser et se mettre en accord.

Références bibliographiques

Carloni, P., Lambert, M., Marion-Vernoux, I. & Tallard, M. (coord.) (2019). Parcours professionnels et formation : des liens renouvelés. *Actes de la journée d'étude du 7 décembre 2018 organisée par le Conseil national d'évaluations de la formation professionnelle (CNEFP) et le Céreq*. Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 9).

- Doray, P. & Manifet, C. (2017). Professionnalisation des universités et formation des adultes : une comparaison Québec-France. *Formation Emploi*, 138, 139-163.
- Pluricité & Itinere-Conseil (2018). *Réalisation d'une étude qualitative à partir de deux régions sur le compte personnel de formation*. Rapport final pour la Dares-Ministère du travail, tome 1.
- Manifet, C. (2016). Les adultes à l'université. Sociologie de leur invisibilité instituée. Dans P. Lemistre & V. Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 131-139). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).
- Manifet, C. (2015). L'éducation des adultes dans les universités en France : une mission hétérodoxe ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 267-294.
- Manifet C. (2012). La formation continue universitaire en France : un lieu de redéfinition du service public éducatif. *Éducation et Sociétés*, 30/2, 183-200.
- Martin, C. (2018). Regard sur l'employabilité à partir d'une analyse des parcours de professionnalisation d'étudiants-es en formation dans les métiers du social. Dans C. Béduwé, C. Soldano, S. Croity-Belz (corr.), *La professionnalisation peut-elle ignorer l'employabilité ?* (p. 55-86). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 8).

Annexe

Extrait Pluricité & Itinere-Conseil (2018, p. 44-45).

« Typologie des usages du CPF

Classe 1 : les salariés les plus autonomes, pour des formations courtes.

Les salariés relevant de cette classe réalisent des formations courtes (moins de 150 h) à leur initiative, en dehors de leur temps de travail. Ces formations s'inscrivent dans des projets avec une dimension personnelle (par exemple, formation en langue en anticipation de congés dans un pays étranger, permis B – sans objectif d'améliorer sa mobilité en lien avec l'emploi, en première intention), ou plus résolument orientés vers une recherche de changement dans sa carrière professionnelle (projet de changer d'employeur, développement d'une activité secondaire...). Dans cette classe, on trouve également deux cas de formations plus longues dans le cadre d'un départ négocié ou d'un projet présenté à l'employeur dès l'embauche. Quelle que soit la finalité de l'action de formation, l'entreprise n'est pas impliquée dans le projet même si elle est parfois informée "par courtoisie". Les salariés de cette classe ont une certaine appétence pour la formation continue, dont ils ont déjà mobilisé les dispositifs de financement. Le CPF est majoritairement perçu par ces salariés comme une opportunité financière pour mener à bien leur projet personnel, ou plus rarement comme le déclencheur qui a fait germer le projet de formation, dans une logique de mobilisation de leurs droits personnels à la formation.

Classes 2 et 2bis : des projets co-construits avec l'employeur.

Dans la classe 2, les salariés mobilisent des formations courtes à leur initiative (langue, TOSA, VAE), avec un objectif de développement des compétences ou de validation des acquis. Le projet est cependant accompagné par l'entreprise, notamment lorsque celle-ci dispose d'un service RH ou formation structuré. L'accompagnement peut porter sur le volet financier et administratif uniquement mais également sur le choix de l'organisme de formation. La formation se réalise le plus souvent sur le temps de travail mais parfois également hors temps de travail. Dans la classe 2bis, l'initiative du salarié et l'accompagnement de l'entreprise est similaire pour la classe 2 mais il s'agit ici de formations longues (par exemple : CAFERUIS, entrepreneur du bâtiment, gestionnaire paie) avec un objectif de développement des compétences ou d'évolution professionnelle, qui bénéficient d'un abondement de l'OPCA. Dans cette classe, deux cas de projets entièrement co-construits avec l'employeur se distinguent, avec un projet de formation dessiné au cours d'un entretien professionnel.

Classe 3 : le CPF en appui à une transition professionnelle

Les salariés de la classe 3 ont réalisé des formations longues, dans le cadre d'un cofinancement CIF+CPF le plus souvent – ou d'un CPF abondé plus rarement. Les salariés sont accompagnés dans le cadre d'un conseil en évolution professionnelle qui va intervenir en accompagnement du projet professionnel, dont l'aboutissement nécessite de passer par une étape de formation. Les acteurs du CEP accompagnent ce projet de formation, appuient à l'identification de l'organisme de formation, à la constitution des dossiers administratifs et de financement. Il s'agit de projets de reconversion ou d'évolution professionnelle intervenant dans un contexte d'usure professionnelle ou en raison d'aspirations nouvelles. La profondeur et la qualité de l'accompagnement proposé par les opérateurs du CEP (Opacif) sont mis en avant par les salariés interrogés.

Classe 4 : le CPF à l'initiative de l'employeur

La formation est proposée par l'employeur qui incite fortement ses salariés à l'utilisation du CPF pour financer des actions choisies par ses soins. Les formations réalisées sont des formations courtes (langues, habilitation électrique). Si le choix des modalités de financement n'est pas discuté, la réalisation ou non de la formation est laissée à l'appréciation du salarié (appel à volontariat dans certains cas). La formation est systématiquement réalisée sur le temps de travail ».

Étude exploratoire sur la mise en place d'un suivi des étudiants en reprise d'études-formation continue à Aix-Marseille Université : articuler attentes, enjeux et méthodologie

Ana Aldoma*

Cet article rend compte de l'expérimentation conduite au sein d'Aix-Marseille Université (AMU) concernant la mise en place d'un suivi des étudiants en reprise d'études relevant du régime de la formation continue (FC). La première partie précise le contexte institutionnel dans lequel a été conduite cette expérimentation (cadre légal national, complexité de l'identification des publics « formation continue », spécificités des pratiques internes à l'établissement). La deuxième partie présente la méthodologie de projet adoptée au sein d'AMU pour déployer un dispositif de suivi des publics en reprise d'études-formation continue. La troisième partie dégage les premiers enseignements des deux années de l'expérimentation.

1. Multiplicité des enjeux, pluralité des acteurs : la complexité du repérage des publics en reprise d'études-formation continue à l'université

1.1. Le cadre légal de la reprise d'études-formation continue

Au sein des universités françaises, le cadre institutionnel encadrant le statut de « stagiaire de la formation continue » a été profondément refondé par la circulaire de la DGESIP¹ A1 n°0011 du 20 février 2014. À présent, les critères retenus pour distinguer les régimes « formation initiale » (FI) vs « formation continue » (FC) résultent d'un service fourni par l'université au travers d'un conventionnement et non plus du profil d'un stagiaire. Ainsi les deux critères, qui jusqu'alors prévalaient dans la définition du profil FC – l'âge limite de 28 ans au-delà duquel un individu ne peut plus bénéficier de la sécurité sociale étudiante et l'interruption d'études de plus de trois ans – n'entrent plus en compte dans l'attribution du statut d'étudiant de formation continue.

La circulaire citée plus haut stipule que « *la distinction principale entre régimes de formation initiale et continue résulte donc bien du critère de conventionnement spécifique à la formation continue, qui se traduit par la signature d'une convention ou d'un contrat de formation professionnelle [...]* ». La nature du conventionnement est également précisée : « [...] *on parlera de convention dans le cas d'une personne morale de droit public ou privé et de contrat à titre individuel lorsqu'il s'agit d'une personne physique* ». Ce conventionnement ou contrat individuel autorise l'établissement à appliquer une tarification formation continue (plus élevée que celle perçue en formation initiale) qui permettra au stagiaire de bénéficier « [...] *d'une ingénierie et de prestations spécifiques au sein de la formation [...]* ». Cette tarification sera prise en charge soit par un financeur public (Pôle emploi, conseil régional, etc.) ou privé (entreprise, organisme paritaire collecteur agréé (OPCA)), soit par le stagiaire lui-même.

1.2. L'identification des publics en reprise d'études-formation continue

Au-delà de l'évolution de la réglementation dans la définition du public relevant d'un statut « reprise d'études-formation continue », leur caractérisation reste complexe au sein des universités françaises. En France, la question de l'éducation tout au long de la vie émerge à la fin des années 90, les textes qui régissent la formation continue datent de la fin des années 80. C'est en 1984 que la loi d'orientation sur l'enseignement supérieur – dite Loi Savary – annonce un service public ayant pour mission la

* Observatoire de la Vie Étudiante – Aix Marseille Université.

