



HAL
open science

Entre souci d'insertion professionnelle et désir d'épanouissement intellectuel : la trajectoire des étudiants d'AES et de LEA

Sonia Lefeuvre

► **To cite this version:**

Sonia Lefeuvre. Entre souci d'insertion professionnelle et désir d'épanouissement intellectuel : la trajectoire des étudiants d'AES et de LEA. Sciences de l'Homme et Société. Université de Bretagne occidentale - Brest, 2009. Français. NNT : . tel-00627646

HAL Id: tel-00627646

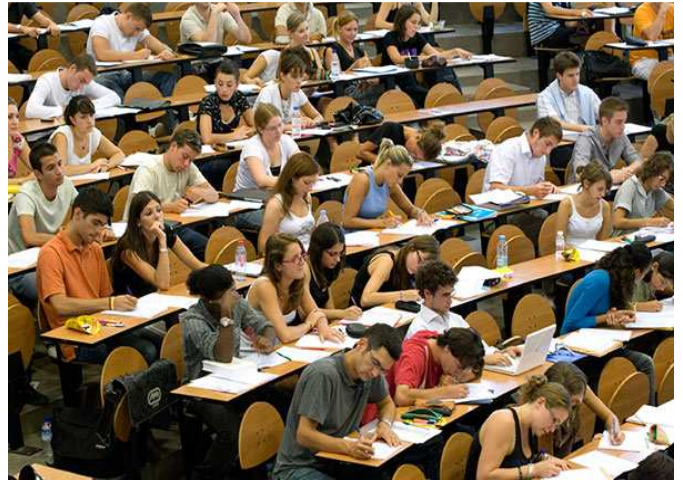
<https://theses.hal.science/tel-00627646>

Submitted on 29 Sep 2011

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

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

ENTRE SOUCI
D'INSERTION
PROFESSIONNELLE ET
DESIR
D'EPANOUISSEMENT
INTELLECTUEL : LA
TRAJECTOIRE DES
ETUDIANTS D'AES ET
DE LEA



Thèse de doctorat de sociologie soutenue par

SONIA LEFEUVRE

le 11 mars 2009

Membres du jury :

Jean-Manuel de Queiroz, professeur émérite,
Université de Haute Bretagne, Rennes 2, président du jury

Jean-Louis Derouet, professeur, Université Lumière,
Lyon 2, rapporteur

Jean-Emile Charlier, professeur, Université de Mons,
rapporteur

Philippe Lacombe, professeur, Université de Bretagne
Occidentale, Brest, examinateur

Yvonne Guichard-Claudic, maître de conférences,
Université de Bretagne Occidentale, Brest,
observatrice

Alain Vilbrod, professeur, Université de Bretagne
Occidentale, Brest, directeur de thèse

Mes remerciements vont en tout premier lieu à mon directeur de thèse, Alain Vilbrod, qui a su m'accompagner tout au long de ce travail et a été des plus compréhensifs dans les moments délicats.

Ensuite, je tiens à remercier tous les étudiants d'AES et de LEA qui ont accepté de me livrer leur histoire de vie.

Ma gratitude va également à Edmond Monange, doyen de la faculté des lettres à Brest, mais surtout membre de la commission du collège littéraire de Brest en 1968 ; aux deux enseignantes retraitées d'AES, et à Robin Spittal qui m'ont chaleureusement fait partager leurs souvenirs des débuts de l'AES et de LEA ; ainsi qu'à Raymond-François Le Bris qui s'est remémoré pour moi l'élaboration des filières AES et LEA, notamment la période allant de son arrivée à Brest en 1969 jusqu'à la signature des arrêtés fixant la création des filières concernées en 1973, où il était directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche en France.

Je remercie également tous ceux qui m'ont conseillé, épaulé, ceux qui ont accepté de me relire et ceux avec qui j'ai eu des échanges productifs : Cécile le Bars, Hélène Trellu, Nicolas Le Roy, Sarah Bellec, Alexandra Le Hingrat, Yveline Jaboin, Mélanie Aussant, Sandrine Kérébel, Christèle Dondeyne, et Annick Madec.

Enfin, je remercie mes parents et Vincent de leur bienveillante patience tout au long de ces années de doctorat.

à Zia...

AES : Administration Économique et Sociale

ARESER : Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

Baccalauréat ES : Économique et Social

Baccalauréat L : Littéraire

Baccalauréat S : Scientifique

Baccalauréat SMS : Sciences médico-sociales

Baccalauréat STG : Sciences et Techniques de Gestion (Appellation valable à partir de septembre 2007, ex baccalauréat STT)

Baccalauréat STI : Sciences et Techniques Industrielles

Baccalauréat STT : Sciences et Techniques du Tertiaire (Appellation valable jusqu'en juin 2007, remplacé par baccalauréat STG)

BU : Bibliothèque Universitaire

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CAPEPS : Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive

CAPET : Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Technique

CGT : Confédération Générale du Travail

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CÉ : Confédération Étudiante

CFA : Centre de Formation en Alternance (rattaché aux chambres de commerce, d'industrie, des métiers et de l'artisanat).

CFDT : Confédération Française Démocratique du Travail

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance

CNESER : Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

CNPF : Conseil National du Patronat Français

CPE : Contrat Première Embauche

CROUS : Centre Régional des œuvres universitaires et scolaires

DAEU : Diplôme d'Accès aux Études Universitaires

DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales

DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées

DUEL : Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires

DUES : Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie

ESC : École Supérieure de Commerce

EUA : European University Association

FLE : Français Langue Étrangère

GATS : General Agreement on Trade in Service. Accord Généralisé sur le Commerce des Services.

GEA (IUT) : Gestion des Entreprises et des Administrations

HCÉÉ : Haut Conseil à l'Évaluation de l'École

HEC : Hautes Études Commerciales

IAE : Institut d'Administration des Entreprises

IPAG : Institut de Préparation à l'Administration Générale

ITRF : Ingénieur Technicien Recherche et Formation

IRA : Institut Régional d'Administration

IUT : Institut Universitaire de Technologie

IUP : Institut Universitaire Professionnalisé

LEA : Langues Étrangères Appliquées

LLCE : Langues, Littérature et Civilisation Étrangère, on entend aussi souvent seulement : **LCE**, langues et civilisation étrangère.

LMD : Licence Master Doctorat ou 3, 5, 8, autrement dit : 3 ans, 5 ans, et 8 ans d'étude après le bac.

LRU : Libertés et Responsabilités des Universités, loi LRU, ou loi Pécresse (10 août 2007).

MEN : Ministère de l'Éducation Nationale

MEDEF : Mouvement des Entreprises en France

OCDE : Organisation du Commerce et du Développement Économique

ONISEP : Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions

OVE : Observatoire de la Vie Étudiante

PRAG : Professeur Agrégé détaché dans le supérieur.

PRCE : Professeur Certifié détaché dans le supérieur.

RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles

RU : Restaurant Universitaire

SES : Sciences Économiques et Sociales

STAPS : Sciences, Techniques et Pratique des Activités Sportives

STS : Section de Technicien Supérieur

SUAPS : Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives

SUMPPS : Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé

UB : Université de Bretagne

UBO : Université de Bretagne Occidentale (Brest, Quimper et Morlaix)

UBS : Université de Bretagne Sud (Vannes et Lorient)

UER : Unité d'Enseignement et de Recherche

UFR : Unité de Formation et de Recherche

UHB : Université de Haute Bretagne (Rennes 2, et Saint-Brieuc)

UNEF : Union Nationale des Étudiants de France

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

ZEP : Zone d'Éducation prioritaire

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|------------|
| INTRODUCTION | 1 |
| PARTIE A. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE..... | 7 |
| 1. Le questionnement | 7 |
| 2. La méthodologie | 11 |
| 2.1. <i>Entretiens biographiques semi directifs</i> | 12 |
| 2.2. <i>Étude longitudinale : deux entretiens à deux ans d'intervalle</i> | 13 |
| 3. L'étude empirique | 16 |
| 3.1. <i>Pourquoi AES et LEA ?</i> | 16 |
| 3.2. <i>Pourquoi en 3^{ème} année ?</i> | 17 |
| 3.3. <i>Pourquoi à Brest ?</i> | 19 |
| 3.4. <i>Description de l'échantillon</i> | 21 |
| 3.5. <i>De la difficulté de catégoriser sur un petit échantillon</i> | 23 |
| 4. Le positionnement théorique..... | 25 |
| 4.1. <i>Trajectoire : métaphore ou concept sociologique ?</i> | 25 |
| 4.2. <i>Le temps en sociologie</i> | 31 |
| PARTIE B. LE CONTEXTE SOCIO HISTORIQUE..... | 35 |
| 1. Historique de la construction universitaire | 35 |
| 1.1. <i>Du Moyen Âge à la Troisième République</i> | 35 |
| 1.2. <i>La massification scolaire</i> | 38 |
| 1.3. <i>Les finalités de l'enseignement</i> | 44 |
| 2. Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur..... | 49 |
| 2.1. <i>Création des filières professionnalisantes : savoir utile versus savoir abstrait</i> | 50 |
| 2.2. <i>Historique de la mise en place des filières AES et LEA</i> | 63 |
| 3. Les étudiants | 79 |
| 3.1. <i>Le temps de construction d'une identité</i> | 79 |
| 3.2. <i>Le public étudiant : qui sont les étudiants aujourd'hui ?</i> | 85 |
| 3.3. <i>Les étudiants d'AES et de LEA : un public socialement et culturellement éloigné de l'université</i> | 94 |
| 3.4. <i>Les promotions des étudiants interrogés : quelques chiffres</i> | 107 |
| PARTIE C. LES BIOGRAPHIES SCOLAIRES ET PERSONNELLES | 123 |
| 1. La norme de la « bonne trajectoire » scolaire | 123 |
| 1.1. <i>Une hiérarchie des filières implicite dans le secondaire, mais repérée par tous</i> | 123 |
| 1.2. <i>La mise en évidence des bifurcations dans le récit</i> | 131 |
| 1.3. <i>Le poids déterminants des bifurcations : analyses de trajectoires</i> | 135 |

