

Appel à communications des XXXII^e Journées du Longitudinal

3^e massification scolaire, inégalités, parcours de formation et d'emploi

Les 10 et 11 juin 2027 à la MDR de Toulouse – Université Jean-Jaurès

Organisées par l'Unité de recherche Transitions, Organisation, Politique, Inégalités (UTOPI, UMR 5311), les 32^{es} Journées du Longitudinal se tiendront à Toulouse les 10 et 11 juin 2027 à la Maison de la recherche de l'Université Toulouse Jean Jaurès. Les actes, publiés dans la collection Céreq Échanges et diffusés sur le site du Céreq et OpenEdition, seront disponibles pour ces journées.

Comité Scientifique : Marianne BLANCHARD (UT2J, UTOPI), Thomas COUPPIE (Céreq), Cécile CRESPIY (IEP, UTOPI) Vanessa Di PAOLA (AMU, LEST), Dominique EPIPHANE (Céreq), Jean-François GIRET (Céreq), Prisca KERGOAT (UT2J, UTOPI), Philippe LEMISTRE (UTOPI, CEREQ), Christelle MANIFET (UT2J, UTOPI), Naïma MARENGO (INUC, EFTS), Clément REVERSE (UT2J, UTOPI), Benjamin SACCOMANNO (UT2J, UTOPI), Gabriela VALENTE (ENSFEA, EFTS), Patrick WERQUIN (CNAM).

S'appuyant sur des données longitudinales des États-Unis, au début des années 2000, Samuel Lucas suggère qu'une fois que l'expansion scolaire a atteint un très haut degré, les inégalités liées à l'origine sociale ne se réduisent plus (Lucas, 2001). L'explication serait liée à des choix qualitatifs différenciés selon le milieu social au sein des différents niveaux d'études. En cela, cette thèse rejoint la perspective de Pierre Merle d'une expansion scolaire produisant une « démocratisation ségrégative » (Merle, 2020), devenue néanmoins tellement ségrégative qu'elle contribuerait peu, voire plus du tout, à la réduction des inégalités. Après trois périodes de massification scolaire, la France est-elle susceptible de s'approcher de ce scénario ?

Cet appel à communications invite à examiner les conséquences de la massification scolaire sur l'évolution des inégalités liées à l'origine sociale, au genre et au territoire, non seulement dans le système éducatif, mais aussi sur le marché du travail.

Depuis les années 1950, par vagues successives, la massification scolaire a profondément transformé les parcours de formation. La troisième vague est en cours (Merlin *et al.*, 2026), après une seconde, de 1985 à 1995, caractérisée par des politiques volontaristes dans le secondaire : création du baccalauréat professionnel ; suppression du palier en fin de cinquième conduisant au début des années 1980 à orienter un quart des jeunes vers des voies professionnelles ; encouragement à l'augmentation des taux de passage vers la seconde générale et technologique. La troisième vague se manifeste à tous les niveaux. Dans le secondaire, après que l'objectif de 80 % d'une génération atteignant le niveau du baccalauréat a été dépassé, la part d'une génération titulaire du baccalauréat s'établit depuis 2020 autour de 80 % et reste stable à ce niveau (note DEPP 26-05). Dans le supérieur, plusieurs signes

suggèrent un ralentissement de l'expansion scolaire aux niveaux les plus élevés. À l'université, le nombre de diplômé·es de master a quasiment doublé de 2005 à 2010, avant de se stabiliser après 2020. Dans le même temps, les effectifs en écoles de commerce ont été multipliés par deux de 2010 à 2022 (source Insee). Enfin, désormais un·e jeune sur quatre s'oriente vers le privé *via* la plateforme Parcoursup, notamment vers des bachelors, souvent en apprentissage. Ces évolutions s'appuient en effet en partie sur le développement de cette voie de formation depuis la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » de 2018. En 2024, 889 000 nouveaux contrats d'apprentissage ont été signés, contre 321 000 en 2018, avec une progression particulièrement marquée dans le supérieur (Plé, 2026). Or, les contraintes budgétaires ont conduit à réduire le financement de l'apprentissage et à réguler son usage, en particulier dans le privé. S'ajoute à cela un déclin démographique. Toutes ces évolutions permettent de formuler l'hypothèse d'une expansion scolaire à son apogée en France (Gossa, 2022).