¹ Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle.

formation initiale mais aussi continue. Le code de l'éducation établit que « *la formation continue est organisée pour répondre à des besoins individuels ou collectifs, elle inclut l'ouverture aux adultes des cycles d'études de formation initiale, ainsi que l'organisation de formations professionnelles ou à caractère culturel particulières* »². Dans ce contexte, le périmètre de la reprise d'études-formation continue dans l'enseignement supérieur fait face à une double régulation : l'une, publique et institutionnelle, relative à l'évolution des compétences professionnelles des individus tout au long de leur vie et, l'autre, économique, relevant du marché de la reprise d'études-formation continue.

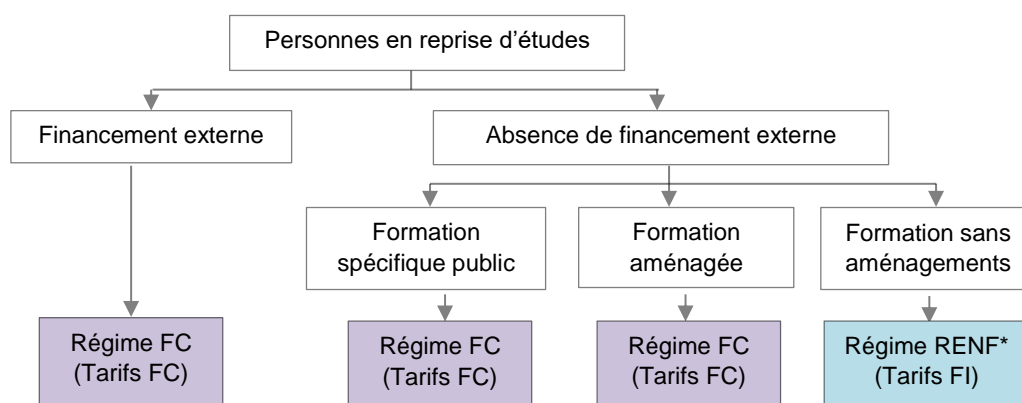
L'obligation de rendre accessible l'offre de formation à un public autre que celui de la formation initiale donne aux établissements d'enseignement supérieur la possibilité de développer des formations « marchandes » financées par les employeurs ou par des dispositifs publics tels que le plan régional de formation (PRF) ou encore le contrat de professionnalisation (Borras & Bosse, 2016). De ce fait, l'identification du public FC par le prisme du financement est une entrée souvent plus aisée dans la mesure où, au travers des attentes des financeurs, les finalités de la reprise d'études sont contractualisées (tarification *ad hoc*, suivi ciblé, conventionnement institutionnel) et définies en regard des orientations des politiques publiques.

1.3. Le cadrage AMU en matière de reprise d'études-formation continue

Aix-Marseille Université (AMU) a été créée le 1^{er} janvier 2012 de la fusion des trois universités du bassin d'Aix-Marseille³. Un premier constat a mis en lumière la diversité des pratiques de gestion des publics en reprise d'études-formation continue. Ainsi, un groupe de travail (GT) a été mis en place pour définir un cadrage visant à homogénéiser des pratiques issues des anciens périmètres et unifier la nature des prises en charge de ces publics. La démarche initiée lors de la fusion s'est poursuivie en 2014 pour entrer en conformité avec la circulaire de la DGESIP de 2014 (*cf.* § 1).

Actuellement, l'identification des publics en reprise d'études se décline selon l'accès ou non à des aménagements au sein de la formation. Le schéma 1 ci-dessous décrit l'affectation du tarif adéquat lors de l'inscription administrative des publics en reprise d'études.

Schéma 1 • Attribution du statut FC lors de l'inscription administrative des étudiants d'AMU



*Reprise d'études non financée

Source : DEVE, Aix Marseille Université, 2018.

Dans le cadrage retenu par AMU dans l'identification de ces publics, ni l'âge de l'individu ni la durée d'interruption des études ne sont des critères pris en compte dans la tarification appliquée lors de l'inscription administrative. En revanche, c'est bien la nature du financement de la formation par un organisme tiers ou l'aménagement particulier dont bénéficie le stagiaire qui autorisent l'application d'un tarif FI ou FC.

² Extrait Art. 5. Loi n°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur.

³ Université de Provence, université de la Méditerranée, université Paul Cézanne.

Malgré cette mise en conformité avec le cadre réglementaire national, il reste toutefois difficile de disposer de données longitudinales (effectifs, profils, tarifications appliquées, etc.). De même, on observe encore au sein des composantes des variations dans l'affectation du régime de formation lors de l'inscription dans APOGÉE⁴. Ainsi, la définition des régimes et statuts de ces publics dans le système d'information de l'établissement reste encore tributaire de pratiques ou de représentations antérieures concernant ces publics : d'un côté les étudiants « standards » de formation initiale, qui n'ont pas interrompu leurs études et qui seront donc à l'issue de leur formation des primo-entrants sur le marché du travail et de l'autre des personnes ayant déjà connu le monde du travail et qui reviennent vers la formation pour évoluer ou se reconvertir.

Un travail de consolidation est donc toujours à l'œuvre au sein d'AMU associant la gouvernance de l'établissement, la Direction des études et de la vie étudiante (DEVE), le service de la formation professionnelle continue (SFPC) ainsi que les composantes et unités de formation et de recherche (UFR) accueillant des publics en reprise d'études-formation continue.

2. La méthodologie de projet pour concevoir un suivi des publics reprise d'études-formation continue

L'implication de l'observatoire de la vie étudiante (OVE)⁵ d'AMU dans la conception d'un dispositif de suivi des publics en reprise d'études sous le régime de la formation continue a démarré au printemps 2017 suite à la sollicitation de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), composante d'AMU. Celle-ci souhaitait systématiser le recueil de données sur le devenir de ses étudiants de master 1 en formation continue. L'OVE avait jusque-là déployé ses enquêtes de suivi (à 8 mois ou à 30 mois après l'obtention du diplôme) uniquement en direction des publics de formation initiale. En effet, les questionnaires, centrés sur une problématique d'entrée dans la vie active, s'avéraient inopérants pour décrire le retour vers l'emploi des publics en reprise d'études.

Un groupe de travail interne à AMU est donc mis en place à l'automne 2017 associant l'ESPE, le SFPC et l'OVE. Les travaux de ce GT permettent d'une part d'identifier la nature et la temporalité des informations à recueillir, mais aussi d'élargir la problématique du suivi aux attentes spécifiques des différents partenaires institutionnels d'AMU (financeurs, évaluateurs, certificateurs) impliqués dans les politiques encadrant la formation professionnelle. Cette phase du travail met en lumière la complexité des évaluations à conduire du fait de la multiplicité des demandes institutionnelles souvent complexes à articuler entre elles.

2.1. Les attentes multiples des partenaires autour de la reprise d'études-formation continue à AMU

Les partenaires institutionnels, notamment les financeurs, souhaitent mesurer l'efficacité des actions qu'ils soutiennent pour conduire notamment une évaluation des dispositifs encadrant la reprise d'études réalisée au sein des établissements d'enseignement supérieur. Rappelons cependant que le financement de la reprise d'études accompagne une grande diversité de projets adossés chacun à la multiplicité des parcours individuels (de la reconversion professionnelle au renforcement ou à la validation de nouvelles compétences professionnelles). Pour autant, l'objectif visé est un retour systématique vers l'emploi qu'il intervienne après une période sans emploi ou dans une évolution de carrière. L'évaluation de l'efficacité des dispositifs de financement est donc fondamentale.

En parallèle aux remontées d'informations demandées par les financeurs, les universités sont également tenues de renseigner un ensemble d'indicateurs éclairant la politique d'établissement conduite en direction des publics en reprise d'études-formation continue. Ainsi la politique de chaque établissement est évaluée d'une part dans le cadre du suivi des indicateurs cibles de performance

⁴ Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants (base de données de gestion utilisée dans les universités).

⁵ Au sein d'AMU, l'observatoire de la vie étudiante est un service de la Direction des études et de la vie étudiante (DEVE) rattaché au pôle pilotage évaluation.

définis par la DGEISIP⁶, d'autre part lors des campagnes d'évaluation réalisées tous les cinq ans par l'HCERES⁷. Dans ce dialogue de gestion avec les différentes instances nationales, il s'agit entre autre, d'apprécier la performance des dispositifs de formation et d'accompagnement des individus en reprise d'études, de vérifier la soutenabilité du dispositif de formation, de systématiser l'auto-évaluation.