| | |
|---|------------|
| 1.4. Les critères de valorisation des filières du supérieur..... | 148 |
| 2. Portraits | 164 |
| 2.1. Les trajectoires linéaires | 165 |
| 2.2. Les trajectoires détournées au regard de la norme de la « bonne trajectoire » | 177 |
| 4. Comment choisit-on de venir étudier en AES ou en LEA ? | 192 |
| 4.1. L'étudiant acteur de ses choix : les raisons intrinsèques | 194 |
| 4.2. Les raisons extrinsèques | 233 |
| PARTIE D. ÊTRE ETUDIANT : UNE IDENTITE A CONSTRUIRE | 248 |
| 1. Peut-on parler d'une identité collective étudiante ? | 248 |
| 2. Une représentation classique de la figure étudiante..... | 251 |
| 2.1. Le bon élève | 252 |
| 2.2. Insouciant et goût pour la fête | 253 |
| 2.3. L'étudiant engagé | 255 |
| 3. Sentiment d'appartenance au monde étudiant | 258 |
| 3.1. Variables objectives | 259 |
| 3.2. Variables subjectives | 272 |
| 4. Sentiment d'appartenance à la filière AES ou LEA | 294 |
| 3.1. Le rapport aux savoirs enseignés | 296 |
| 3.2. Dans une projection professionnelle | 299 |
| 3.3. Les représentations du public AES et LEA | 302 |
| 3.4. Les relations avec les enseignants | 313 |
| PARTIE E : LA TRANSITION ENTRE LES ETUDES ET LA VIE ACTIVE..... | 322 |
| 1. Rester encore un peu à la fac | 322 |
| 1.1. Faire correspondre âge social et statut..... | 322 |
| 1.2. L'indécision quant à l'avenir..... | 325 |
| 1.3. « Le vide existentiel »..... | 327 |
| 1.4. La rupture dans le mode de vie..... | 330 |
| 1.5. L'attrait pour la fonction publique | 333 |
| 2. Espoirs et reconsidérations | 336 |
| 2.1. Espoirs alors qu'ils sont étudiants..... | 337 |
| 2.2. Reconsidérations en entrant sur le marché du travail..... | 343 |
| 2.3. L'incompréhension parents-enfants | 348 |
| 2.4. La difficile insertion professionnelle | 351 |
| 3. AES et LEA : des formations professionnalisantes ? | 355 |
| 3.1. L'absence supposée de compétences mais la valorisation de qualité personnelle, intrinsèque à leur caractère ou à leur personnalité | 356 |
| 3.2. L'apprentissage par l'expérience | 360 |
| 3.3. Un manque de verbalisation : des intitulés de masters mal identifiés et une absence de noms de métiers..... | 362 |
| 3.4. Vers des formations plus professionnalisantes..... | 364 |
| CONCLUSION GENERALE | 369 |

| | |
|---|------------|
| La question de la professionnalisation | 372 |
| Ma position de chercheur | 373 |
| BIBLIOGRAPHIE | 376 |
| INDEX DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES..... | 392 |
| ANNEXES | 1 |
| 1. Récapitulatif sociographique des étudiants interrogés..... | ii |
| 1.1. Situation lors du premier entretien..... | ii |
| 1.2. Situation lors du second entretien | vii |
| 2. Quelques données chiffrées complémentaires | x |
| <i>Tableau 1 : Répartition de la population de 15 ans et plus selon la catégorie socioprofessionnelle.....</i> | <i>x</i> |
| <i>Graphique 1 : Chiffres du chômage depuis 1970 en France et dans la zone « euro ».</i> | <i>x</i> |
| <i>Tableau 2 : Part des étudiants de deuxième année d'IUT qui poursuivent en bac +3</i> | <i>xi</i> |
| <i>Tableau 3 : Répartition des nouveaux entrants à l'université par sexe, âge et discipline en 2006-2007.....</i> | <i>xii</i> |
| <i>Tableaux 4, 5 et 6 : Les étudiants en master</i> | <i>xii</i> |
| 3. Les missions de l'université selon la LRU | xiv |
| 4. Atlas Régional, effectifs d'étudiants en 2005-2006, Ministère de l'Éducation Nationale - Extraits, Région Bretagne | xv |

INTRODUCTION

« Le changement ayant été rapide, on peut voir les mêmes individus ou les mêmes groupes qui affirmaient il y a peu, que la démocratisation de la culture sera réalisée lorsque le jardinier pourrait lire Platon dans le texte, se voiler aujourd'hui la face en constatant qu'on risque de se retrouver jardinier avec une licence de grec... »

Jean-Claude Passeron, 1982

Les méthodes d'apprentissage de la lecture, la scolarisation à deux ans, la suppression des zones d'éducation prioritaire, l'enseignement de la philosophie en terminale, la professionnalisation de l'université... ces questions divisent. Il suffit d'écouter un sujet radiophonique ou télévisé sur un thème d'éducation et l'on voit surgir pléthores d'opinions, plus ou moins argumentés d'ailleurs. L'école est un sujet qui passionne. La plupart des individus l'ont eux-mêmes expérimentée, et nombre d'entre eux ont dans leur entourage un enfant ou un adolescent scolarisé. À l'expérience scolaire qui permet à tout un chacun d'émettre un avis, j'ajouterais que le caractère politique de ces sujets explique l'enthousiasme des débats. Les questions d'éducation sont politiques, puisque avec l'éducation de la jeunesse c'est la manière d'envisager l'avenir de la société qui est en jeu. *« L'éducation est le moyen le plus efficace dont dispose une société pour former ses membres à son image » (Halbwachs, in Durkheim, 1938)*. Cet ensemble d'arguments explique que l'on donne au sujet de l'école tant d'importance.

Assurément, il en va de même pour l'enseignement supérieur, et c'est surtout lors des mouvements de revendications étudiants - qui généralement font la une de l'actualité - que l'on entend ici et là des commentaires sur les réformes urgentes à mettre en œuvre. En se penchant sur les quarante dernières années, on se rend compte que la professionnalisation de l'université alimente inévitablement les débats. Si ce thème engage des discussions passionnées, c'est parce que l'antagonisme entre formation professionnelle et culture générale

traduit deux conceptions politiques : soit, l'université publique, autrement dit l'État, sert les individus, et dans ce cas de figure elle se consacre à l'éducation d'un peuple et à la défense du versant de la culture générale, soit, l'université participe à la bonne marche économique du pays en préparant la main d'œuvre dont auront besoin les entreprises. Ici, il s'agit alors de professionnaliser les formations proposées. Il semble qu'aujourd'hui, cette seconde proposition retienne plutôt l'attention des décideurs politiques. En effet, le 10 août 2007 était votée au parlement la loi relative aux libertés et responsabilités des universités, (LRU), dite loi Pécresse, du nom du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche. Entre autres changements, cette loi impose une mission supplémentaire¹ aux universités : l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants. Autrement dit, on acte la proposition selon laquelle les études doivent mener à l'emploi. Dans un contexte de chômage de masse et d'insertion professionnelle difficile, on peut imaginer que cette proposition soit bien accueillie par une communauté étudiante qui, dit-on, s'inquiète de la pénurie des débouchés professionnels. Pour autant, l'actualité de la loi n'en fait pas une injonction moderne, car même si le contexte économique du moment peut faire penser que cette inquiétude serait plus prégnante qu'hier, la préparation aux métiers a toujours été une préoccupation : « *C'est l'importance accrue de la vie économique qui fit sentir vers le milieu du XVIII^{ème} siècle, la nécessité d'une culture nouvelle qui préparât mieux les jeunes gens aux professions industrielles dont l'humanisme ne pouvait que les détourner* » (Durkheim, 1938). Et, comme aujourd'hui, la professionnalisation de l'enseignement (pour le dire de manière moderne) semblait devoir systématiquement s'opposer à ce qu'Émile Durkheim nomme l'humanisme, ou l'éducation d'un citoyen éclairé au sens de Rousseau, les matières générales, dirait-on maintenant.

Ce débat perdure parce qu'il interroge les finalités de l'enseignement : « *L'école est-elle faite pour former des Hommes ou les préparer à des postes de travail ?* » (Derouet, 1992). L'opposition qui persiste entre ces deux conceptions, nous le verrons plus loin en détails, prend ses racines dans l'histoire de la construction des universités. Au demeurant, ce débat ne s'affiche pas toujours ouvertement ; le plus souvent latent, il se découvre au moment où certaines réformes sont diligentées.

¹ Aux quatre traditionnelles missions de l'université - formation initiale et continue, recherche scientifique et technologique, diffusion de la culture et information scientifique et technique, coopération internationale - ont été ajoutées les missions d'orientation et d'insertion professionnelle et de participation à la construction de l'espace européen de l'enseignement scientifique et de la recherche, respectivement classée en troisième et quatrième position, dans le cadre de la LRU.

Il persiste une concurrence entre ces deux points de vue, comme si l'un devait nécessairement l'emporter sur l'autre. On peut penser que ces querelles récurrentes entravent l'évolution du système universitaire. Pourtant, à mon sens, ces deux conceptions de l'enseignement sont plus complémentaires que contradictoires. L'entrée dans la société de la connaissance nécessite une main d'œuvre avec une capacité d'adaptation aux évolutions technologiques, une aptitude à l'auto-formation et des qualités d'ouverture d'esprit. Ces dispositions s'acquièrent au contact des savoirs dits « académiques ». Parallèlement, la mission éducative reste l'intégration dans la société. Une formation professionnelle participe de cette mission d'intégration, elle socialise les étudiants à la communauté professionnelle qu'ils devront intégrer. D'ailleurs, allier un enseignement général avec une formation plus adaptée à la demande économique était le pari des créateurs des filières Administration Économique et Sociale (AES) et Langues Étrangères Appliquées (LEA), sur lesquelles je vais m'attarder.

La naissance de ces filières s'insère dans un mouvement plus large de professionnalisation de l'université qui prend forme avec l'apparition des IUT (Institut Universitaire de Technologie), puis avec celle des filières intégrant dans leur cursus une initiation aux pratiques professionnelles (AES, LEA, MASS), qui se poursuit avec la création des IUP (Institut Universitaire Professionnalisé), des DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées), et qui, pour l'heure au moins, se termine avec la mise en place récente de licences professionnelles. Parallèlement, en observant la démographie scolaire des cinquante dernières années, on ne peut faire l'économie du constat de démocratisation de l'enseignement de manière générale, et de l'université plus particulièrement. Il y a une corrélation entre professionnalisation et démocratisation de l'université. Les filières AES et LEA illustrent bien cette corrélation puisqu'elles sont, à vocation professionnalisante, et accueillent un public plus populaire que d'autres filières, point que je développerai plus en avant. Dès lors, on peut s'interroger : la professionnalisation de l'université répond-elle à la demande de ces nouveaux étudiants qui, venant de milieux plus modestes que leurs prédécesseurs, ne s'engageraient dans des études supérieures qu'à la condition d'avoir l'assurance d'une insertion professionnelle ? Dans ce cas, l'agrégation d'actions individuelles, (la volonté de s'engager dans des études professionnalisantes) entraînerait-elle alors une évolution globale de la formation universitaire (la mise en place de filières répondant à cette demande) ? À l'inverse, la professionnalisation des filières universitaires ne serait-elle pas plutôt une sollicitation des acteurs économiques qui verraient aussi le moyen d'obtenir une main d'œuvre de plus en plus qualifiée à moindre frais ?

Ces deux questions illustrent la traditionnelle opposition des sciences sociales : l'individu est-il un acteur libre, ou bien n'agit-il que sous le poids de déterminants ? Au départ de ma recherche, j'avais formulé une hypothèse inspirée du paradigme déterministe puisque je cherchais à démontrer le poids des déterminants sociaux sur les trajectoires d'étudiants populaires. Mon hypothèse était la suivante : l'argument de la professionnalisation de la filière apparaît comme une garantie de rentabilité aux yeux de ces nouveaux étudiants, alors qu'en fait cet aspect agit comme un leurre pour mieux cacher la hiérarchie implicite des filières universitaires. La cause semble entendue : en créant ce « besoin » de professionnalisation, le patronat reporte sur l'institution, donc sur la collectivité, le coût de la formation de ses futurs employés. Qui plus est, c'est aux étudiants issus des milieux les plus populaires que l'on réserve ces formations, ceux dont les familles connaissent mal le système. Mais la confrontation au terrain a mis en doute cette perspective qui prenait les allures d'une théorie du complot. L'histoire de la construction des filières AES et LEA m'a fait prendre conscience de l'impossibilité concrète de cette hypothèse. La préméditation à une telle échelle semblait plutôt difficile à mettre en œuvre, pour ne pas dire impossible. En fait, l'aboutement d'actions individuelles non coordonnées conduit à l'augmentation de la part de filières professionnalisantes à l'université, et l'histoire de la construction de la filière AES le démontre : des acteurs aux intérêts divergents ont abouti à un résultat commun.