Cette expansion scolaire a favorisé l'émergence de nouveaux parcours vers et dans l'enseignement supérieur, en élargissant la poursuite d'études à de nouveaux publics, par exemple les jeunes issu·es des sections de techniciens supérieurs (STS), majoritairement d'origine populaire. D'abord davantage présent·es à bac+3, en particulier en licence professionnelle, ces jeunes accèdent désormais plus fréquemment au niveau bac+5, dont elles et ils étaient auparavant quasiment absent·es (Lemistre, 2022). Pour autant, ces constats sont antérieurs à la mise en œuvre du portail Mon master, le « Parcoursup du sup », susceptible de redistribuer les opportunités d'accès au niveau bac+5 en déplaçant ou renforçant certaines inégalités, comme observé *via* Parcoursup, par exemple, pour les inégalités liées au genre dans l'accès aux filières scientifiques post bac (Bugeja-Bloch et Couto, 2018). De plus, ces évolutions s'inscrivent dans un contexte de transformation marquée de l'offre de formation, caractérisé notamment par l'essor de l'enseignement supérieur privé proposant des bachelors à bac+2 et bac+3 aux caractéristiques assez différentes de celles du premier bachelor du public : le bachelor universitaire de technologie (BUT, premières et premiers diplômé·es en 2022).

Ce bref aperçu donne à voir une diversification de l'offre de formation, elle-même porteuse d'une complexification des parcours qui invite à réinterroger les inégalités d'accès et de réussite selon les filières et les niveaux de certification, mais aussi les inégalités d'insertion sur le marché du travail. Ces dernières peuvent notamment être appréhendées à travers l'évolution de la hiérarchie entre les diplômes, le rôle du parcours d'études antérieur à diplôme donné, l'accès à l'apprentissage, le recours au secteur privé ou les mobilités d'études.

Longtemps principalement dévolus aux écoles et orientés vers l'accompagnement à l'insertion professionnelle, les dispositifs de professionnalisation se sont progressivement développés au sein de l'université. La loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) a particulièrement contribué à cette évolution, en favorisant un rapprochement entre les démarches d'orientation et la construction du projet professionnel des étudiant·es. Cette dynamique s'est également accompagnée du déploiement de dispositifs tels que les Cordées de la réussite, désormais présentes dans la plupart des filières de l'enseignement supérieur, y compris dans les STS. Plus récemment, ces dispositifs ont de nouveau été soutenus dans le cadre des Programmes d'investissements d'avenir (PIA) déployés au cours des années 2020, qui visent notamment à réduire les inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur liées à l'origine sociale, au genre ou encore au territoire d'origine. Cette logique ne concerne pas seulement le supérieur, mais tous les niveaux. Ainsi en est-il du Plan d'investissement dans les compétences destiné aux plus vulnérables, dont les moins diplômé·es. Si ces dispositifs visent à réduire les inégalités, dans un contexte de diversification de l'offre de formation mettant en avant l'autonomie et la responsabilité individuelle quels que soient les publics, ils invitent souvent leurs destinataires à devenir « entrepreneur d'eux-mêmes », pour choisir une formation supposée garante de leur employabilité (Bernard, 2026).