Dans ce contexte, sur le terrain des formations universitaires, les composantes et les services dédiés à la gestion administrative et pédagogique des publics en reprise d'études-formation continue sont des partenaires à part entière dans les réponses à apporter à ces multiples demandes d'évaluation et de suivi. En plus de répondre aux requêtes des partenaires nationaux et territoriaux (DGEISIP, HCERES, financeurs institutionnels), ces acteurs internes à l'université sont de plus en plus souvent engagés dans une démarche de certification et doivent à ce titre respecter le cahier des charges de la démarche qualité.

En définitive, ces multiples demandes d'évaluation ont un impact sur la finalité des suivis menés. Cela entraîne une grande disparité dans la nature des données à produire et à construire, dans les fréquences ou temporalités des recueils d'informations et donnent souvent l'image de dispositifs parallèles se développant en « tuyaux d'orgue ».

Dans ce contexte, un des objectifs de la mise en œuvre d'un dispositif de suivi de la reprise d'études-formation continue au sein d'AMU a été de favoriser la mise en cohérence des attentes des différents acteurs.

2.2. Une montée en puissance du suivi des publics en reprise d'études-formation continue *via* des expérimentations successives

Confronté à la fois à la pluralité des attentes des acteurs concernés, à la spécificité des profils engagés, et à la diversité des calendriers institutionnels de retour d'informations, l'OVE a proposé une démarche par expérimentations progressives. L'objectif était double : d'une part définir un dispositif de suivi récurrent et pérenne, et d'autre part, garantir une opérationnalité immédiate permettant aux composantes et services d'honorer leurs engagements vis-à-vis des partenaires et financeurs institutionnels.

La première expérimentation s'est déroulée en 2017/2018 et a concerné une composante (l'ESPE) et un service commun d'AMU (SFPC). Elle a visé à prendre en compte de façon concomitante les attentes spécifiques de ces deux acteurs :

- pour la composante ESPE : soutenir le service dédié à la gestion des publics en reprise d'études en professionnalisant la construction des données de suivi ;
- pour le service commun SFPC : introduire une évaluation de la qualité répondant aux cahiers des charges de ses certificateurs⁸.

Dans cette première expérimentation, la population cible représentait 206 individus tous répertoriés sous un statut « reprise d'études-formation continue ». Ces personnes pouvaient avoir bénéficié de financement par un organisme public (Pôle emploi, Plan régional de formation-PRF, etc.), un financement *via* un OPCA ou pouvaient s'être engagés dans la formation dans le cadre d'un financement individuel.

Leur identification complète n'a été possible qu'avec l'aide du service de gestion dédié à la reprise d'études au sein de la composante. En effet, les informations disponibles dans APOGÉE ont permis de

⁶ Indicateur IC8 de la DGEISIP – Vague C 2018 – 2022 : « Développement de la formation continue » - Action : « Répondre aux besoins de qualification supérieure par la formation tout au long de la vie ».

⁷ Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur. Le rapport d'évaluation établi par l'HCERES sur Aix Marseille Université lors de la phase d'évaluation conduite en 2016/2017 rappelle que la formation continue est un « axe de développement pour AMU en lien avec la formation initiale notamment en ce qui concerne la modularisation des parcours. Une réflexion est actuellement en cours sur « l'identification de blocs de compétences qui pourraient être proposés en formation courte à des personnes en reprise d'études ».

⁸ SGS ICS « Certification des services QUALICERT » et le Bureau Veritas Certification « Formation continue à l'université ».

recueillir certaines données de profils comme le genre, l'âge, certains éléments du parcours académique comme le bac ou les types de diplômes obtenus dans l'enseignement supérieur ou encore les coordonnées mais ont dû être complétés par les données de la base FC de la composante comme le type de financement, le statut ou la situation professionnelle avant la reprise d'études.

Un tel système d'information « fragmenté » peut induire des freins et complexifier le déploiement d'un dispositif de suivi et ce qui rend encore plus nécessaire une démarche de « co-construction » pour ne pas perdre de vue les objectifs fixés par la communauté des acteurs.

La deuxième expérimentation s'est déroulée en 2018/2019 et a permis d'élargir le champ à toutes les composantes d'AMU accueillant des stagiaires financés dans le cadre du Plan Régional de Formation (PRF) de la Région Sud. Cette deuxième expérimentation a amplifié le dispositif initié en 2017/2018 en ciblant plus de 500 personnes et en élargissant le cahier des charges de l'OVE. Tout en maintenant les finalités de la première expérimentation, de nouveaux objectifs ont été introduits :

- pour l'ensemble des composantes d'AMU : disposer de données de suivi homogènes quelle que soit la formation suivie par le stagiaire financé par le PRF ; (et en parallèle maintenir le suivi du public FC du master MEEF ne bénéficiant pas du PRF) ;
- pour le SFPC : disposer de données consolidées quelle que soit la composante pour répondre aux demandes d'informations du financeur régional (PRF Région Sud) ; (et en parallèle, poursuivre une évaluation de la qualité des formations selon les critères définis dans la certification du SFPC) ;
- pour le financeur régional : disposer de données fiabilisées dans le cadre d'une collecte normalisée à l'échelle de l'établissement.

Dans cette deuxième expérimentation, la population cible représentait 546 individus bénéficiaires d'un financement du PRF de la Région Sud auxquels se sont ajoutés les 144 étudiants du M1 MEEF bénéficiant d'un financement autre que le PRF. L'identification des bénéficiaires du PRF s'est faite à partir d'une remontée d'informations du SFPC d'AMU vers l'OVE. Là encore, l'absence de système d'information prenant en compte la complétude des informations sur la reprise d'études a complexifié la constitution de la base d'enquête. L'émergence de cette difficulté a permis toutefois de remettre à plat les pratiques de gestion et de systématiser pour les prochaines années universitaires l'identification dans APOGÉE de ce public bénéficiaire d'un financement PRF.

Pour autant, cette nouvelle étape a permis d'aller plus loin dans le suivi et d'articuler deux approches ciblant chacune une population perçue comme « homogène » pour les deux commanditaires (l'ESPE et le SFPC) : la prise en charge, d'une part, d'un public identifié par la nature de son financement et les critères d'attribution qui en découlent, et d'autre part, d'un public identifié par la nature de son projet de reconversion professionnelle (la préparation des concours de l'enseignement). Le fait d'avoir pu conduire de front des objectifs ciblant des périmètres de population différents a constitué une réelle plus-value pour les différents acteurs engagés au sein d'AMU.

2.3. La construction du dispositif d'enquête

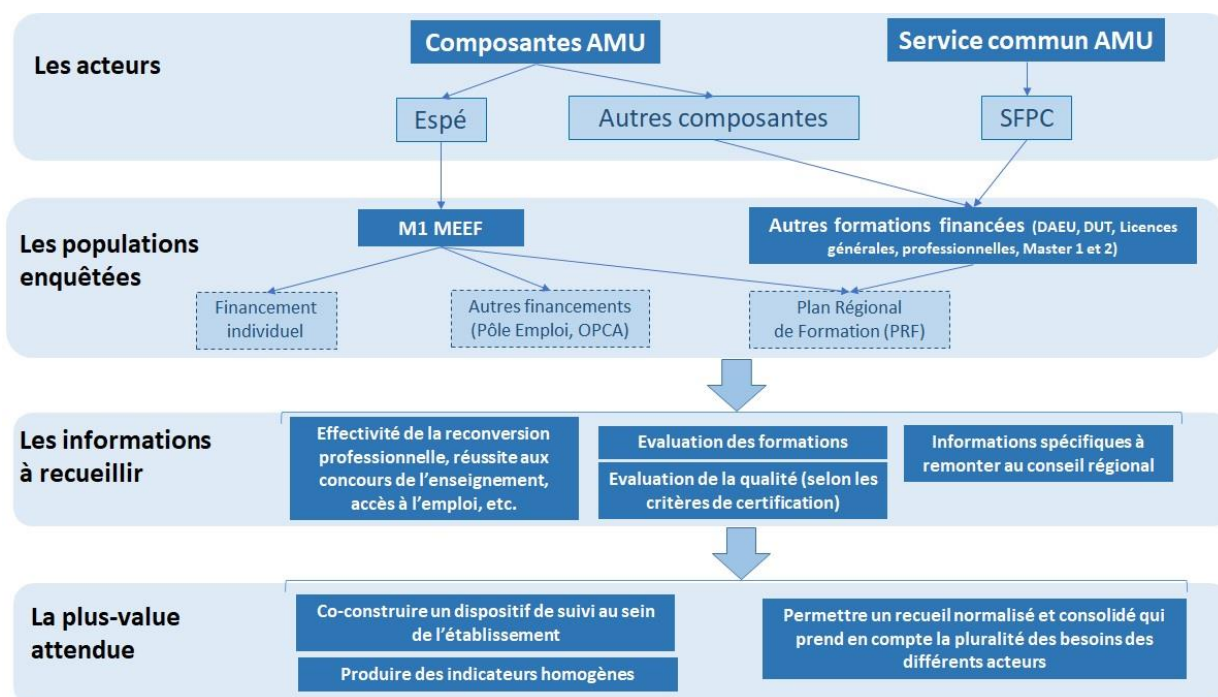
Tout en promouvant une démarche « établissement », le dispositif d'enquête mis en place par l'OVE devait tenir compte :