Toutefois, cette thèse n'a pas la prétention de s'inscrire de manière tranchée dans tel ou tel paradigme sociologique, même si les outils conceptuels disponibles et forgés ici et là me paraissent incontournables pour appréhender la réalité sociale, et qu'en cela, ils m'ont été très utiles.

Je dois avouer que l'objectif de mon travail réside dans les réponses qu'il apportera, je l'espère, aux acteurs eux-mêmes. Le plus souvent, j'ai écrit en pensant aux étudiants, aux familles, aux enseignants qui me liront. Je partage en cela l'avis de Robert Castel. En réponse à l'épineuse question, *À quoi sert la sociologie ?* il énonce : « (...) *l'objectif principal, ou tout du moins un des objectifs principaux de la sociologie, serait d'essayer de comprendre et de prendre en charge ce qui pose problème aux gens, c'est-à-dire aux non spécialistes, au vulgum pecus. (...) La demande sociale, entendue en ce sens, c'est la demande que la société, c'est-à-dire les sujets sociaux différemment configurés dans l'espace social, adressent à la sociologie, et c'est le travail des sociologues que de tenter d'y répondre. Pour ce faire, il faut*

sans doute s'éloigner de leur formulation immédiate (les "déconstruire" et les "reconstruire"). Mais elles ne devraient jamais cesser d'être à la fois l'horizon et la finalité de toute recherche sociologique » (Castel, 2002). Il est vrai qu'en défendant cette conception de la sociologie, il a conscience d'occuper une « position partisane », et la critique d'un manque d'objectivité scientifique ne se fait alors pas attendre. *« Mais cela ne me dérange pas, au contraire, à condition que le fait d'appartenir à un camp n'exclût pas mais affine le souci de rigueur » (Castel, 2002).* Le sociologue demeure membre de cette société qu'il observe à la loupe, qu'il analyse. Chercher à se couper de sa propre sensibilité revient à s'amputer d'une part importante de notre compréhension du social. La méthodologie que je m'impose est la garantie de la rigueur scientifique.

Le présent travail, évoque les trajectoires d'étudiants d'AES et de LEA. Cette thèse se propose d'explorer les phases de la vie d'étudiant, les raisons du choix de la filière et ce au fil des années d'étude, jusqu'à l'entrée dans la vie active. Elle interroge également le sentiment d'appartenance à une communauté étudiante, et examine la construction identitaire d'étudiant d'AES et de LEA. En filigrane, se dessine la question du lien entre la démocratisation et la professionnalisation de l'université.

La rédaction d'une thèse de doctorat est un exercice scolastique, et pour cela, j'ai explicité dans la première partie ma problématique et les hypothèses qui l'accompagnent, répondu aux questions de choix méthodologiques, et interrogé mon positionnement théorique.

Dans la seconde partie je me suis attachée à reprendre l'histoire de l'université française, avec en toile de fond ses mouvements de démocratisation et de professionnalisation, et à construire celle, plus précise, des filières AES et LEA. C'est également dans cette deuxième partie que l'on abordera quelques données de cadrage sur la population étudiante, et sur le public d'AES et de LEA plus spécifiquement.

C'est dans les trois dernières parties que l'exploitation des entretiens se fait jour. Les trajectoires étudiantes sont reprises dans un ordre chronologique, à savoir la trajectoire passée, leur vie étudiante et la transition vers la vie active.

Les biographies scolaires et personnelles retracent donc le parcours scolaire des étudiants arrivés en troisième année d'AES ou de LEA, que j'ai conjugué avec leur propre histoire de

vie. L'analyse des normes de la « bonne trajectoire », les bifurcations de trajectoire, les raisons d'inscription en AES ou en LEA, sont les éléments centraux de cette troisième partie. J'ai ajouté ici les portraits de quelques étudiants, afin de rendre tangible ces individus dont je raconte la vie.

La construction de l'identité étudiante, si on peut le dire ainsi, est interrogée dans la quatrième partie de mon travail. Identité assignée, elle n'est pas pour autant assumée. Entre les représentations de l'étudiant que peuvent avoir les garçons et les filles inscrits en AES ou en LEA, et leur vie quotidienne, se repère le degré du sentiment d'appartenance à la communauté étudiante.

Enfin, dans la cinquième et dernière partie j'examine le passage vers la vie active. Des étudiants optimistes aux étudiants déçus, la transition vers un monde professionnel peu accueillant, est parfois douloureuse, parfois hésitante mais appréhendée dans tous les cas. C'est alors que je questionne la définition de filière professionnelle dès lors que l'on évoque les filières AES et LEA.

PARTIE A. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Si au départ mon interrogation portait principalement sur les raisons individuelles de la poursuite ou de l'arrêt des études universitaires ; la prise en compte de l'environnement institutionnel s'est progressivement imposée. L'injonction à la professionnalisation, présente dans les espaces annexes à l'université (salons de l'étudiant, service d'information et d'orientation) ou dans les médias, semblait provoquer bien des débats au sein même de l'institution universitaire : les mouvements liés au refus de la réforme LMD (Licence Master Doctorat) en sont l'un des exemples. En réalité, cette interrogation quant à la future insertion professionnelle demeure une inquiétude légitime pour les étudiants, sans doute plus encore pour ceux issus des milieux sociaux les moins favorisés et qui, investissant du temps et de l'argent dans les études, en attendent une rentabilité en terme d'insertion socioprofessionnelle. De fait, comment choisit-on d'entrer dans telle ou telle filière et quelles sont les raisons qui peuvent expliquer les bifurcations, les abandons ? Ainsi, mon questionnement initial, porte sur la trajectoire étudiante qui est indissociable de la manière de se représenter le temps des études. D'une période longue d'accumulation des expériences à celle comprimée et efficace qui se veut rentable, la manière de considérer le temps de ses études permet de comprendre les continuités, les inflexions, les bifurcations des trajectoires.

1. Le questionnement

L'individu émerge à différents espaces sociaux : familial, amical, professionnel, scolaire, etc. Des normes sociales sont repérables dans chacun des espaces, et si la trajectoire des individus peut sembler cohérente pour les acteurs de l'espace familial, elle ne l'est pas nécessairement pour les acteurs de l'espace scolaire. Par exemple, choisir d'intégrer l'université après avoir obtenu un baccalauréat professionnel peut sembler cohérent pour l'étudiant ou pour sa famille, qui voient là le moyen de retourner dans « une voie normale » (Beaud, in Moreau 2002), mais pas pour les enseignants, selon qui les bacheliers professionnels n'ont pas vocation à entamer des études supérieures. Les acteurs, selon les espaces sociaux, ont des conceptions parfois différentes des rôles et des missions de l'enseignement. Plus les individus des divers espaces sociaux auxquels appartient l'étudiant ont des conceptions semblables de l'enseignement, plus sa trajectoire scolaire lui apparaîtra cohérente et fera sens pour lui.

On peut identifier deux grandes missions de l'enseignement : préparer les individus aux postes de travail, ou initier une construction intellectuelle. Historiquement, ces deux missions se sont souvent opposées, et il persiste une dichotomie entre la volonté de professionnaliser les études et celle de former des « citoyens éclairés ». À l'université, c'est le versant culturel, le savoir désintéressé, ou l'éducation libérale (Lessard et al. 2002) selon l'appellation choisie, qui est valorisé aux dépens du versant professionnalisant. Cette dichotomie n'a pas nécessairement de sens pour les étudiants, qui ne la perçoivent pas toujours. La conception de l'enseignement valorisée par les acteurs universitaires, ne l'est pas nécessairement au sein de l'espace familial et amical pour qui l'aspect professionnalisant d'une filière peut au contraire sembler, par exemple, prestigieux.

Ainsi, le questionnement concernant la trajectoire des étudiants s'inscrit dans une problématique à l'échelle macro sociale. Il interroge **le lien entre la professionnalisation du système éducatif et tout particulièrement de l'enseignement supérieur, et la massification scolaire**. D'un point de vue global, à l'échelle d'un pays, ce lien peut paraître évident et ne pas réellement poser question : la croissance du nombre d'étudiants nécessite une adaptation du système éducatif et une mise en place de formations professionnalisantes répondant au besoin de main d'œuvre du pays. Cette perspective s'inspire des théories d'économie classique, où la demande d'éducation correspond à une attente de rentabilité pécuniaire des études. Il est vrai qu'il a été reproché le côté abstrait des théories d'économie classique, où l'individu n'est perçu que comme homo œconomicus. Pourtant, il me paraît intéressant de prendre en compte cette interprétation, afin de l'intégrer dans l'ensemble de la réflexion, car elle constitue, à mon sens, l'un des niveaux d'explications.

À l'échelle institutionnelle, cette question s'avère déjà moins évidente puisque le poids des traditions, des habitudes, de la culture universitaire, rappelle combien il est parfois compliqué de changer la perception traditionnelle du rôle de l'université. L'institution universitaire, par le biais de ses enseignants, rechigne souvent à former de futurs professionnels, de crainte de s'éloigner du rôle plus valorisé par cette même institution, de formation intellectuelle. Elle a malgré tout accueilli tant bien que mal la masse de ce nouveau public étudiant, plus populaire qu'auparavant, sans régler réellement la question des débouchés professionnels. De l'autre côté, le monde économique est-il enclin à se rapprocher de l'université ? Selon le rapport rédigé par la commission Université-Emploi, ces deux mondes devraient apprendre à mieux se connaître : « *Pour améliorer la relation Université-Emploi, il est essentiel que les deux*

systèmes que représentent le système universitaire d'une part, et le marché de l'emploi d'autre part, puissent se rapprocher l'un de l'autre » (Hetzl, 2006).

Enfin, à l'échelle individuelle, la question s'avère d'autant plus intéressante qu'elle fait le lien entre les deux dimensions relevées précédemment. Les individus font partie intégrante de la société et de l'institution, ils en perçoivent les injonctions, sont tributaires de leurs décisions et agissent dans cet espace. Comment les individus se décident-ils à poursuivre des études supérieures. L'aspect professionnalisant d'une filière est-il un élément déterminant ? Les étudiants issus de milieux populaires choisissent-ils des filières professionnalisantes parce que leur distance sociale et culturelle avec le monde universitaire ne leur permet pas d'appréhender des filières moins professionnalisantes en apparence, donc peu prometteuses quant aux débouchés professionnels futurs ? Comment des injonctions sociales, institutionnelles sont-elles reçues par les étudiants et dans quelle mesure influencent-elles leur trajectoire ?