L'apprentissage, en tant que dispositif de professionnalisation par excellence, ne fait pas exception, pas plus que les autres formes d'alternance. Choisir sa formation dans ce cadre, c'est surtout faire preuve d'une autonomie attendue pour trouver l'entreprise d'accueil et satisfaire à ses attentes, en particulier en termes de « savoir-être ». Les origines sociales ou territoriales, les caractéristiques de l'offre locale de formation et d'emploi peuvent alors jouer un rôle déterminant, au-delà de la seule autonomie individuelle. Les performances antérieures dans le système éducatif constituent également un atout qui reste néanmoins lié au milieu social. Dans le contexte d'une massification scolaire, se pose alors la question de savoir si les dispositifs publics destinés à réduire les inégalités dans l'accès à la formation, et plus encore dans son usage, peuvent finalement contribuer à les entretenir lorsque les populations qui s'en saisissent ne sont pas les cibles initiales. En effet, les bénéficiaires sont en majorité des publics plutôt « scolaires » et pas particulièrement en difficulté. S'ils mobilisent ces dispositifs, c'est pour optimiser plus encore leur démarche d'orientation et de professionnalisation vers le marché du travail, comme on a pu le constater pour nombre de dispositifs, dont les portfolios (Beaupère *et al.*, 2014). Les mêmes conséquences sont envisageables dans le registre plus vaste de la formation continue. Un constat récurrent pourrait encore s'accroître : la formation post-scolaire bénéficie davantage aux publics déjà les mieux et les plus formés en amont.

Le présent AAC identifie trois axes dans lesquels les communications pourront s'inscrire

Axe 1. Massification scolaire et évolution des inégalités dans les parcours scolaires et d'études

Le premier axe a pour objectif de dessiner les nouveaux contours de la démocratisation ségrégative dans le secondaire, vers et dans l'enseignement supérieur.

Les propositions pourront examiner les incidences de la massification sur le « continuum bac-3/bac+3 » plébiscité par les pouvoirs publics : qu'il s'agisse des orientations après le bac, des réorientations de plus en plus nombreuses lors du premier cycle au sein de parcours de moins en moins linéaires, de la réussite au fil du parcours ou *in fine*, mais aussi en amont du baccalauréat. Sur ce dernier aspect, si le souhait des pouvoirs publics d'un continuum vise les jeunes qui poursuivront jusqu'au supérieur, l'élévation générale des niveaux de certification a des incidences sur l'ensemble des publics du secondaire, leur devenir et l'évolution de leur répartition dans les différentes filières et domaines de spécialité. Par exemple, elle a permis à de nouvelles populations d'accéder aux filières professionnelles de niveau 3 ou 4 (CAP, bac pro) et à certaines d'accéder au supérieur ; des communications pourront rendre compte de l'impact de ces évolutions sur les inégalités. S'agissant des parcours vers et dans le premier cycle du supérieur, le rôle de Parcoursup peut être interrogé, alors qu'il est de plus en plus « concurrencé » par des accès hors procédure vers le privé. Le type de bac est aussi un déterminant essentiel de la poursuite d'études, à l'entrée dans le supérieur comme au-delà (Brinbaum *et al.*, 2018). Après le bac, les diplômes de niveau bac+2 continuent de constituer un sas vers le bac+3, notamment vers le BUT, les licences professionnelles ou générales et, de plus en plus, vers des formations du privé, essentiellement des bachelors. Enfin, à l'université, si les questions de décrochage sont toujours d'actualité, la délinéarisation des parcours et l'augmentation des césures peuvent être interrogées (Dorléans, 2025).

Pour le second cycle, les questionnements se renforcent autour d'un « continuum bac+3/bac+5 », voire « bac+2/bac+5 ». Ainsi, par exemple, les écoles d'ingénieur intégreraient nombre de jeunes après le DUT. Par ailleurs, la sélectivité pour l'accès aux certifications à bac+5 s'est transformée, avec des écoles moins sélectives et une université qui, à l'inverse, le devient davantage, du fait de l'augmentation du nombre de licences sélectives en amont et de la plateforme Mon master qui contribue également à accroître la sélectivité (Lemistre, 2025).

Axe 2. Massification scolaire : politiques et dispositifs publics pour réduire les inégalités.

Le deuxième axe invite à examiner les effets des dispositifs publics visant à réduire les inégalités de parcours. Parcours scolaires ou d'études, réussite et primo-insertion sont en effet devenus pour partie indissociables, l'orientation étant de plus en plus portée par des objectifs de professionnalisation en amont de l'insertion. Quelles incidences la limitation des possibles en formation initiale a-t-elle sur le rôle de ces dispositifs dans le secondaire et le supérieur ?