- des différents acteurs impliqués dans le suivi : le SFPC, les composantes d'AMU dont l'ESPE, la Région Sud ;
- des profils particuliers des publics en reprise d'études : inscrits FC du M1 MEEF préparant un concours de l'enseignement vs stagiaires d'AMU financés par le PRF (inscrits en DAEU⁹, DUT, licence générale, LP, master, etc.) ;
- des données à produire et à exploiter devant permettre de vérifier l'effectivité de la réalisation des projets poursuivis dans les reprises d'études, de répondre aux demandes du financeur régional, de contribuer à l'évaluation des dispositifs de formation dans le cadre de la certification, de la démarche qualité, etc. ;

⁹ Diplôme d'accès aux études universitaires.

Le schéma n° 2 permet de visualiser la complexité des strates à articuler entre elles.

Schéma 2 • Dispositif de suivi des publics en reprise d'études-formation continue à AMU



Source : observatoire de la vie étudiante, Aix-Marseille Université, 2019.

Afin de considérer au mieux ces attentes multiples, l'OVE a fait le choix de mettre en place deux enquêtes distinctes mais utilisant un questionnaire unique et modulable permettant de recueillir l'ensemble des informations attendues quel que soit le public enquêté.

Pour éclairer quelques-uns des principes méthodologiques qui ont guidé la rédaction du questionnaire, nous présentons à la suite l'impact de certaines des attentes des partenaires sur l'élaboration du questionnaire : rendre compte d'une part, des situations des personnes engagées dans une reconversion professionnelle vers les métiers de l'enseignement, et d'autre part, de décrire les situations observées à la date de l'enquête pour les bénéficiaires d'un financement PRF selon le format de remontées demandé par la Région Sud.

Rendre compte de la spécificité des reprises d'études en M1 MEEF

Une des particularités du master MEEF par rapport aux autres masters d'AMU est sa double finalité : la préparation à des concours de l'enseignement (professeur des écoles, professeur du second degré, professeur documentaliste et CPE) et la préparation au grade de master. Les concours de l'enseignement se déroulent à la fin du master 1. La réussite à un concours ne peut être validée sans l'obtention d'un grade de master et les lauréats disposent de deux ans pour valider leur master 2 (s'ils ne sont pas déjà titulaires d'un master). Cette spécificité a eu un impact fort dans la construction du questionnaire et a impliqué :

- la vérification que les répondants avaient bien présenté un des concours de l'Éducation nationale et s'ils l'avaient réussi, notamment quand ils le présentaient dans une autre académie que celle d'Aix-Marseille ;
- des questions spécifiques pour des personnes ayant réussi un concours à la fin du M1. En effet, les lauréats acquièrent le statut de fonctionnaire-stagiaire et sont affectés à mi-temps dans un établissement scolaire (école, collège ou lycée). Ils suivent dans le cadre de leur autre mi-temps les

enseignements du M2 MEEF. Ces répondants connaissent donc une situation d'alternance et peuvent être considérés comme à la fois « en emploi et en poursuite d'études » ;

- l'adaptation de questions à des situations d'emplois très différentes : celle des répondants fonctionnaires-stagiaires inscrits en M2 MEEF dont les conditions d'emploi sont fixées par l'État et donc connues indépendamment de l'enquête (emploi de catégorie A de la fonction publique bénéficiant d'une rémunération brute de 1 600 euros par mois, etc.), et celle des répondants n'ayant pas réussi le concours et travaillant l'année suivant leur M1 et pour lesquels les conditions d'emploi devaient être recueillies dans le cadre du questionnaire d'enquête.

Traduire en énoncés les informations demandées par le conseil régional PACA, puis restituer les résultats dans le format demandé

Les informations à remonter au conseil régional PACA sur la situation des bénéficiaires d'un financement du PRF se présentent sous forme d'un listing à compléter par le SFPC. Pour chaque stagiaire concerné, il convient de décrire sa situation au travers de cinq variables présentées dans le tableau 1 ci-dessous.

La contrainte principale a concerné le contenu des variables à renseigner. Les modalités de la variable « Situation du stagiaire à 6 mois » transmises par la Région Sud présentait plusieurs incohérences méthodologiques. Par exemple, le mélange de situations d'actifs (« en attente d'un emploi ») et d'inactifs (« en attente d'une formation »).

Tableau 1 • Format des informations à remonter au conseil régional PACA concernant la situation à 6 mois des bénéficiaires d'un financement du PRF inscrits à AMU en 2017/18

Variables	Modalités
Situation du stagiaire à 6 mois	En emploi En attente d'un emploi En recherche d'emploi Entrée en formation En attente d'une formation Perte de contact
Préciser la situation à 6 mois du stagiaire en emploi ou en formation	CDI CDD supérieur à 6 mois CDD inférieur à 6 mois Contrat aidé Contrat de professionnalisation Intérim Poursuite du parcours dans le supérieur Autre spécialisation Redoublement Réorientation des études
Lien entre l'emploi trouvé et la formation suivie à 6 mois	Oui / Non
Code APE de l'entreprise à 6 mois	Code APE
Code postal de l'entreprise à 6 mois	Code postal

Source : conseil régional PACA.

De même, la variable « Préciser la situation à 6 mois du stagiaire en emploi ou en formation » mettait sur le même plan des informations décrivant des types de contrats, la durée des contrats, la nature des poursuites d'études, voire leur finalité.

Concevoir un questionnaire modulaire

Il s'est agi en définitive d'élaborer un questionnaire « polyvalent » pouvant s'adapter aux multiples contextes de suivi ciblant les publics en reprise d'études. Les deux années d'expérimentation ont permis de tester une méthodologie de type « mecano » dans l'élaboration du questionnaire au travers de deux chantiers spécifiques : le suivi des reprises d'études visant un niveau I de formation pour une

reconversion vers les métiers de l'enseignement (enquête M1 MEEF) et le suivi des bénéficiaires d'un financement régional s'adressant prioritairement aux personnes souvent moins qualifiées dans une volonté de réduction des inégalités et d'intégration sociale (enquête PRF région PACA). Cette approche méthodologique a favorisé une démarche établissement dans la construction des données : l'enjeu n'était pas seulement de « répondre à des demandes institutionnelles extérieures » mais aussi d'élaborer des observations homogènes qui fassent sens à l'échelle de l'établissement.

Le premier objectif dans la construction du questionnaire a consisté à décomposer les informations attendues en classifications les plus fines possibles de façon à permettre, à l'issue des traitements des deux enquêtes, des niveaux d'agrégation adaptés à la nature des indicateurs à alimenter (voir tableau 2).

Tableau 2 • La classification des situations dans les deux questionnaires d'enquête

Classifications possibles		Enquête PRF Modalités proposées à la question « Quelle est votre situation principale au 1 ^{er} février 2019 ? »	Enquête M1 MEEF Modalités proposées à la question « Quelle est votre situation principale au 1 ^{er} février 2019 ? »
Actifs	En emploi	Vous avez un emploi (y compris entrepreneur, en alternance, en arrêt maladie, en congé maternité)	Vous avez un emploi (y compris entrepreneur, en alternance, en arrêt maladie, en congé maternité)
	Alternance Emploi/formation		
	En recherche d'emploi	Vous recherchez du travail	Vous recherchez du travail
		Vous avez trouvé un emploi et vous êtes en attente de signer votre contrat de travail	Vous avez trouvé un emploi et vous êtes en attente de signer votre contrat de travail
Inactifs	En poursuite d'études	Vous êtes en poursuite d'études	Vous êtes en poursuite d'études (y compris M2 MEEF sans avoir réussi le concours en 2018)
		Vous êtes en attente de commencer une formation	Vous êtes en attente de commencer une formation
	En inactivité	Vous n'êtes ni en emploi, ni en recherche d'emploi, ni en formation	Vous n'êtes ni en emploi, ni en recherche d'emploi, ni en formation
Légende		Spécificité Enquête M1 MEEF	
		Spécificité Enquête PRF	

Source : observatoire de la vie étudiante, Aix-Marseille Université, 2019.