Ainsi, on le voit, la problématique, qui ici va être la mienne s'insère dans une perspective globale révélant une question sociale, à savoir **la corrélation entre la démocratisation et la professionnalisation du système universitaire français.**

Dès lors, je vais chercher les raisons qui permettent d'expliquer cette corrélation. On pourrait, dans un premier temps, supposer que les étudiants issus des milieux populaires vont choisir des filières qui mènent facilement à un emploi, car ils en espèrent une rentabilité en terme d'insertion future, et n'ont guère les moyens d'entamer des études supérieures avec comme unique objectif leur propre épanouissement intellectuel. Cette proposition n'est certainement pas complètement invalide, mais **j'é mets plutôt l'hypothèse que ce n'est pas la demande, mais bien plutôt l'offre de formations professionnelles qui explique leur augmentation depuis quatre décennies.** Les décideurs politiques, les porteurs de projets de ces formations justifient en effet leur création par l'augmentation des effectifs étudiants, l'arrivée d'un public plus populaire et le souci de leur future insertion sur le marché du travail (Agulhon, 2007). Ils supposent que les étudiants, plus encore ceux issus des milieux modestes, cherchent à optimiser leur investissement dans les études et ne verront pas l'intérêt de suivre des études trop générales, trop théoriques et dont les débouchés leur sembleraient opaques. Ainsi, la professionnalisation des filières universitaires ne répond pas tant à une demande sociale qui viendrait des étudiants et de leur famille (pour les raisons expliquées précédemment), qu'à

une offre de formation, justifiée par le supposé constat effectué par les décideurs politiques, et les initiateurs de ces projets. En effet, les étudiants ne se soucient pas toujours de leur future entrée dans le monde du travail avant d'envisager la fin de leurs études. Si bien qu'au moment où ils intègrent l'enseignement supérieur, ces questions demeurent plus ou moins floues. Malgré tout, comme ces formations existent, elles voient en effet leurs effectifs augmenter, qui plus est dans un contexte de fort chômage des jeunes, où les injonctions sociales imposent aux individus la responsabilité de leur choix d'orientation. Cette situation suppose qu'aussi bien les étudiants et leurs familles, que les porteurs de projets et les décideurs politiques adhèrent au postulat « adéquationniste » (Duru-Bellat, 2006) : les formations doivent répondre à la demande économique.

Il reste vrai que les étudiants, notamment les plus modestes, espèrent une rentabilité en terme d'insertion et d'ascension sociale, de leur investissement dans des études supérieures, et l'aspect professionnalisant peut donner l'illusion d'une plus grande garantie de ce côté-là. Pour autant, **je formule l'hypothèse que le faible coût scolaire des études d'AES et de LEA est un facteur prégnant dans la volonté de s'y inscrire.** En terme de rentabilité, les études d'AES et de LEA peuvent sembler avantageuses. D'une part, elles sont peu coûteuses scolairement et financièrement : contrairement à la majorité des formations professionnelles, il n'y a pas de sélection pour y entrer - si ce n'est l'obtention du baccalauréat - et elles n'ont pas la réputation d'être élitistes (comme peut l'être la faculté de médecine). De plus, l'organisation des emplois du temps permet aux étudiants de travailler parallèlement aux cours, et le montant de l'inscription demeure celui de n'importe quelle inscription en université (autour de 200 euros l'année). D'autre part, l'aspect professionnalisant laisse penser qu'elles assureront une meilleure insertion qu'une formation universitaire plus générale. Cependant, et **c'est ma dernière hypothèse, ces étudiants ne connaissent pas la hiérarchie implicite des filières universitaires** et n'ont pas perçu qu'AES et LEA sont quelque peu dévalorisées. Cette méconnaissance du système d'enseignement supérieur les rend peut-être plus sensibles que des étudiants avertis aux effets d'annonce que laisse supposer la professionnalisation des filières.

2. La méthodologie

La méthode qualitative de recueil et d'analyse des données a été privilégiée pour réaliser ce travail. Pour autant, de nombreuses références s'appuyant sur des recherches quantitatives y trouvent aussi leur place : l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE), la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP), les Services Universitaire d'Accueil et d'Orientation et d'Insertion professionnelle (SUAOIP) et, dans une moindre mesure puisqu'ils ne se préoccupent pas seulement des étudiants, le Centre de Recherche et d'Etude sur les Qualifications (CEREQ), sans oublier les données collectées par l'institution universitaire elle-même, ont été utilisées. La population étudiante étant relativement bien repérée et observée statistiquement, j'ai fait appel aux données quantitatives disponibles sur le thème de ma recherche, pour éclairer, en tant que données de cadrage, mon analyse.

Toutefois mon étude prend appui principalement sur l'analyse d'entretiens biographiques réalisés à deux ans d'intervalle. Rencontrés une première fois en 2004, j'ai réalisé en 2006 une seconde vague d'entretiens avec les mêmes étudiants.

En outre, avec l'objectif d'apporter un éclairage historique à la question de la constitution, de l'héritage et de l'identité des filières, j'ai réalisé des entretiens semi directifs auprès d'enseignants (aujourd'hui retraités) impliqués dans les filières AES et LEA et ayant vécu, de fait, leur genèse et leur mise en place, au niveau national.

Pour finir, ma présence en tant qu'enseignante au sein du département d'AES à Brest m'a permis de collecter des informations grâce aux discussions informelles² que j'ai pu avoir avec les enseignants et le personnel administratif, grâce aussi à ma participation aux réunions pédagogiques et d'organisation, sans oublier ma collaboration aux événements communicationnels externes (salons, portes ouvertes...) et bien entendu, du fait du côtoiement des étudiants qu'implique toute activité d'enseignement.

² Plusieurs enseignants interviennent à la fois au département d'AES et au département de LEA.

2.1. Entretiens biographiques semi directifs

Cette recherche s'attache à analyser comment le social marque les trajectoires des étudiants. La méthode qualitative demeure la plus adéquate pour saisir les représentations individuelles. Ainsi, il est possible d'évaluer la distance qu'ont les individus avec certaines normes sociales, ce qui permet alors d'expliquer les inflexions de trajectoires.

Il est vrai qu'une méthode quantitative pourrait aussi autoriser l'examen des trajectoires étudiantes en interrogeant ces derniers sur leur parcours scolaire antérieur, leur manière de gérer le temps de leurs études et ce qu'ils envisagent pour l'avenir. Mais cette description condensée ne permettrait pas d'appréhender les questions du ressenti, ni les très longues explications détaillées nécessaires à la compréhension du tracé de la trajectoire.

Au fond, la description des parcours étudiants d'un point de vue quantitatif semble à première vue une méthode plus rapide et plus simple pour appréhender les trajectoires étudiantes. Pourtant, ce n'est pas celle que j'ai choisie. En effet, il me semble qu'emprunter une autre voie que celle qui apparaît comme la plus évidente, donne parfois des résultats supérieurs. Par exemple, l'apprentissage de la lecture d'une manière ordonnée, cadrée, expliquée ne donne pas de meilleurs résultats quant à la réussite aux exercices de lecture que celle qui s'appuie sur le goût de lire en explorant le terrain de l'imaginaire des enfants par les histoires et les livres (Tauveron, 2004). La méthode qui tend parfois à s'imposer d'évidence n'est pas toujours la plus efficace.

Dans le cas des trajectoires étudiantes, les enquêtes par questionnaires les interrogeant à propos de leur parcours scolaire et sur ce qu'ils envisagent pour leur avenir sont plus ou moins récurrentes. Depuis le premier cycle de primaire, il est demandé aux élèves puis aux étudiants quel est leur projet scolaire et professionnel, et ce au bas mot une fois par an. Habités à répondre, ils trouveront certainement une réponse qui satisfasse à première vue l'enquêteur. Cette question est toutefois tellement souvent posée qu'elle perd de sa pertinence et qu'à mon sens, seule la situation d'entretien approfondi et compréhensif permet de comprendre réellement, ce que les étudiants attendent, espèrent, envisagent pour leur avenir, la manière aussi dont ils se représentent le temps de leurs études, ou ce qu'ils pensent de leur parcours passé. Il a d'ailleurs été démontré qu'une enquête par entretiens biographiques peut apporter des résultats tout aussi pertinents qu'une enquête par questionnaires. Relatée dans

l'ouvrage de Daniel Bertaux, la référence d'une étude comparative (entretiens / questionnaires) effectuée par l'INSEE est ainsi citée comme argument justifiant la méthode d'entretiens biographiques comme au moins aussi objective et riche d'enseignements que la méthode quantitative : « *Or la comparaison des questionnaires de l'INSEE remplis par les enquêtés et des transcriptions de leurs entretiens étaient non seulement plus riches, mais aussi plus fiables que celles recueillies par questionnaires* » (Bertaux, 1997).

Ajoutons cependant, que la situation d'entretien n'est en rien, d'évidence, une situation neutre. Il va sans dire que ma position de doctorante en sociologie influence d'une manière ou d'une autre le discours sur l'université des étudiants rencontrés. « *Des éléments aussi évidents que le sexe de l'enquêteur, son âge, son origine ethnique ou son origine sociale déterminent ainsi très fortement le type de discours qui pourra être tenu par l'enquêté* » (Lahire, 1998). Porteuse d'une certaine forme de réussite scolaire, les garçons et les filles rencontrés orientent leur discours soit dans le sens d'une valorisation de l'université, ce qui a été le plus souvent le cas, mais peuvent aussi bien vouloir s'opposer à ce que je suis susceptible de représenter à leurs yeux et dénoncer ainsi les incohérences du système universitaire. Cette deuxième configuration s'est plus souvent vue lors du second entretien, puisque si j'illustrais encore quelque peu une certaine forme de réussite scolaire, les souvenirs et l'échange du premier entretien leur faisait oublier cet aspect.

Finalement, l'entretien biographique permet une appréhension globale de la trajectoire individuelle, et comprend aussi bien ce qui est de l'ordre du scolaire et de l'universitaire, que ce qui concerne la famille, les relations amicales ou conjugales, les craintes et les angoisses mais aussi les espoirs et les ambitions... Ainsi, j'ai rencontré vingt-quatre étudiants une première fois, puis deux ans plus tard, je les ai tous recontactés afin de solliciter un second entretien.

2.2. Étude longitudinale : deux entretiens à deux ans d'intervalle

Lors du premier entretien, les étudiants ont accepté de se remémorer à voix haute leur parcours, suite à une demande que j'ai formulée auprès d'eux, de manière orale. Je suis intervenue à la fin de plusieurs cours ou travaux dirigés, et j'ai noté les numéros de téléphone

de ceux qui acceptaient, sur le principe, de répondre à ma demande³. Puis nous avons convenu par téléphone d'un rendez-vous pour l'entretien. « *Si un sujet "raconte" son parcours à un chercheur souvent mal identifié, ce n'est pas pour le plaisir de "raconter des histoires", c'est, dans le meilleur des cas pour "faire le point", argumenter une appréciation d'ensemble, justifier un point de vue, sauver la face* » (Dubar, 1997). Assurément, sont venus ceux qui avaient à dire sur leur trajectoire scolaire et universitaire, ou peut-être aussi pour faire le point sur leurs études et leurs objectifs. En effet, plusieurs étudiants se sont décrits comme « atypiques », alors que d'autres étaient à un moment charnière de leur parcours puisqu'ils décidaient de se réorienter.

« Je crois que j'ai un parcours tellement atypique que... » (Gaëlle, entretien 1).

« Mine de rien, je sais pas... mais je pense que le parcours que j'ai fait, il n'est pas typique du tout (...) Moi, mon parcours je le trouve original » (Gaétan, entretien 1).

« Je suis venue parce que j'ai un parcours assez particulier par rapport aux autres étudiants » (Sandra, entretien 1).

Les étudiants pour qui « tout s'est déroulé normalement » ne sont peut-être pas venus raconter leur parcours scolaire. Ils ont sans doute imaginé ne pas avoir un parcours suffisamment intéressant pour une étude sociologique. Peut-être également qu'ils n'ont perçu aucun bénéfice à « sacrifier » une ou deux heures de leur temps. C'est ainsi que ceux qui ont accepté la relation d'entretien sont restés échanger avec moi, et n'ont pas hésité à consacrer deux heures, voire quatre heures pour l'un des étudiants (Jérôme) à notre conversation.