Pour le supérieur, une session spécifique sera proposée autour des dispositifs ayant bénéficié des financements des PIA, notamment les appels à projets « Dispositifs territoriaux pour l'orientation vers les études supérieures » et « Nouveaux cursus universitaires », avec deux présentations invitées relatives aux évaluations du dispositif ACORDA déployé en Midi-Pyrénées depuis 2019. À travers ces deux communications et d'autres proposées en réponse à cet AAC, il s'agira notamment d'interroger la mise en œuvre d'évaluations portant sur des dispositifs multiples et des populations diversifiées au sein d'un unique projet, sur des périodes longues (10 ans pour ces projets). Au moins une autre session abordera d'autres dispositifs mettant au centre la formation initiale ou continue, y compris pour le secondaire ou les populations vulnérables (programme d'investissement sur les compétences, par exemple).

Les politiques publiques pourront également être interrogées dans cet axe quant à l'évolution de la place des certifications de la formation initiale et continue. C'est le cas, par exemple, des bachelors du privé ne bénéficiant pas d'une accréditation au titre des diplômes de formation initiale à bac+2 ou bac+3, contrairement au BUT. Certains de ces bachelors privés obtiennent néanmoins, avec le soutien des pouvoirs publics, une accréditation relative aux titres de la formation continue inscrits au RNCP. De même, la loi de 2018 a diversifié la nature des titres et contribué à multiplier les établissements de formation, avec des effets sur les parcours scolaires et sur la place de la socialisation par le travail dans ces derniers (Coquet, 2023 ; Cart & Toutin-Trelcat, 2024). Il s'agira ici d'examiner la répartition, notamment sociale, des individus dans cette nouvelle offre, et sa valorisation sur le marché du travail, même si les communications peuvent évidemment se situer à la frontière de ces deux axes.

Axe 3. Massification scolaire : travail en cours et après les études.

Ce troisième axe recoupe trois aspects : le travail comme moyen de subsistance en cours d'études, les périodes en entreprise pendant la formation (stages et alternance), enfin l'emploi exercé (ou non) au terme de la période dite d'insertion et au-delà. Les communications pourront donc réexaminer le rôle des stages et de l'apprentissage pendant les études et leurs effets au-delà. La massification pose néanmoins une question spécifique : elle invite à interroger le coût de l'accès et du maintien dans l'enseignement supérieur. Si l'élévation des niveaux d'éducation bénéficie davantage aux classes moyennes et supérieures, elle permet aussi à une partie des jeunes des classes populaires de prolonger leurs études. Mais à quelles conditions ? Au coût financier de la poursuite d'études s'ajoutent les conditions matérielles dans lesquelles elle s'effectue et, en particulier, le recours au travail salarié. Longtemps principalement associé aux étudiant·es, celui-ci concerne également une fraction importante des lycéen·nes (Berthet *et al.*, 2026) et la totalité des jeunes de la voie professionnelle, apprenti·es comme élèves de lycée professionnel (Kergoat, 2022 et 2026). Plus largement, les communications pourront interroger le rôle des conditions de vie, y compris dans les parcours scolaires et d'études.

De manière plus classique, les effets d'une expansion scolaire arrivée à son terme sur l'insertion professionnelle pourront être réexaminés, à travers la valorisation des diplômes selon les filières, les niveaux et les spécialités, notamment en interrogeant les liens entre la démocratisation ségrégative à l'œuvre dans le système éducatif et les formes de ségrégation

qui s'opèrent sur le marché du travail. Plus spécifiquement, les communications pourront s'intéresser au rôle des parcours d'études à diplôme donné sur l'insertion professionnelle (Herbault *et al.*, 2022).