Au-delà du bloc de questions décrivant les situations des répondants à la même date quel que soit le questionnaire d'enquête, le deuxième objectif a été d'élargir le champ de l'observation à une mesure de la qualité. Ainsi les questionnaires ont intégré deux autres blocs de questions centrés sur l'évaluation de la formation suivie et sur les usages des prestations proposées au sein de l'établissement par les composantes ou le SFPC. Au travers de ces deux blocs supplémentaires, les formulaires ont ainsi pu prendre en compte une problématique de démarche qualité adossée à la certification du SFPC et aussi une démarche d'auto-évaluation et d'amélioration continue des formations préconisées par la DGESIP et le HCERES quel que soit le public accueilli à l'université (formation initiale, continue, en reprise d'études, en alternance, etc.).

En dépit des contextes particuliers des deux enquêtes (commanditaires différents : composante vs financeur), la démarche retenue dans la conception du questionnaire devait également permettre de rester vigilant par rapport aux spécificités des publics enquêtés ou des formations concernées. Ce choix d'une conception modulaire rendant possible des ajouts de blocs thématiques ponctuels dans le questionnaire s'est avéré pertinent pour prendre en compte au mieux à la fois la réalité des formations suivies et celle des publics interrogés. Ainsi dans l'enquête M1 MEEF, un bloc de questions centré sur la réussite aux concours de l'enseignement ou sur les liens entre la situation avant la reprise d'études et la reconversion vers les métiers de l'enseignement a été intégré.

En définitive, cette approche intégrative dans la conception du questionnaire a permis à la fois de faire converger l'ensemble des attentes des acteurs internes et externes, tout en priorisant l'exigence méthodologique du dispositif et son déploiement dans une approche « établissement ».

Sur le plan organisationnel, bien que deux enquêtes distinctes aient été lancées, le recueil s'est déroulé dans les mêmes conditions : lancement conjoint le 1^{er} février 2019, mise en place de relances téléphoniques conduites par des téléenquêteurs de l'OVE, date de clôture identique le 29 février 2019. Pour la remontée au conseil régional, l'OVE a restitué sous forme d'un tableau de bord dynamique l'ensemble des informations attendues en recombinaison des données recueillies dans les deux enquêtes.

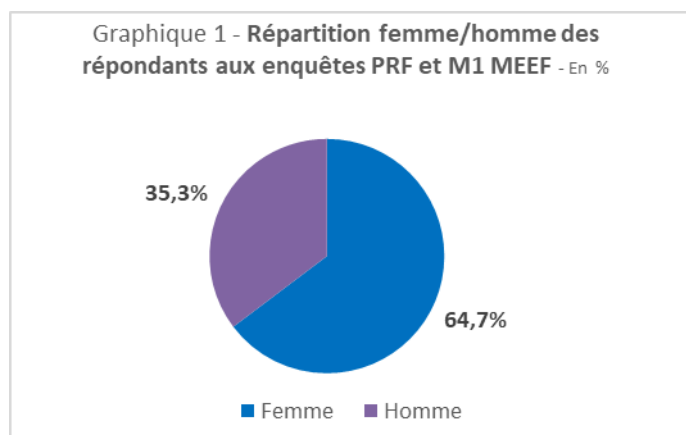
3. Quelques enseignements à l'issue de ces deux expérimentations

L'exploitation des données a permis d'alimenter à la fois les indicateurs de suivi attendus par l'établissement et les financeurs mais aussi de vérifier l'efficacité de la formation en regard des critères de la démarche qualité du SFPC. Ces deux enquêtes expérimentales ont également permis de mieux appréhender le public en reprise d'études-formation continue à AMU.

3.1. Le profil des répondants aux enquêtes PRF et M1 MEEF

Le public en reprise d'études-formation continue observé dans le cadre de ces deux enquêtes est majoritairement féminin (graphique 1). Plus des deux tiers des enquêtés sont des femmes et cette proportion est respectée parmi les répondants aux enquêtes.

Dans l'enquête PRF, 64,7 % des répondants sont des femmes ; cette proportion est plus élevée de 10 points dans l'enquête M1 MEEF avec 74,5 % des femmes parmi les répondants.



Source : OVE - AMU - Données d'enquêtes 2019 (PRF et M1 MEEF).

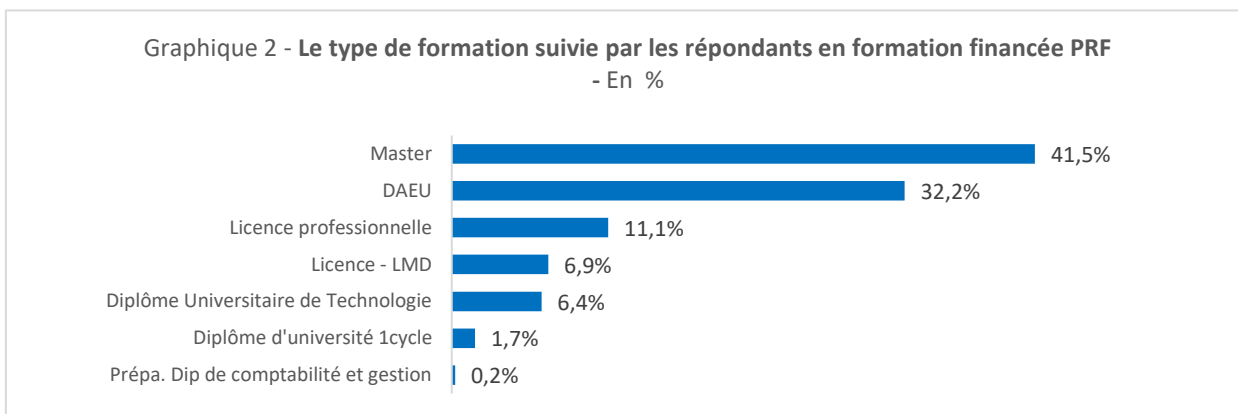
L'âge moyen des répondants aux deux enquêtes est de 33 ans. Dans l'enquête PRF, l'âge moyen des répondants est de 32 ans. Parmi eux, les femmes sont légèrement plus âgées que les hommes (la moyenne d'âge des femmes est de 33 ans, celle des hommes 31 ans).

Concernant les répondants de l'enquête M1 MEEF, la moyenne d'âge est en moyenne de 35 ans et là encore, les femmes sont plus âgées que les hommes (35 ans pour les femmes contre 34 pour les hommes).

3.2. Profil des répondants et type de formation suivie

Sur l'ensemble des deux recueils, on observe une grande variété dans les types de formation suivie allant d'une formation de niveau IV (DAEU) à une formation de niveau I (master).

Ainsi, 41 % des répondants ayant bénéficié d'un PRF préparent un master et 32 % un DAEU devant les répondants issus d'une licence professionnelle (11,1 %). Cette répartition des types de formations suivies par ce public est représentative de la politique d'attribution du PRF par la Région Sud. En effet, les formations éligibles au PRF étant « des formations à finalité professionnelle »¹⁰ (ou permettant une requalification professionnelle), les DAEU, DUT, licences professionnelles et les masters à forte employabilité sont éligibles prioritairement à ce financement.



Source : données d'enquête PRF, 2019.

Si la relation statistique entre le genre des répondants et la formation suivie n'est pas significative, l'âge moyen des répondants au moment de l'enquête et la formation qu'ils ont suivie est plus pertinente. On observe que plus le niveau du diplôme préparé augmente, plus l'âge des répondants est élevé. Les répondants ayant suivi une formation de niveau IV/V (DAEU) sont en moyenne plus jeunes (28 ans). À l'inverse les répondants inscrits dans des niveaux de diplôme II et I sont les plus âgés (35 ans en moyenne). Ainsi, bien que l'âge ne soit plus un critère « réglementaire » pour repérer le public en reprise d'études-formation continue, on constate que la population des répondants reste fortement caractérisée par l'âge et se distingue toujours en cela de la population étudiante accueillie en formation initiale ou par alternance.