Du fait d'une relation plutôt placée sous le signe de la sympathie qui s'est instaurée lors du premier entretien, il n'a pas été difficile d'obtenir de la part de dix-huit étudiants retrouvés une seconde rencontre (toutefois six d'entre eux n'ont soit jamais rappelé malgré les messages laissés par mes soins, soit sont restés introuvables, par exemple Pierrick, apparemment parti pour le Tibet, était en effet injoignable).

³ Je n'ai pas sollicité les étudiants à qui je dispensais directement des cours en AES. Il aurait été en effet malaisé à mon sens pour les étudiants d'entrer dans une relation de confiance, puisque sans aucun doute le rapport enseignant / enseigné risquait fort de réapparaître. Cependant, dans l'intervalle des deux entretiens, deux étudiantes que j'avais rencontrées se sont retrouvées en cours, face à moi l'année suivante, et je les ai revues pour le second entretien.

Le fait de rappeler les étudiants, deux ans après notre premier rendez-vous pour convenir d'un second, a instauré, de fait, une certaine connivence entre nous, puisque tels des amis qui ne se sont pas vus depuis un certain temps, la première question était « qu'es-tu devenu depuis deux ans ? » Un certain plaisir, surmonté d'une curiosité à se revoir a motivé ces rencontres et a donné lieu d'ailleurs à nombre de propos, sur le ton de la confiance.

Ce second entretien a permis également une prise de distance avec le premier. Ayant un souvenir plus ou moins précis de ce qu'ils avaient dit la première fois, ils ont perçu l'évolution qui a été la leur pendant ces deux années, d'autant plus que je leur ai donné le premier entretien retranscrit au moment de la seconde rencontre, et que tous y ont très rapidement jeté un œil. En réalité, ce sont les projets professionnels qui ont le plus souvent été reconsidérés. Par exemple, Alice qui pensait être destinée au métier de professeur des écoles s'est réorientée dans l'intervalle des deux ans. Ils ont, disaient-ils en fin d'entretien, pris conscience de l'importance de leur choix. Ils se sont peut-être un peu plus perçus comme des acteurs capables d'agir sur le cours de leur propre trajectoire.

Enfin, expliquer une trajectoire en s'ancrant sur deux points temporels et non pas sur un seul rend sans aucun doute l'analyse plus solide. Deux points de référence permettent de comprendre les reconsidérations de projets entre par exemple la troisième année d'université et une deuxième année de master, ou entre l'obtention de leur licence et l'entrée dans le monde professionnel. La perspective de la trajectoire est élargie par ces repères et l'on saisit d'autant mieux le premier entretien à la lueur du second.

De la même manière qu'opter pour un corpus de concept plutôt qu'un autre, privilégier une méthode de recueil de données est aussi une forme d'engagement. « *À chaque méthode correspond une manière de penser et de produire du savoir qui lui est propre* » (Kaufmann, 1996). Si la question reste celle de la corrélation entre démocratisation et professionnalisation de l'université, s'entretenir avec les acteurs engagés dans ce processus permet d'éclairer un phénomène social plus global. « *Travailler à la reconstitution des structures diachroniques de parcours biographiques et à leur inscription dans le temps historique, c'est prendre progressivement conscience de l'impact des phénomènes historiques collectifs et des processus de changement social sur les parcours biographiques* » (Bertaux, 1997). C'est la raison pour laquelle j'ai choisi d'interroger des étudiants agréant ces deux particularités : être inscrit dans une filière à vocation professionnalisante et au recrutement réputé populaire.

3. L'étude empirique

3.1. Pourquoi AES et LEA ?

Comme nous le verrons par la suite, ces deux filières, qui se sont constituées simultanément au cours de l'année 1973, sont semblables au moins sur trois grands points : toutes deux sont pluridisciplinaires, universitaires et affichent explicitement une vocation professionnalisante.

Le choix des filières Administration Économique et Sociale et Langues Étrangères Appliquées, tient à la caractéristique particulière de ces deux filières. Elles sont universitaires, donc non sélectives, bien qu'à l'inverse de la plupart des filières de ce type qui opèrent généralement une sélection à l'entrée. De ce fait, elles font le lien entre deux conceptions de l'enseignement assez fréquemment opposées : l'enseignement général et universitaire d'une part et la formation professionnalisante d'autre part, entendue comme insertion professionnelle dans le secteur privé. Même si l'université a une vocation professionnalisante - elle forme traditionnellement, par exemple, les médecins et les enseignants - AES et LEA semblent plus enclines à répondre aux exigences d'un monde économique, soucieux de former une jeunesse aux réalités du monde de l'entreprise. Elles allient un enseignement de matières traditionnellement présentes à l'université : telles l'histoire, la littérature, le droit... à d'autres, plus adaptées au monde de l'entreprise : comme le marketing, la gestion, la comptabilité...

L'énonciation de l'aspect professionnalisant était susceptible (et l'est toujours *a priori*) d'amener des étudiants qui, soucieux de leur avenir professionnel, seraient entrés en AES ou en LEA avec l'optique de rentabiliser le temps de leurs études. Il m'a paru donc intéressant de vérifier si l'aspect professionnalisant avait constitué un élément décisif dans le choix d'entrer dans la filière, et dans quelle mesure ce choix répondait à l'injonction à la professionnalisation. Ce souci quant à la future insertion professionnelle aurait été alors la marque d'une conception anticipée du temps et de l'avenir.

Du fait de leur caractère pluridisciplinaire, ces filières ont un fonctionnement quelque peu différent des filières mono disciplinaires dans lesquelles les enseignants se reconnaissent plus facilement, puisque constituante de leur spécialité : le droit pour les juristes, l'histoire pour les historiens, etc. Par ailleurs, cette pluridisciplinarité induit une continuité en regard des

différents baccalauréats. AES apparaît comme le prolongement naturel du baccalauréat Économique et Social (ES), mais également de celui intitulé Sciences et Techniques du Tertiaire (STT) voire d'un baccalauréat professionnel en comptabilité, du fait de la présence de cette matière dans les programmes. Pour LEA qui semble constituer la suite du baccalauréat littéraire, les matières commerciales et juridiques rappellent également le baccalauréat tertiaire (STT) voire le BTS (Brevet de Technicien Supérieur) commerce international⁴. Les lycéens qui se considèrent comme des élèves moyens peuvent également percevoir dans cette pluridisciplinarité une solution pour réussir leurs études. N'excellant pas dans une discipline en particulier, la pluridisciplinarité peut être perçue comme l'occasion de « tirer son épingle du jeu ».

Enfin, plusieurs enquêtes⁵ ont démontré le caractère populaire du public d'AES, et il serait justement curieux de vérifier si l'aspect professionnalisant et/ou pluridisciplinaire de cette filière est la raison de son attrait pour le public populaire. Il n'existe pas pour l'heure d'enquêtes sociologiques ou statistiques spécifique au public LEA. Toutefois, les comparaisons des conclusions seront intéressantes à effectuer.

3.2. Pourquoi en 3^{ème} année ?

Le choix d'interroger des étudiants de licence tient à la conviction que la troisième année représente, pour eux, un moment charnière. Ils ont franchi le filtre de la première année, sont parvenus à suffisamment bien connaître le système universitaire pour décrocher leur DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales), et ont déjà investi au minimum deux années au sein de l'enseignement supérieur. On peut s'attendre à ce qu'ils souhaitent « rentabiliser » d'une manière ou d'une autre ces années d'étude. Ensuite, c'est ultérieurement à cette troisième année de licence que vont commencer à se dessiner certains choix d'orientation, entre la continuité des études ou bien la sortie vers la vie active. Par exemple, en ce qui concerne les étudiants inscrits à l'Université de Bretagne Occidentale (UBO), 19% des étudiants diplômés d'une licence d'AES en juin 2003 ont intégré l'année suivante le monde

⁴ Certains étudiants intègrent le système universitaire suite à l'obtention d'un diplôme de cycle court professionnalisant (BTS, DUT)

⁵ Se référer à la partie : B. Le contexte socio-historique.

professionnel⁶. Pour les étudiants qui aimeraient entrer dans la fonction publique, l'obtention de la licence permet, de plus, de se présenter aux concours de catégorie A. Pour ceux qui désirent, pour différentes raisons, poursuivre leurs études, le master apparaît comme la prochaine étape : à la rentrée 2003, 85% des licenciés de LEA et 77% d'AES ont finalement poursuivi leurs études⁷. Depuis le passage au système dit du « LMD » (licence : trois ans, Master : cinq ans et doctorat : huit ans), la licence représente un des moments importants d'inflexion dans la trajectoire étudiante, puisque la licence devient le premier diplôme universitaire.

De fait, choisir de rencontrer les étudiants lors de leur troisième année d'études est, à mon sens, le moment le plus pertinent sur l'ensemble de leur carrière étudiante, puisque cette troisième année constitue bien une étape charnière. Pour des raisons similaires, ce choix a également été celui d'Alain Fervex et Laurent Lima, deux chercheurs en sciences de l'éducation. Ils ont mené une enquête quantitative et comparative dans trois pays d'Europe (France, Espagne et Allemagne) concernant les perceptions qu'ont les étudiants du marché du travail, de leur insertion professionnelle, et de l'utilité de leurs études. « *Le choix de ce public [de troisième année] s'explique par la volonté de travailler sur les jugements d'étudiants qui disposent déjà d'une solide expérience au sein de l'université et qui par ailleurs ont déjà réfléchi à leur insertion professionnelle future* » (Fervex et Lima, 2005).

Pour finir, effectuer les entretiens à la fin de l'année universitaire, entre mars et avril, permet d'obtenir des informations quant à leur manière d'envisager l'avenir : c'est en effet la période des inscriptions en master. « *Le facteur "temps" est une donnée souvent stratégique (...) pour le choix de la meilleure période propice à la cueillette des données, dans le cas des études longitudinales* » (Pronovost, 1996). Bien entendu, accolé au facteur temps, on retrouve le facteur espace et, le contexte « géographique » dans lequel s'est déroulé cette enquête est un élément important à prendre en compte.

⁶ Chiffres recueillis auprès des étudiants -inscrits à l'UBO en 2002-2003 et reçus à la licence- par le Service Universitaire d'Accueil et d'Orientation et d'Insertion professionnelle (SUAOIP) de l'UBO. <http://univ-brest.fr/suaaip>

⁷ Idem.

3.3. Pourquoi à Brest ?

Brest n'est pas à proprement parler une « grande ville universitaire » comme peuvent l'être d'autres villes, telles Bordeaux, Montpellier ou encore Rennes. Au départ, a été mis en place un collège scientifique universitaire. C'était en 1959. L'année suivante, s'implante un collège littéraire universitaire. C'est en 1971 que l'université de Bretagne Occidentale a pris la forme qu'on lui connaît aujourd'hui, avec un premier président élu, Raymond-François Le Bris (Le Couëdic, 2001)⁸. L'histoire de l'université de Brest est liée, de fait, à celle de Rennes, puisqu'une « concurrence » entre les deux universités a toujours été quelque peu latente, la première craignant toujours plus ou moins d'être « phagocytée » par la seconde : l'ancienneté de l'université de Rennes lui conférait une certaine légitimité aux yeux des universitaires rennais et brestois. Mais, l'université de Rennes a vu ses effectifs diminuer avec la création de l'université brestoïse. « *La naissance de l'université brestoïse ne pouvait qu'obscurcir encore le tableau, car le Finistère avait été jusque là, le plus grand pourvoyeur d'étudiants de l'université de Rennes* » (Le Couëdic, 2001)⁹.