Les conditions actuelles de la massification scolaire conduisent aussi à interroger les conditions d'entrée sur le marché du travail avec un diplôme infra bac, en particulier le CAP. Simple « ressource pour assurer la scolarité obligatoire » (Chapoulie, 2010), il permet néanmoins un accès au marché du travail nettement plus favorable que l'absence de diplôme, mais au prix d'un recul de la « logique métier ». Plus largement, pour l'ensemble des diplômes et parcours, la « logique adéquationniste » pourrait aussi être mise en regard de logiques davantage axées sur les compétences ou sur l'adaptation au marché du travail, selon la perspective théorique sous-jacente.

Enfin, le sens même du travail pourrait être interrogé, à l'aune d'indicateurs d'insertion plus qualitatifs, en prenant en compte les évolutions du rapport au travail des jeunes : la place accordée à la rémunération ou à la qualification (Béné, 2023) ou encore l'articulation entre satisfaction au travail et souhait de changement d'emploi (Bigi *et al.*, 2026).

Les communications devront s'inscrire dans une perspective longitudinale, qu'elle soit quantitative ou qualitative. Au-delà de ces 3 axes, les JDL restent ouvertes aux réflexions méthodologiques pour saisir des parcours dans le cadre de la relation formation emploi. Les communications basées sur des comparaisons internationales seront également appréciées.

Informations pratiques

SOUSSION DES PROPOSITIONS

Les propositions de communication sont à adresser avant le **30 novembre 2026** sous la forme d'un texte de **5 000 signes maximum**. La proposition devra mentionner l'axe choisi parmi ceux proposés, la problématique, la méthodologie, les données ou matériaux exploités, les résultats attendus et quelques références bibliographiques. Le texte sera précédé du titre de la communication, du nom du ou des auteurs et autrices ainsi que leurs coordonnées (prénom, nom, appartenance institutionnelle, e-mail, adresse postale, téléphone).

Les propositions sont à envoyer sous format électronique à : jdl2027@services.cnrs.fr

Le comité scientifique sera chargé d'évaluer les propositions. Si votre proposition est retenue, un texte finalisé sera attendu pour le **22 février 2027**. Il sera publié dans les actes du colloque dans la collection *Céreq Échanges*. Cela nécessite un calendrier serré et des consignes éditoriales qui devront être respectées afin de pouvoir diffuser ces actes en amont du colloque. La publication *Céreq Échanges* est désormais accessible sur OpenEdition. En transmettant leur texte, les auteurs et autrices acceptent cette diffusion.

CALENDRIER

- o Date limite de soumission des propositions : **30 novembre 2026**
- o Notification d'acceptation : **12 janvier 2027**
- o 1^{ère} version texte finalisé : **22 février 2027**
- o Date du colloque : **10-11 juin 2027**

Nous avons hâte de vous accueillir aux 32^{es} Journées du Longitudinal pour des discussions approfondies, des échanges fructueux et une exploration riche du rôle des données longitudinales autour de ce thème des inégalités scolaires et professionnelles. Votre participation est cruciale pour faire de cet événement un succès.

Pour toute information complémentaire, veuillez nous contacter à jdl2027@services.cnrs.fr ou consulter le [site du colloque](#)