Tableau 3 • Âge moyen à la date de l'enquête et niveau de diplôme

Niveau de diplôme	Age moyenne à la date de l'enquête
Niveau IV/V	28 ans
Niveau III	32 ans
Niveau II	35 ans
Niveau I	35 ans

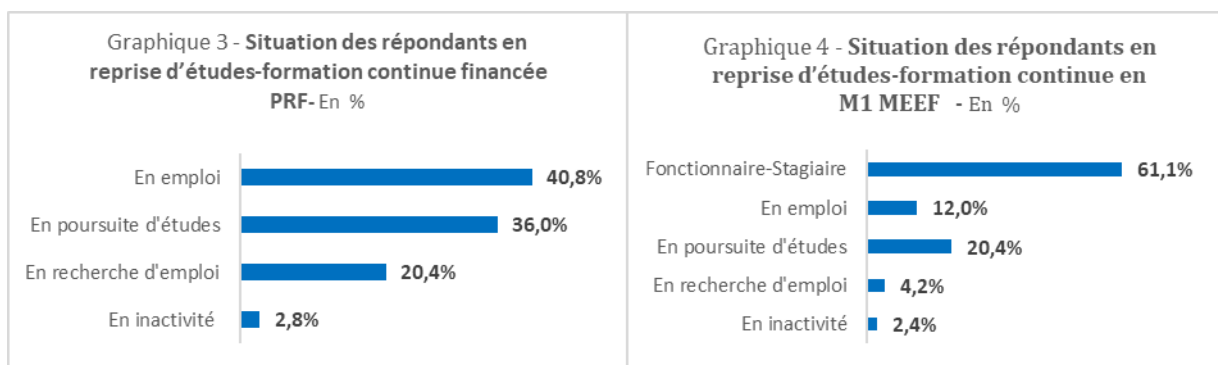
Source : données d'enquête PRF, 2019.

3.3. La situation des répondants à la date de l'enquête

À la date de l'enquête, les deux tiers des répondants à l'enquête PRF sont actifs. La part des répondants en emploi prédomine (40,8 %). Cependant, bien que l'objectif du PRF soit de financer des formations à finalité professionnelle favorisant un retour vers l'emploi, on constate néanmoins que 36 % des répondants de ce recueil sont en situation de poursuite d'études à l'issue de leur année financée. C'est le cas pour 45 % des répondants ayant préparé un DAEU.

Si l'on considère l'enquête M1 MEEF réalisée 6 mois après la formation, on constate également que les situations d'emploi et de poursuite d'études sont prédominantes. Ce constat est fortement marqué par le statut de « fonctionnaire-stagiaire » auquel accèdent les répondants ayant réussi un concours de l'enseignement à l'issue du M1.

¹⁰ Dispositif plan régional de formation (PRF) 2018/19, document administratif, Aix-Marseille Université.



Source : données d'enquête PRF et M1 MEEF, 2019.

La reprise d'études n'a ici pas pour seul objectif l'employabilité immédiate. Bien qu'en partie en emploi (le fonctionnaire-stagiaire bénéficie d'un statut, d'un salaire, etc.) le répondant est encore engagé dans une formation (M2 MEEF).

Par ailleurs, la situation observée à l'issue de l'enquête M1 MEEF permet de vérifier l'efficacité de la reconversion professionnelle vers les métiers de l'enseignement. En effet, pour les répondants, les motivations de cette reprise d'études sont la « préparation au concours de l'enseignement » mais aussi la volonté d'une « reconversion professionnelle ». On peut donc considérer que la reconversion vers les métiers de l'enseignement est réussie pour la majorité de ces répondants y compris pour ceux n'ayant réussi un concours qui poursuivent néanmoins en M2 MEEF ou retournent vers l'emploi dans le champ des métiers de la formation ou de l'enseignement.

Finalement, ces enquêtes expérimentales ont mis en lumière que la reprise d'études s'est prolongée pour 50,2 % par une poursuite d'études l'année n+1. La question du financement de cette poursuite d'études est donc centrale. Rappelons que le PRF est attribué pour un an dans le cadre du projet du demandeur et peut être reconduit un an supplémentaire sur critères spécifiques. Cette reconduction n'est cependant pas automatique. Ce constat nous conduit également à nous interroger sur la temporalité à court terme du dispositif d'enquête préconisée par les financeurs. Une enquête décrivant la situation à n+2 voire à n+3, permettrait d'observer l'insertion professionnelle faisant suite à ces reprises d'études l'année n et de mieux comprendre les trajectoires de ce public.

En synthèse

Ces deux années d'expérimentation ont permis à l'observatoire de la vie étudiante d'AMU de conduire une analyse des enjeux autour de la problématique de la reprise d'études-formation continue à AMU et de prendre en compte la diversité des acteurs impliqués. Ce projet a été l'occasion pour l'OVE de s'approprier un nouveau champ d'études dans le cadre d'une co-construction impliquant composantes et services commun d'AMU.

Malgré la complexité des recueils à conduire, l'OVE a pu proposer une méthodologie « intégrative » dans la conception du dispositif de suivi comme dans la restitution des résultats. De plus, ce projet a également initié une réflexion sur la qualité des dispositifs de formation destinés aux publics en reprise d'études-formation continue. En effet, le fait d'avoir introduit un bloc de questions spécifiques s'interrogeant sur les services et accompagnements dédiés à ces publics permettra à terme d'identifier des pistes d'amélioration et d'optimiser la capacité d'autoévaluation et de remédiation des formations.

Ces deux premières expérimentations vont se poursuivre en 2019-2020 avec un double objectif : d'une part, déployer le dispositif sur les trois temporalités d'observation demandées par la région PACA (trois mois, six mois, un an) et d'autre part, recueillir des informations qualitatives sur la nature des aménagements et des prestations proposées au sein d'AMU.

Un suivi efficace et cohérent de ces publics spécifiques en reprise d'études-formation continue contribue indubitablement à l'optimisation des formations et favorise la mise en cohérence des politiques publiques mises en œuvre dans le paysage partenarial.

Références bibliographiques

Borras, I. & Boss, N. (2016). Les frontières entre formation initiale et formation continue dans l'enseignement supérieur en France. Dans P. Lemistre & V. Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 141-154). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).

Dgesip (2014). *Précisions sur l'application des textes réglementaires concernant les conventions d'enseignement et le régime d'inscription de personnes souhaitant reprendre des études dans l'enseignement supérieur*. Note DGESIP B2 n° 2013-0260 du 26 juillet 2013.

Postface

Les reprises d'études et le développement de la formation des adultes

*Pierre Doray**

Les reprises d'études sont souvent présentées comme une pratique éducative relativement nouvelle à l'université en les qualifiant de parcours éducatifs dits non traditionnels. Mais est-ce vraiment le cas ? Rappelons que le CNAM (Conservatoire national des arts et métiers) a été créé le 10 octobre 1794 et que son public majoritaire est composé d'adultes en retour aux études. Plus récemment, la loi Debré sur la promotion sociale votée le 31 juillet 1959 institue légalement l'accès à l'université dans des formations postsecondaires (Dubar, 1999 ; Dubar et Gadea, 2004 ; Manifet, 2012 et 2015). Le statut d'étudiant salarié consacre aussi la présence de conditions d'études particulières pour les personnes qui cumulent emploi et études. La loi sur la formation professionnelle continue de 1971 institue des conditions qui devaient faciliter l'accès des salariés aux ressources éducatives par le financement des employeurs et le congé formation.

Si le principe que des adultes peuvent légitimement retourner aux études et exercer leur droit à l'éducation n'est pas nouveau, il reste que nous pouvons nous demander pourquoi nous considérons ces reprises comme des parcours non traditionnels, voire marginaux. Est-ce par leur nombre, ce qui pose la question de leur recensement ? S'agit-il de parcours marginaux parce qu'invisibles, ce qui pose l'enjeu de leur institutionnalisation ?

Les reprises comme parcours non traditionnels : ce que dit le dénombrement

Dénombrer des pratiques et des personnes qui sont inscrites à l'éducation des adultes et établir leur poids relatif dans la population étudiante, suppose que l'on soit en mesure de caractériser les adultes. Il s'agit d'un premier enjeu présent dans tout dénombrement, l'établissement de conventions de quantification (Desrosières, 2008 (tome 1) ; Desrosières et Kott, 2005) qui permet de faire exister sous la forme de nombre, des situations ou des pratiques sociales. Le second enjeu est celui de la métrologie, soit de la qualité des mesures. Les contributions de cet ouvrage font largement écho à l'un et l'autre enjeu.

Il existe différents modes de dénombrement selon les sociétés et les traditions universitaires, qui sont largement associés à l'organisation des universités, mais pas seulement. Ainsi, les reprises d'études universitaires ne constituent pas une catégorie de gestion dans de nombreuses universités de différentes sociétés. Des institutions ont plus recours à l'âge ou aux notions d'éducation permanente et de formation des adultes. L'attention est centrée sur les personnes plutôt que les situations, ce qui oblige à définir ce qu'est un adulte.