Toutefois, l'université de Brest, demeure aujourd'hui ce que l'on peut appeler une petite université de province (en 2005-2006, il y avait 41 600 étudiants d'université à Rennes, contre 15 378 à Brest¹⁰). Ces proportions restent similaires dans la décennie qui précède, puisqu'en 1995-1996, Rennes comptait 45 146 étudiants pour 16 902 à Brest¹¹.

Géographiquement, le campus est éclaté : en ville se situe la faculté des lettres et sciences sociales. Sur le boulevard extérieur, sont implantées les facultés de sciences, STAPS (Sciences, Techniques et Pratique des Activités Sportives), avec à proximité la faculté de droit et sciences économiques et, entre les lettres et les sciences, la faculté de médecine. Ainsi, les départements d'AES et de LEA ne sont pas dans les mêmes UFR (Unité de Formation et de Recherche). En effet, LEA est rattaché administrativement et géographiquement à la faculté

⁸ Daniel Le Couëdic est professeur d'histoire et directeur de l'institut de Géoarchitecture à Brest. Pour les trente ans de l'UBO, il a rédigé un petit article retraçant l'histoire de l'université finistérienne, imprimé sur des plaquettes destinées à la communication de l'évènement.

⁹ Le Finistère était jusqu'en 1967 le plus grand pourvoyeur d'étudiants de l'université de Rennes (1967 : 4783 arrivaient du Finistère, contre 4421 d'Ile et Vilaine, 2794 du Morbihan, 697 de la Mayenne) et la création des collèges universitaires puis de l'université a diminué la part d'étudiants finistériens à Rennes (Le Couëdic, 2001).

¹⁰ <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/atlas/atlas2006/atlas2006.pdf>

¹¹ http://media.education.gouv.fr/file/1999-2000/67/1/atlas1999-2000_32671.pdf

des lettres, en centre ville, et celui d'AES partage ses locaux avec l'UFR STAPS bien qu'il dépende administrativement de l'UFR de droit¹².

Telle est la situation brestoise, mais ailleurs il peut ne pas en être de même. En effet, toutes ces filières n'ont pas, au niveau national, un fonctionnement similaire. À titre d'exemple, il existe deux départements d'AES à l'université de Rennes, l'un rattaché à l'UFR droit (Rennes 1), l'autre à l'UFR de lettres et sciences sociales (Rennes 2). L'histoire locale, le fonctionnement de ces deux départements, construisent ainsi un contexte spécifique que l'on ne retrouvera pas nécessairement au sein d'une autre université, quand bien même nous évoquerions les mêmes filières.

Les trajectoires étudiantes s'intègrent dans ce contexte de l'université finistérienne. « *Au sein du macrocosme que constitue la société globale, les mondes sociaux constituent en quelque sorte des mésocosmes dont chacun est lui-même constitué de nombreux microcosmes (...) en observant de façon approfondie un seul, ou mieux quelques uns de ces derniers, et pour peu qu'on parvienne à en identifier les logiques d'action, les mécanismes sociaux, les processus de reproduction et de transformation, on devrait pouvoir saisir certaines au moins des logiques sociales du mésocosme lui-même* » (Bertaux, 1997). Peut-être que le fonctionnement des départements d'AES et de LEA de l'université de Brest serait similaire à d'autres départements dépendants d'autres universités. Toutefois, l'objectif ici est de comprendre les trajectoires des étudiants dans leur environnement. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de centrer mon enquête au sein d'une seule université. Par ailleurs, les connaissances que je peux avoir de cet établissement sont un atout qu'il m'a semblé dommage de ne pas valoriser.

Ce cadrage géographique de l'étude effectué, penchons nous sur la population interrogée. Les étudiants ont été sollicités une première fois pour réaliser un entretien sur le thème de leur trajectoire scolaire et universitaire, entre mars et avril 2004.

¹² En 2003, sur la base d'un vote du conseil de département d'AES, ce dernier ne dépendait plus de l'UFR lettres mais de celui de droit.

3.4. Description de l'échantillon

Vingt-quatre étudiants, dix-sept filles et sept garçons, ont été interrogés. Tous étaient inscrits en troisième année lors de notre première rencontre. Treize émargeaient au département d'AES et onze à celui de LEA.

Tableau 1 : récapitulatif des entretiens

| Prénom attribué | filière | Année de naissance | baccalauréat | Dernier diplôme obtenu à la suite du baccalauréat |
|------------------------|---------|--------------------|--------------------|---|
| Rachel | AES | 1980 | STT | BTS secrétaire de direction/ DEUG AES |
| Gaétan | AES | 1980 | Prof. comptabilité | BTS comptabilité |
| Gaëlle | AES | 1975 | BTA | BTS Agricole / DEUG AES |
| Christine | AES | 1962 | VAE | BEPC |
| Nicolas | AES | 1982 | ES | DUT GEA |
| Jérôme | AES | 1981 | STT | Equivalence : préparation aux concours d'entrée en École de Commerce (2 ans). |
| Sandra | AES | 1979 | Prof. comptabilité | DEUG AES |
| Salima | AES | 1979 | ES | DEUG AES |
| Alexia | LEA | 1983 | L | DEUG LEA |
| Alice | AES | 1981 | STT | BTS comptabilité |
| Sofia | LEA | 1983 | L | DEUG LEA |
| Anicet | AES | 1981 | L | DEUG AES |
| Charlotte | AES | 1983 | L | DEUG AES |
| Aline | LEA | 1983 | ES | Equivalence : classe préparatoire lettres (1 an) |
| Maria | LEA | 1972 | L | DEUG LEA |
| Caroline | LEA | 1983 | ES | DEUG LEA |
| Léa | LCE | 1983 | S | DEUG LEA |
| Karine | LEA | 1980 | STT | BTS commerce international / DEUG LEA |
| Jean-Christophe | LEA | 1982 | ES | DEUG LEA |
| Pierrick | LEA | 1983 | L | DEUG LEA |
| Clémence | LEA | 1983 | ES | DEUG LEA |
| Béatrice | LEA | 1983 | S | DEUG LEA |
| Fabienne | AES | 1983 | ES | DEUG AES |
| Renaud | AES | 1981 | STT | DEUG AES |

La population sollicitée n'est pas homogène quant à leur parcours scolaire. Certains des étudiants interrogés ont suivi un parcours linéaire dans la filière générale, alors que d'autres sont issus de voies plus professionnalisantes : cinq d'entre eux sont déjà titulaires d'un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) en gestion, comptabilité ou en commerce international, plus de la moitié de l'échantillon interrogé possède un baccalauréat général, et la seconde moitié se répartit entre les baccalauréats techniques et professionnels. Trois sont titulaires d'un Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP). L'un des étudiants interrogés, enfin, a suivi une scolarité dans l'enseignement professionnel puisqu'il est passé par une quatrième technologique en comptabilité avant d'obtenir un BEP et de réintégrer l'enseignement général. Pour les étudiants d'AES de tels parcours ne sont pas si atypique puisqu'au niveau national 22,5% des titulaires d'un DUT (Diplôme Universitaire de Technologie) en juin 2003 ont intégré à la rentrée 2003, une licence en sciences économiques ou en AES.¹³

Ces statistiques proposent une mise en perspective plus générale quant à la population observée, mais peinent à livrer des explications quant aux représentations des étudiants sur leur propre trajectoire, et les raisons de leurs bifurcations. Une méthodologie plus qualitative permet de répondre à ces questions, mais, rend malaisé la construction d'une typologie qui se voudrait généralisable à l'ensemble du monde étudiant.

3.5. De la difficulté de catégoriser sur un petit échantillon

Les études quantitatives, les entretiens à grande échelle, permettent de construire des typologies puisque, étant donné le grand nombre de personnes interrogées, il est aisé de rassembler les points convergents pour construire ensuite des catégories. Seulement, même si ces typologies éclairent une réalité sociale, le chercheur qui les construit ne peut prendre en compte la multitude de différences entre les individus qui sont parfois constitutives de l'explication, et nécessairement il « *gomme ce qui dépasse du cadre* » (Lahire, 2002). De fait, construire des typologies, qui plus est généralisables au monde des étudiants, irait à l'encontre des convictions qui ont présidées à ma recherche, d'une part, parce que la volonté d'entendre et de prendre en considération les explications individuelles nécessite d'examiner minutieusement les biographies sans réinterpréter outre mesure ; d'autre part, parce qu'il me

¹³ Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) – Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), *Note d'information, Les effectifs dans l'enseignement supérieur. Constat 2003 et prévisions pour les rentrées 2004 et 2005*. n°04-18 (juillet 2004). (www.education.gouv.fr)

semble pertinent d'expliquer le monde social à travers les biographies et intéressant de mettre en œuvre ce pan de méthode sociologique.

Les raisons évoquées par les acteurs en situation d'entretien, et qui président selon eux à l'explication de leur trajectoire, ne doivent pas être éludées sous le prétexte d'une interprétation sociologique qui se révélerait de ce fait plus « véridique ». Les individus rencontrés qui constituent l'échantillon de l'étude sociologique sont des acteurs conscients et réfléchis et participent à ce titre à la construction et l'élaboration de la réflexion, à l'inverse des fougères du biologiste ! Sous une autre forme, Claude Dubar rejoint cette idée et regrette que pendant longtemps la sociologie se soit contentée d'explications déterministes sans suffisamment se pencher sur les raisons que donnent les acteurs eux-mêmes. « *Parce que [la sociologie] reste trop souvent prisonnière d'une conception "communautaire" du social et "économiste" du sociétaire. Parce qu'elle reste ancrée dans un paradigme "déterministe" de l'identité sociale, considérée comme simple intériorisation par les individus, d'une position résumant toutes les caractéristiques socialement pertinentes. Parce qu'elle n'accorde pas au langage la place qui lui revient dans l'analyse du "sociétaire" réduit au fonctionnement économique. Pour toutes ces raisons la sociologie, en France notamment, a trop tendance à considérer la dimension biographique comme une "illusion" et les identités comme des équivalents de catégories officielles* » (Dubar, 2000).

Assurément, s'il n'est pas question ici de remise en cause d'autres méthodes sociologiques, il me faut expliquer pour quelle raison mon approche de la sociologie m'engage à construire de cette manière ma réflexion. Tenter de comprendre les trajectoires individuelles par l'analyse d'entretiens biographiques est une méthode qui permet d'appréhender le monde social à travers le prisme d'une vie. Les individus sont socialement marqués et l'analyse de petits échantillons d'histoire de vie permet la compréhension de pratiques sociales plus globales. Cette posture, défendue par les microhistoriens, se retrouve également chez Carlo Ginzburg dont l'ouvrage est significatif à cet égard. « *Les cas particuliers ne renvoient pas à un individu illusoirement libre, ou délesté des déterminants sociaux, mais à la structure d'ensemble de la société qui les a engendrés* » (Lahire, 2004). C'est aussi la position des sociologues qui ont choisi les récits de vie comme méthode d'approche du social. Daniel Bertaux, qui a mené des enquêtes auprès des artisans boulangers ou des migrants vers Paris, envisage cette posture méthodologique comme aussi objective que celle des études quantitatives à échantillons représentatifs. « *Les exemples précités ont en commun de montrer*

comment, à partir d'un très petit nombre de cas, on peut découvrir des mécanismes sociaux (des logiques sociales) de grande ampleur, touchant des milliers voire des millions de parcours. Certes il n'en ai pas toujours ainsi ; mais que cela soit possible suffit à indiquer que ce n'est pas la logique de la représentativité statistique qui régit ici le passage des observations empiriques aux hypothèses sociologiques, mais celle du raisonnement proprement sociologique » (Bertaux, 1997).