Bibliographie

- Beaupère, N., Bosse, N. & Lemistre, P. (2014). Expérimenter pour généraliser le Portefeuille d'expériences et de compétences à l'université : le sens de l'évaluation. *Formation Emploi*, 126, 99-117. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4208>
- Béné, J. (2021). Parcours dans l'enseignement supérieur et rapport au travail. Dans T. Couppié, A. Dupray, C. Gasquet & P. Lemistre, *Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics* (p. 38-44). Marseille : Céreq.
- Bernard, P.-Y. (2026). Introduction : la formation des publics précaires, aller au-delà d'un débat simplificateur. Dans P.-Y. Bernard *et al.* (dir.), *Le Plan d'investissement dans les compétences à l'épreuve de ses publics et de ses dispositifs* [en ligne]. Marseille : Céreq. <https://doi.org/10.4000/15ty5>
- Berthet, T., Guichard, L., Harmand, M.-L., Simon, V. & Vollet, J. (2026). Le travail invisible des lycéen·nes : ces élèves qui cumulent études et activités rémunérées. *Céreq Bref*, 483(3), 1-4. [en ligne] <https://shs.cairn.info/revue-cereq-bref-2026-3-page-1?lang=fr>
- Bigi, M., Méda, D., Tenret, É. & Verley, É. (2026). Des jeunes actifs satisfaits mais en quête d'ailleurs : les ressorts d'un paradoxe. *Céreq Bref*, 489(8), 1-4. [en ligne] <https://shs.cairn.info/revue-cereq-bref-2026-8-page-1?lang=fr>
- Bugeja, F. & Couto, M.-P. (2018). Le Parcoursup des filles. *La Vie des idées* [en ligne]. <https://laviedesidees.fr/Le-Parcoursup-des-filles>
- Brinbaum, Y., Hugrée, C. & Poullaouec, T. (2018). 50% to the bachelor's degree... but how? Young people from working-class families at university in France. *Économie et Statistique / Economics and Statistics*, 499, 79-105.
- Cart, B. & Toutin-Trelcat, M.-H. (2024). L'apprentissage après la réforme de 2018 : nouveaux acteurs, nouveaux défis. *Céreq Bref*, 462(13), 1-4. [en ligne] <https://shs.cairn.info/revue-cereq-bref-2024-13-page-1?lang=fr>
- Chapoulie, J.-M. (2010). *L'école d'État conquiert la France*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.11101>
- Coquet, B. (2023). Apprentissage : un bilan des années folles. *OFCE Policy Brief*, 117. [en ligne] <https://sciencespo.hal.science/hal-04144801v1/document>
- Demongeot, A. & Orzoni, M. (2026). L'apprentissage dans l'enseignement supérieur. *État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France*, 19.
- Dorléans, C. (2025). Publics lycéens et étudiants depuis la réforme du baccalauréat : reconfiguration des ségrégations sociale et disciplinaire. Dans F. Belghith, F. Bugeja-Bloch & M.-P. Couto (dir.), *(Dé)chiffrer les conditions de vie étudiantes* (p. 19-31). Paris : La Documentation française. <https://doi.org/10.3917/ldf.belgh.2025.01.0019>
- Gossa, J. (2022). 50 ans de massification scolaire et après ? [en ligne]. <https://blog.educpros.fr/julien-gossa/2022/02/03/50-ans-de-massification-et-apres/>
- Herbaut, E., Barone, C. & Vallet, L.-A. (2022). Filières du baccalauréat et emploi à la fin des études : contribution des parcours scolaires et analyse des écarts entre femmes et hommes. *Économie et Statistique/Economics and Statistics*, 530-531. <https://doi.org/10.24187/ecostat.2022.530.2065>
- Kergoat, P. (2026). Le travail des enfants en France. *Émulations*. À paraître.
- Kergoat, P. (2022). *De l'indocilité des jeunes populaires. Apprenti·e·s et élèves de lycées professionnels*. Paris : La Dispute.
- Lemistre, P. (2025). Accès au bac+5 et inégalités : un effet inattendu des parcours professionnalisés ? Dans F. Belghith, F. Bugeja-Bloch, M.-P. Couto & l'Observatoire national de la vie étudiante (dir.), *(Dé)chiffrer les conditions de vie étudiantes* (p. 33-44). Paris : La Documentation française.
- Lemistre, P. (2022). Démocratisations ségrégatives et parcours éducatifs des bacs +5. *Lien social et Politiques*, 89, 83-103. <https://doi.org/10.7202/1094549ar>
- Lucas, S. R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106, 6, 1642-1690.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55(1), 15-50.
- Merlin, F., Rossignol-Brunet, M. & Théophile, N. (2026). Accélération des réformes : vers une segmentation accrue des publics étudiants (2015-2025). *Éducation & formations*, 109, 7-13.
- Plé, A. (2026). L'apprentissage en 2024. *Dares Résultats*, 3.