Un premier critère est l'âge. Par exemple au Québec, l'âge de 25 ans est souvent considéré comme l'âge frontière quand vient le temps de faire la différence entre les jeunes adultes (assimilés à la formation initiale) et les adultes lors du dénombrement des étudiants, car les données d'admission et d'inscription ont un nombre limité de variables. Il a été possible d'établir que selon les années (entre 1980 et aujourd'hui), le poids des adultes dans l'effectif étudiant universitaire oscille entre 45 et 55 %. Nous ne pouvons pas dire que nous sommes, d'un point de vue quantitatif, devant une population marginale.

Il est possible d'utiliser certains traits sociaux ou propriétés associés à la vie adulte comme la situation maritale, les responsabilités économiques et la situation professionnelle (Gallant, 1996). Les interruptions d'études au long de leur parcours de vie sont prises en compte. En plus, les étudiants

* Département de sociologie, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie, université du Québec à Montréal.

adultes ont des responsabilités familiales comme de nombreux étudiants de 2^e ou de 3^e cycles sont responsables de leur situation économique, car indépendants de la famille d'origine. Ainsi, un étudiant de doctorat de 29 ans vivant maritalement est considéré comme adulte tout comme un étudiant de 23 ans ayant 2 enfants et étant ouvrier.

Il est aussi possible de recourir à des critères administratifs. Est considérée comme adulte une personne inscrite en éducation des adultes ou en formation continue. Ainsi, une personne qui n'est pas inscrite dans ce circuit ne serait pas considérée comme adulte. Cette distinction est utilisée en France avec deux régimes d'études, formation continue et formation initiale. Petrovitch *et al.* soulignent que le choix politique de la France est de distinguer les deux régimes selon un principe de conventionnement plutôt que par le profil des stagiaires.

Le régime de formation initiale est régulé par des règles publiques et celui de la formation continue par le marché, en particulier celui créé par le marché de la formation professionnelle continue sur lequel les universités cherchent à percer. Le premier régime s'applique aux jeunes et aux jeunes adultes qui s'inscrivent en continuité d'études, alors que le second vise un public financé par des instances publiques ou privées. En fait, ces deux régimes ne sont pas étanches : des personnes non financées se retrouvent en formation continue et des personnes financées se retrouveraient en formation initiale. D'ailleurs deux contributions ont cherché à estimer la « marge d'erreur » présente dans le traitement des informations contenues par le logiciel « Apogée ». Cette marge tient autant aux imprécisions des règles existantes, à leurs fréquentes modifications (changements de convention)¹, aux interprétations des différents services responsables de l'accueil des étudiants lors de leur classement que des limites du système d'information lui-même.

Parmi les différentes contributions, deux ont cherché à comprendre la situation à l'échelle régionale. Elles sont intéressantes parce qu'elles soulignent des stratégies différentes de recension. En Rhône-Alpes, on a réalisé une enquête auprès d'un segment particulier des stagiaires universitaires : les personnes en reprise d'études pour obtenir un diplôme. Il faut donc considérer que des adultes sont inscrites à des activités qui ne conduisent pas à des diplômes. Alors, qui sont-ils ? Combien sont-ils ?

En Provence-Alpes-Côte d'Azur (PACA), l'observatoire régional des métiers (ORM) utilise des données recueillies auprès des financeurs de la formation continue et, par la suite, mesurent le poids des stagiaires qui visent un diplôme post-baccalauréat. Les auteurs signalent que le dénombrement des stagiaires n'est pas exhaustif. Elles établissent que, dans la région, 22 % des stagiaires poursuivent des études menant à un diplôme post-bac. Une question se pose : comme une telle mesure n'existe pas dans d'autres régions, que faut-il en penser ? Serait-ce la même chose dans une autre région ? PACA est-elle un cas particulier ?

Finalement, des contributions proposent des portraits nationaux. La première fait l'évolution des reprises d'études en utilisant l'enquête Génération, réalisée auprès d'échantillons (7 panels ont été interrogés depuis 1992) de jeunes ayant quitté les études pour une première fois une année donnée. La mesure repose sur une approche fort différente et n'inclut que les jeunes qui ont quitté une année donnée. Les adultes qui ont quitté les études depuis longtemps et qui y reviennent ne sont pas captés par cette

¹ Deux critères prévalaient dans la définition du profil d'un étudiant de formation continue : être âgé de plus de 28 ans au-delà duquel un individu ne peut plus bénéficier de la sécurité sociale étudiante et l'interruption d'études de plus de trois ans. Nous comprenons que le régime de la formation initiale inclut les étudiants qui n'ont connu d'interruption et qui ont au plus 27 ans. Or, depuis 2014, ces critères ne seraient plus en vigueur, entre autre parce que la sécurité sociale étudiante est intégrée à la sécurité sociale générale. Ils sont remplacés par des conventions de gestion qui renvoient en fait à une dynamique externe aux universités, soit celle de la formation professionnelle continue, instaurée en 1971 pour soutenir la formation des salariés. Est inscrit en formation continue, tout individu dont la tarification est prise en charge par un financeur public ou par un financeur privé (essentiellement, des entreprises et organisations mises en place dans le cadre de la FPC). En toute logique, une personne qui revient aux études sans financement devrait se retrouver en formation initiale. Comme le critère de l'interruption d'études ne joue plus, le système de recension les perd à titre de reprise d'études. Mais il arrive que des personnes sans financement soient inscrits sous le régime de la formation continue, on dira qu'elles sont en reprise d'études sans convention. En plus, il faut aussi compter avec une autre catégorie, les étudiants en alternance ou sous contrat d'apprentissage.

approche, qui permet de souligner l'évolution historique sur près de 25 ans des reprises d'études de plusieurs cohortes.

Une seconde, qui présente une analyse qualitative de l'expérience scolaire d'étudiants en DAEU (diplôme d'accès aux études universitaires) de deux universités, reprend quelques données générales, dont la principale, pour notre propos, est que ce diplôme ne représente que 11 % des diplômes délivrés en formation continue universitaire.

En somme, sur le plan des conventions de quantification, nous constatons le poids important des dispositifs associés à la formation professionnelle continue comme élément de structuration de l'accueil des étudiants adultes. En effet, le marché de la formation continue et celui des dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle peuvent financer les études de personnes actives sur le marché du travail, ce qui permet aux universités de fixer des droits de scolarité assumés par les différents dispositifs de formation ou d'insertion. Ces droits sont directement recueillis par les universités qui gagnent ainsi une autonomie financière par rapport à l'Éducation nationale. En ce sens, la régulation des activités éducatives à l'intention des adultes est largement fondée sur une régulation exogène (Doray & Manifet, 2017).

Toujours en ce qui concerne les conventions de qualification, des changements fréquents se sont fait sentir, renforçant l'importance des facteurs exogènes. Comme le signale Valérie Canals, il est étonnant de noter que l'idée d'interruption n'est plus utile pour repérer les reprises d'études.

Dans l'état actuel des choses, les enjeux métrologiques sont bien présents. Il ressort des différentes contributions une variété de définitions qui rend la recherche de complémentarité difficile, parce que les populations de référence sont différentes. En plus, certains outils, comme Apogée, devant permettre le dénombrement des étudiants en reprise sont incapables de faire un repérage exhaustif. En d'autres mots, les zones d'ombre restent nombreuses.

L'invisibilité de l'éducation des adultes

Une autre manière de s'interroger sur la situation institutionnelle de l'éducation des adultes au sein de l'université consiste plutôt à la penser qualitativement en dégageant les conditions de son invisibilité. Un thème récurrent entre plusieurs contributions est celui de l'invisibilité des reprises d'études.

Une première dimension est l'effet de filières éducatives à faible effectif comme le DAEU. Beaupère *et al.* confrontent le nombre de diplômes délivrés en 2014 soit 6 000 alors que 625 650 lycéens ont obtenu un bac. Les auteures indiquent que les DAEU ne représentent que 11 % des 52 500 diplômes délivrés en formation continue. Petrovitch *et al.* indiquent qu'en PACA, les inscrits en DAEU ne constituent que 2 % des stagiaires de la formation continue.