En somme il n'existe pas une seule manière d'appréhender le social, et la diversité des approches sociologiques ne peut qu'élargir la compréhension de la réalité sociale.

4. Le positionnement théorique

Comme le choix d'une méthodologie, l'inscription dans un courant théorique est aussi un engagement de la part du chercheur. C'est pourquoi, je propose ici une discussion épistémologique qui est le résultat de réflexions que j'ai engagées au fil de mon travail de thèse. En effet, les lectures, les connaissances sociologiques sont bien entendu mobilisées dans le travail d'analyse, mais, on ne choisit pas une théorie ; je pense plutôt qu'elle s'impose avec plus ou moins de force au chercheur au fur et à mesure de l'analyse, des lectures et surtout selon l'objet de la recherche et la problématique envisagée. C'est sous l'angle du choix des mots que j'ai choisi d'aborder la question de mon positionnement théorique, et plus précisément l'utilisation du terme de *trajectoire*.

4.1. Trajectoire : métaphore ou concept sociologique ?

En sociologie, les termes choisis renvoient à des courants de pensée, qui chacun se réfèrent implicitement à des concepts¹⁴. Ainsi, retenir un concept engage une position théorique et entraîne une réflexion épistémologique. Ici, je propose d'examiner les termes de *trajectoire*, *carrière*, *itinéraire*, *parcours*, *cheminement*, dans un premier temps à la lueur des métaphores qu'ils suscitent, puis selon l'affiliation théorique que présuppose l'emploi de ces concepts. Je poursuivrais par une analyse des termes employés pour décrire les parcours étudiants dans la

¹⁴ On sait qu'employer *agent* ou *acteur* signifie clairement que le chercheur adopte une posture plutôt déterministe ou bien individualiste. Parler de *trajectoire*, *carrière*, *itinéraire*, *cheminement*, *parcours* peut également être la marque d'une affiliation explicite à un courant sociologique.

littérature sociologique, en vue d'expliquer enfin pour quelles raisons je choisis d'employer dans mon travail, le terme de trajectoire.

Le « concept » désigne une abstraction intellectuelle d'une chose, d'un phénomène ou encore d'une idée. Pour l'expliquer, Spinoza énonçait déjà en son temps : « *le concept de chien n'aboie pas* ». La construction intellectuelle donne une définition globale et nous aide ainsi à percevoir une chose, un phénomène, une idée, sans avoir à les décrire en détail. Dans la recherche en sciences sociales, le concept induit également le point de vue du chercheur. « *Le concept n'est pas seulement une aide pour percevoir, mais une façon de concevoir. (...) Le concept en tant qu'outil fournit non seulement un point de départ, mais également un moyen de désigner par abstraction, d'imaginer ce qui n'est pas directement perceptible* » (Grawitz, 2001).

Les mots de la sociologie qui traduisent des concepts ne doivent pas être entendus selon les définitions du sens commun. Le chercheur doit rester vigilant quant au risque de confusion entre un terme qui parfois explicite un concept et d'autres fois, définit un phénomène de la vie courante. Toutefois, il est courant que les scientifiques puisent dans le vocabulaire ordinaire pour définir de manière analogique le concept en construisant des représentations métaphoriques.

4.1.1 Le concept et la représentation métaphorique

C'est une tautologie, mais l'idée qui n'existe pas encore n'a pas de nom. Comment la définir dès lors qu'elle a pris forme dans l'esprit du chercheur ? Opter pour la métaphore apparaît comme la solution la plus commode. La représentation métaphorique s'inspire de la vie courante et le chercheur construit des analogies fécondes pour faire comprendre la manière dont il conçoit la réalité sociale. Aussi, Françoise Battagliola, Elisabeth Brown et Maryse Jaspard (Battagliola et al., 1997) examinent le passage à l'âge adulte tel un *itinéraire*. Dans la représentation courante, l'itinéraire préexiste au moment où l'individu s'y engage. En poursuivant l'analogie, on en déduit qu'il existe quelques *itinéraires* prédéfinis pour entrer dans l'âge adulte : selon leur sexe ou leur classe sociale les individus emprunteraient un *itinéraire* différent. Pourtant, les trois sociologues mettent en évidence la différence d'entrée dans l'âge adulte selon les générations : il y a trente ans la route était tracée et les seuils clairement identifiés, mais aujourd'hui le passage de l'adolescence à l'âge adulte se déroule progressivement, et les étapes sont floues. Sans doute, l'aspect déterministe *d'itinéraire* est

plus explicite du point de vue conceptuel, alors qu'elles décrivent en vérité un *cheminement*. Cette analogie entre l'aspect déterministe et le vocable *itinéraire* n'est d'ailleurs pas manifeste puisque des recherches d'inspiration non déterministe parlent également d'*itinéraires*¹⁵.

Le problème de l'usage métaphorique dans la recherche reste la différence de représentations personnelles que les uns et les autres nous pouvons avoir. Si chacun voit bien de quoi il est question, nous ne sommes jamais certains que tout le monde se figure exactement la même chose. Il est alors facile d'opposer une autre vision et de remettre en cause la métaphore, et avec elle la démonstration. Quand Pierre Bourdieu exprime sa réserve quant à la méthode biographique et construit la métaphore du réseau de métro pour montrer qu'une vie n'est pas une ligne, Frédéric de Coninck et Francis Godard remettent en cause sa représentation en critiquant l'aspect figé qu'induit le réseau du métro (Coninck et Godard, 1988). Les structures sociales sont plus mouvantes qu'un réseau d'infrastructures enterrées.

Outre l'analogie avec le trajet en métro, pour évoquer une *trajectoire* le chercheur peut faire référence à une trajectoire mathématique ou balistique (Passeron, 2006). Selon ces métaphores, l'ascendance de l'équation du premier cas ou bien l'influence des champs de force du second propose nécessairement une analyse déterministe.

En vérité, il apparaît que l'usage des métaphores laisse craindre, à force d'analogies, une explication du social qui se nourrirait de la métaphore. L'analogie pouvant produire une représentation tenace mais erronée de la réalité sociale : « *Derrière la présence trop facilement convaincante de la métaphore, le problème est celui de l'analogie. (...) On peut aussi songer au modèle de l'organisme biologique qui, depuis l'Antiquité, a continûment tendu à projeter sur la représentation des inter-dépendances sociales les propriétés les plus caractéristiques du vivant comme "totalité auto-régulée"* » (Passeron, 2006). La métaphore balistique emprisonne le concept de trajectoire dans une représentation qui nécessairement conçoit la *trajectoire* avec un point de départ et un objectif, un projectile, des champs de forces, et induit de fait une conception déterministe. L'effort intellectuel nécessaire pour sortir de cette représentation est à mon sens aussi difficile à fournir qu'il a été facile d'y entrer.

¹⁵ C'est le cas par exemple de la thèse rédigée par Caroline Moulin, *Itinéraires adolescents et genres féminins ou le processus de construction des identités sexuées*, à Brest en 2003, qui ne s'inscrit pas dans un cadre déterministe.

Pourtant, cette extraction est nécessaire pour comprendre le concept de *trajectoire* tel qu'il est défini par les sociologues interactionnistes.

4.1.2. *Le concept et l'affiliation théorique*

Le mot exprime le point de vue du chercheur, tant dans l'analogie qu'il élabore avec la réalité sociale que dans la perspective d'une affiliation à un courant théorique. Certains mots, nous l'avons dit, font explicitement référence à une école de pensée. Il en va ainsi de deux termes évoquant la biographie des individus : *carrière* et *trajectoire*.

C'est sur le terrain des maladies chroniques qu'Anselm Strauss développe le concept de *trajectoire*. Il propose un cadre sociologique pour analyser les maladies chroniques qui n'est pas celui proposé par les concepts médicaux ou psychologiques. Dans cette perspective, le traitement de la maladie devient un phénomène social et non plus seulement biologique. Deux éléments importants du concept de *trajectoire* tel qu'il est défini par Strauss sont à relever : d'une part, la *trajectoire* introduit l'idée de processus et d'autre part, elle implique le sens que donne l'acteur à sa propre biographie. D'ailleurs, par la méthode biographique, les chercheurs de l'école de Chicago intégraient déjà à leur analyse l'expérience subjective des individus (Nels Anderson, Thomas et Znaniecki). C'est cet aspect, nous l'avons vu, que discute Pierre Bourdieu dans son article « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986). Plus récemment, inspiré de Paul Ricœur, Claude Dubar a mis au point une technique d'analyse des entretiens qui tient compte de l'aspect subjectif des interviewés, c'est-à-dire la manière qu'ont les individus de se raconter : l'identité narrative. Pour autant, il adopte à son tour le terme de *trajectoire*. De fait, dans sa dimension théorique et non plus métaphorique, *trajectoire* se rapporterait plutôt à une conception interactionniste.

Le terme de *Carrière*, quant à lui, est indubitablement marqué du saut de la pensée interactionniste. Hughes a été le premier à élaborer le concept de *carrière*. Même s'il existe une proximité avec la définition commune, son terrain étant celui des professions, il redéfinit ce terme d'un point de vue sociologique. Il pose son regard sur les relations sociales entre les individus, et se penche sur le vécu des acteurs. Cette analyse montre la dimension processuelle du concept de *carrière* (les étapes) qui recouvre les changements objectifs (la position sociale) et subjectifs (l'identité). Goffman et Becker vont sortir le concept de « *carrière* » de la sociologie des professions, et l'adapter à leur propre terrain de recherche : les institutions asilaires et la déviance. Dans cette acceptation, le concept de « *carrière* » prend

en compte la biographie de l'individu dans la structure sociale. « Carrière » suppose l'analyse de « *deux processus distincts : celui de la fabrication et de l'imposition des normes, celui de la socialisation et de la construction identitaire* » (Queiroz, Ziotkowski, 1997). En somme, selon les définitions des sociologues interactionnistes, *carrière* et *trajectoire* ne sont pas très différents. On retrouve dans les deux cas l'idée de processus, d'interaction entre l'individu et son milieu, et la focale d'observation se situe au niveau de l'individu. Le vécu de l'acteur et la manière dont il se raconte sont les éléments centraux des concepts de « carrière » et « trajectoire ».

Assurément, retenir le concept de « carrière » montre clairement l'affiliation du chercheur au courant interactionniste. Pour autant Jean-Claude Passeron met en garde les chercheurs enclins à une telle volonté d'affiliation : « *Qui n'a soupiré d'ennui devant ces travaux d'imitateurs, plus soucieux des bénéfices de l'affiliation par les mots-clés que du labeur de description ou d'érudition, qui ne contiennent rien d'autres que la réécriture de résultats déjà connus ou de truismes antiques* » (Passeron, 2006). En bref, reprendre un terme explicitement rattaché à un courant de pensée comporte le risque de réécrire la même recherche, en changeant seulement l'objet d'étude.

Le choix d'un concept dépend en vérité de l'objet étudié et du questionnement. Un nouveau concept n'apparaît pas à chaque recherche, mais selon la manière de traiter la question, et le positionnement méthodologique, le chercheur préférera un concept à un autre. En ce qui concerne les recherches sur la population étudiante, comme ailleurs, différentes approches peuvent être repérées.