Une seconde dimension est l'incapacité à recenser les personnes en reprise d'étude. Manifet souligne qu'il y a sous-estimation de la part des étudiants en reprise, car cette définition stipule que les personnes en reprise n'étaient pas aux études l'année précédente. Mais alors, comment repérer un étudiant en reprise qui est à sa deuxième année de licence ou de master ? Ne sous-estimons-nous pas la présence des reprises ? Brézault montre comment l'invisibilité est construite : les systèmes d'inscription ne parviennent pas ou difficilement à fixer le nombre de personnes en reprise, sans compter l'instabilité des catégories institutionnelles (Manifet, 2016). Ainsi, à l'université Toulouse-Capitole, on a fait une enquête par questionnaire pour avoir une meilleure estimation des personnes en reprise d'études.

Une troisième dimension est la segmentation organisationnelle et institutionnelle des publics de l'éducation des adultes associés à un fonctionnement en silo, ce que les différentes catégorisations employées soulignent. Brézault distingue les situations suivantes : formation initiale hors apprentis, contrat d'apprentissage, formation continue hors contrat de professionnalisation, contrat de professionnalisation, reprise d'études sans convention. Petrovitch *et al.* reprennent d'autres catégories : FC-CPRO, FC-DE, financement par un OCRA ou un OPACIF (FCOPCA-DE ou FC OPCA-SAL. Pour sa part, Borrás distingue trois catégories : les reprises d'études, l'inscription en DAEU, la mise en œuvre d'un processus de valorisation des acquis expérientiels (VAE). L'existence de dispositifs qui sont autant

de silos éducatifs et, donc, de lieux de gestion des études différenciés ne permet pas d'avoir une vision globale de la présence adulte.

Les universités françaises ont été appelées à développer la formation continue depuis plusieurs années, certaines comme Paris VIII revendiquant un engagement particulier à cet égard. En général, cet engagement est variable d'une université à l'autre, tant par son importance que par ces modes d'action privilégiés (VAE, DAEU, formation à distance, formation professionnelle continue, etc.). La formation continue est formellement inscrite dans les missions des universités depuis le milieu du XXe siècle. Des mécanismes ont été créés au cours des années, mais il semble bien qu'ils ne suffisent pas à rendre visibles les services aux adultes et à favoriser la croissance de la présence adulte au sein des institutions universitaires, comme les contributions du présent ouvrage l'indiquent. Pour Nicolas Charles, la notion de parcours non traditionnels est un impensé et les catégories d'étudiants qui les mettent en œuvre ne sont pas évoquées (Charles, 2015, p. 97).

En plus, la formation initiale est restée dans l'esprit d'un grand nombre d'acteurs universitaires la mission centrale de l'université. Ce rapport aux études suppose que l'on étudie sans interrompre les études et de manière continue, ce que Cam avait décrit comme des parcours tubulaires. La formation continue est essentiellement située en périphérie de l'institution universitaire. L'absence de mobilisation du corps enseignant en formation continue a certainement contribué à rendre invisibles les actions dans ce domaine. La diversité des pratiques et l'éloignement de certaines d'entre elles des formes scolaires prédominantes en formation initiale ont aussi contribué à créer une distance entre les deux secteurs. Il faut aussi compter avec l'identification de la formation continue avec la professionnalisation de l'université. La connivence idéologique soupçonnée par plusieurs entre la tendance à la professionnalisation et le nouveau management public n'a pas aidé à rapprocher formation initiale et formation continue. Cette dernière n'est pas perçue comme un service public au service des collectivités, mais comme un entrepreneur de formation.

La présence des adultes dans les universités est devenue légitime. Elle a d'ailleurs connu au cours des années un renforcement institutionnel, variable selon les pays, les sociétés et les établissements. Elle est associée à des grands projets éducatifs dont l'Éducation permanente et, plus récemment, l'éducation et de la formation tout au long de la vie (EFTLV) prônée par des organismes internationaux comme l'UNESCO, l'OCDE et l'UE. Cette dernière en a fait un référentiel d'action politique et économique pour l'ensemble des pays membres. Cette présence est souvent associée à des justifications économiques, que ce soit la conversion vers l'économie du savoir, l'internationalisation de l'économie ou les transformations de l'organisation du travail ou de l'économie. Cette association soulève souvent une suspicion face au développement de l'éducation permanente chez de nombreux acteurs universitaires. L'importance des reprises d'études, que plusieurs contributrices de cet ouvrage ont signalée et la régulation marchande qui structure souvent les relations éducatives en formation continue apparaissent comme des indicateurs d'une dépendance plus étroite du monde universitaire à des impératifs économiques, source de soupçons.

Cette représentation du développement de la formation des adultes est juste, mais partielle. En même temps, la formation continue permet aussi une mobilité professionnelle par l'obtention de diplôme supérieur, des adultes assistent à des activités culturelles, des groupes communautaires ont accès des ressources éducatives pour des activités de formation. Dans la situation actuelle, il est difficile de faire la part des choses, car le recensement complet des multiples présences des adultes est rarement réalisé. Pour ce faire, il convient de penser la variété des formes que prend la formation continue et de se doter des outils pertinents de dénombrement. À cet égard, les contributions de cet ouvrage proposent différentes voies d'analyse comme la recherche d'indicateurs les plus précis, des analyses qualitatives pouvant contribuer à l'analyse métrologique, des approches permettant de saisir des évolutions historiques. En ce sens, il s'agit d'un apport plus que significatif.

Références bibliographiques

Cam, P. (2009). La diversité des parcours. Dans L. Gruel, O. Galland et G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France* (p. 307-330). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale*. Paris : La documentation française.
- Desrosières, A. (2008). Pour une politique des outils du savoir : le cas de la statistique. Dans A. Desrosières (éd.), *Pour une sociologie historique de la quantification* (p. 57-76). Paris : Presses des Mines ParisTech.
- Desrosières, A. et Kott, S. (2005). Quantifier. *Genèses*, 58, 2-3.
- Doray, P. & Manifet, C. (2017). La professionnalisation des universités par la formation continue des adultes : une comparaison Québec-France. *Formation Emploi*, 138, 139-163.
- Dubar, C. (1999). De la deuxième chance au co-investissement : brève histoire de la promotion sociale. Dans C. Dubar & C. Gadea (éds.), *La promotion sociale en France* (p. 31-49). Lille : Septentrion Presses universitaires.
- Dubar, C. & Gadea, C. (2004). Sociologie de la formation post-scolaire. Dans P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 127-143). Paris : Dunod.
- Galland, O. (1996). L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. *Sociologie et sociétés*, 28(1), 37-46.
- Manifet, C. (2012). La formation continue universitaire en France : un lieu de redéfinition du service public éducatif. *Éducation et Sociétés*, 2(30), 183-200.
- Manifet, C. (2015). L'éducation des adultes dans les universités en France : une mission hétérodoxe ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 14, 267-294.
- Manifet, C. (2016). Les adultes à l'université. Sociologie de leur invisibilité instituée. Dans P. Lemistre & V. Mora (coord.), *Professionnalisation des publics et des parcours à l'université* (p. 131-139). Marseille : Céreq, coll. « Échanges » (n° 3).

Céreq
Dépôt légal
1^{er} trimestre 2020

Le groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) est un réseau d'échanges et de production sur les parcours de formation et d'insertion des étudiant·e·s de l'enseignement supérieur. Il réunit des chargé·e·s d'études du Céreq, des chercheur·e·s et enseignant·e·s chercheur·e·s, des représentant·e·s de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), des observatoires universitaires et régionaux, des membres de services du MESRI (DGESIP et SIES), de l'agence ERASMUS + France et de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP).

Les dernières journées ont eu lieu à Marseille les 6 et 7 juin 2019. Quatre projets d'ouvrages y ont été présentés dont celui-ci qui porte sur les reprises d'études à l'université. Qui sont ces publics de plus en plus nombreux ? Comment les repérer ? Quelles sont leurs motivations ? Quelle place prend la reprise d'études dans leurs trajectoires personnelle et professionnelle ? S'inscrit-elle comme une deuxième chance, en continuité d'un parcours antérieur ? Est-elle toujours formalisée par un dispositif de formation professionnelle continue ? Autant d'interrogations que les différentes contributions (construites à partir de sources et de méthodes d'analyses différentes) se proposent d'explorer en dressant un portrait de cette catégorie d'étudiants dont l'hétérogénéité des situations et des profils n'est plus à démontrer.

Céreq

*Établissement public national sous la tutelle
du ministère chargé de l'éducation
et du ministère chargé de l'emploi.*

DEPUIS 1971

• Mieux connaître les liens formation - emploi - travail.
Un collectif scientifique au service de l'action publique.

• 12 centres associés sur le territoire et de nombreuses coopérations internationales

↓ + d'infos
et tous les travaux

À explorer
www.cereq.fr
 

🔓 + de 600 publications
Accessibles librement