4.1.3. Les recherches en sociologie portant sur le public des étudiants

Quels sont les concepts que l'on retrouve dans la littérature de la sociologie et des sciences de l'éducation quand il est question des *trajectoires* étudiantes ? Il existe à mon sens deux manières d'appréhender ces trajectoires : soit en se référant au cursus balisé et défini par l'institution, soit en inclinant la focale d'observation au niveau de la vie étudiante.

De grands organismes de recherches tels que la DEP ou le CEREQ analysent des flux d'étudiants. Ils se réfèrent aux cursus universitaires et observent les *trajectoires* des étudiants au sein de ces cursus et à leur sortie. Le mot employé est souvent celui de *parcours*. Le *parcours* recouvre la dimension institutionnelle et représente la trajectoire objective telle que

l'entend Dubar. Il est minutieusement détaillé : les étapes sont clairement définies, les objectifs identifiés ainsi que les points de départ et d'arrivée. Cette manière d'appréhender les problématiques étudiantes propose une vision d'ensemble. Vues d'en haut, les chercheurs perçoivent les *trajectoires* étudiantes, leur direction et leur orientation en terme de flux et n'évoquent pas vraiment d'individualités.

En s'immergeant au sein de ces flux étudiants, les observations sont différentes. Les enquêtes de l'OVE s'attachent de manière quantitative aux questions de la vie étudiante. D'autres recherches ont mis en évidence l'aspect spécifique du temps des études. De l'expérience étudiante au métier d'étudiant, ces recherches sont balisées temporellement et analysent les effets socialisateurs de l'institution universitaire.

Pour finir, nous avons repéré deux enquêtes qui intègrent à la fois la dimension longitudinale et la compréhension du temps des études. Il s'agit de l'enquête menée par Stéphane Beaud à propos du passage entre un lycée défavorisé et une université de proximité (Beaud, 2002), et celle de Vincello Cicchelli dans laquelle il est question de l'autonomisation des étudiants vis-à-vis de leurs parents (Cicchelli, 2001). Les deux sociologues ont suivi une méthodologie qualitative, l'observation participante et la constitution de monographies familiales. Ces deux études permettent de saisir d'une manière fine des *trajectoires* dans leur environnement. L'aspect longitudinal de *80% au bac... et après ?* est manifeste dans l'agencement même de l'ouvrage. Construit chronologiquement, la trajectoire est sous jacente sans qu'il soit nécessaire d'expliquer un terme définissant une *trajectoire*. D'un caractère moins ethnographique que l'enquête de Stéphane Beaud, celle menée par Vincello Cicchelli évoque également des trajectoires étudiantes dans le sens où il observe un processus (le passage vers l'autonomisation), reste centré sur les biographies grâce aux monographies familiales, et analyse la manière dont les individus (étudiants et parents) se racontent. Toutefois, il n'emploie pas de manière tranchée le terme de *trajectoire*, *carrière* ou *biographie*, mais parle plus souvent de *processus*.

Il apparaît évident que l'emploi du concept est inhérent au questionnement initial. Quelques études évoquent ce que l'on perçoit comme des trajectoires sans les dénommer, d'autres, immergées dans la vie étudiante, s'intéressent moins à la dimension longitudinale. De grandes enquêtes quantitatives enfin, utilisent *parcours* ou *trajectoire* dans une référence à la définition institutionnelle.

En ce qui concerne ma recherche j'ai retenu le concept de *trajectoire*, non pas dans une volonté de me référer ni au courant interactionniste et à la sociologie de Strauss ni au courant déterministe dans une vision bourdieusienne. De fait, employer *trajectoire* c'est, à mon sens, une manière de contourner un étiquetage théorique. Par ailleurs, si ma recherche s'appuie sur des biographies d'étudiants, le questionnement concerne bien les choix de filières, les orientations, et les bifurcations. Cet aspect dynamique est présent dans le concept de *trajectoire*. Ensuite, au même titre que *carrière*, le concept de *trajectoire* recouvre le contexte extérieur à la biographie. L'analyse des interactions entre la biographie et les contextes familiaux, institutionnels et sociaux sont pris en compte dans le travail d'analyse, et ce terme rend compte de ces dimensions - à l'inverse de *parcours*, pour lequel on entend surtout la dimension institutionnelle. Toutefois, je n'ai pas choisi le terme de *carrière* car d'une part, il se rapporte explicitement au courant interactionniste, et d'autre part le terme de *carrière* est essentiellement ramené à la carrière professionnelle dans le langage courant, et je voulais éviter les confusions entre les mots sociologique et les mots du langage courant. Enfin, le concept de *trajectoire* admet la prise en compte dans l'analyse de la manière dont les étudiants perçoivent et racontent leur parcours scolaire et leur biographie personnelle.

4.2. Le temps en sociologie

Aborder la question de la représentation du temps nécessite aussi à mon sens une clarification. Objet abstrait par essence, le temps est pourtant là : il est la matrice des *trajectoires* individuelles. Affaire de construction, le temps est toutefois dépendant des représentations de chacun. En vérité, s'interroger sur le temps est complexe, et il est utile de préciser de quel temps nous parlons : le temps construit, les représentations du temps, le temps comme dimension explicative... ? En effet, dans la manière dont je perçois et appréhende le concept de *trajectoire*, la question du temps me paraît essentielle : la manière dont les étudiants se représentent le temps, et plus spécifiquement celui de leurs études, et de leur jeunesse est présent en arrière plan dans chacune des *trajectoires*. C'est la raison pour laquelle je souhaite expliciter ici le concept de temps à la lueur des recherches sociologiques et anthropologiques. Ce faisant, il me paraît nécessaire d'effectuer un rapide détour historique afin de percevoir la manière dont les premiers sociologues et anthropologues qui se sont saisis de la question du temps l'ont traitée. Je montrerai ensuite que le courant interactionniste a littéralement intégré

le concept temporel dans la plupart de ces questionnements. Enfin, je présenterai mon utilisation personnelle de la dimension temporelle.

On oppose souvent la société traditionnelle à la société moderne du fait de leur conception différente du temps. Quand l'une est rythmée par l'alternance entre le temps sacré et le temps profane, le temps de la fête et le temps quotidien, l'autre comptabilise son temps en minutes et s'attache à lui accorder de la valeur. Avec l'industrialisation, les conceptions du temps changent puisque le temps de travail devient marchandise et acquiert une valeur. Pour Karl Marx, dans la production de type capitaliste, le temps est la mesure même de la valeur travail. Pourtant, quatre siècles auparavant, les banquiers florentins ont, pour des raisons mercantiles, fait fructifier l'argent en le prêtant à intérêt. L'idée que « le temps c'est de l'argent » naît de cette pratique et sera proche de la conception qu'en aura le monde industriel qui, en comptabilisant le temps, a permis de le rationaliser (Tabboni, 2006).

En vérité, les philosophes et les physiciens ont été les premiers intellectuels à se pencher sur la notion du temps. Quand Émile Durkheim explore cette dimension d'un point de vue sociologique, il met en évidence l'aspect collectif et normatif des représentations du temps, et c'est en étudiant le phénomène religieux qu'il éprouve la nature sociale du temps. Le temps est une catégorie de l'entendement produit par la pensée religieuse. Dans la même lignée conceptuelle, Henri Hubert et Marcel Mauss analysent la norme temporelle imposée par les rites dans les sociétés traditionnelles. Ils intègrent l'opposition entre une régularité mathématique du temps et l'aspect qualitatif scandé par l'alternance des fêtes, des rites sacrés et du quotidien. Plus tard, Maurice Halbwachs dans une perspective durkheimienne, intègre la construction sociale du temps en se référant à la mémoire collective : le passé est reconstruit non pas individuellement, mais dans un cadre collectif.

L'origine de la pensée sociologique du temps ne se retrouve pas seulement en Europe, mais également outre-Atlantique. En approfondissant la conception durkheimienne du temps, Pitirim Sorokin et Robert Merton s'attachent à étudier les représentations collectives du temps. Le temps social est lié aux activités qui le composent, il est aussi l'expression du rythme des groupes sociaux. C'est d'ailleurs ce que Michel Verret démontre dans sa thèse de doctorat, explicitant les différences de conception du temps selon les classes sociales : un temps contraint et structuré pour les ouvriers, libéré et maîtrisé dans les classes dominantes. Le temps des études représente spécifiquement ce temps des classes sociales dominantes.

Dans la conception fonctionnaliste, le temps est une construction collective, et il est analysé du point de vue macro social et non pas individuel. Il demeure en fait une norme imposée par la vie en société. Contrairement à la conception mathématique qui définit un temps divisible à l'infini et vide de sens, le temps défini par les sociologues fonctionnalistes est un temps qualitatif, « *il ne s'écoule pas de manière uniforme à l'intérieur du même groupe ou d'une même société* » (Sorokin, cité par Pronovost, 1996).

La pensée interactionniste, quant à elle, s'est intéressée plus particulièrement à l'individu et à ses interactions avec son environnement social. En évoquant le temps, les sociologues interactionnistes émettent l'idée que la perception temporelle est propre à chaque individu, mais n'oublie pas pour autant l'aspect normatif du temps collectif. Les prémisses de cette pensée se retrouvent dans l'analyse que fait Georges Herbert Mead du temps. Dans la conception meadienne, le présent est d'une part le seul lieu de la réalité sociale et d'autre part, il se renouvelle sans cesse en émergeant du passé qui lui-même se reconstruit par rapport au présent. En fait, la réalité sociale se situe dans le présent, sans cesse renouvelé. « *Il y a construction inédite d'un présent fait autant de ce qui le précède de ce qu'il se passe* » (Pronovost, 1996).

En mobilisant la dimension temporelle dans leur analyse, les interactionnistes se sont intéressés au temps non pas en tant que tel, mais en tant que dimension centrale de la compréhension du social. D'une part en reliant les identités individuelles à une identité collective héritée du passé, et d'autre part, en inventant le concept de *carrière*, les chercheurs de l'école de Chicago ont élargi la vision du social dans une perspective temporelle. Ce qui signifie que les structures ne sont pas figées mais en constante évolution et elles s'intègrent donc dans une histoire. Quand Everett Hughes interroge la profession de médecin et construit le concept de *carrière*, il n'envisage pas la profession comme une structure figée. « *Le concept de carrière [...] permet d'introduire la durée, là où auparavant les professions sont saisies synchroniquement et toutes faites* » (Queiroz, Ziotkowski, 1997).

De la même manière, intégrer les étapes, les ruptures dans les biographies individuelles, c'est prendre en compte la dimension temporelle à l'échelle d'une vie. Même si les individus racontent leur biographie de manière linéaire, et dans un style romancé, comme l'assure Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1986), les interactionnistes démontrent l'aspect subjectif d'une vie qui se

construit en interaction avec les autres. Ces autres faisant partie d'une histoire plus grande, on intègre alors dans la biographie la dimension temporelle à une plus large échelle. « *Les individus appartiennent à des groupes qui sont le produit du passé* » (Queiroz, Ziotkowski, 1997).

En ce qui concerne la trajectoire étudiante, le rapport au passé et à l'avenir est une caractéristique centrale pour comprendre les inflexions de la trajectoire. Les étudiants d'AES et de LEA envisagent leurs années d'étude selon leur parcours scolaire antérieur, mais aussi en se projetant, plus ou moins aisément, dans l'avenir. C'est en composant avec ces deux données qu'ils construisent le temps présent. Le temps des études associé au temps de la jeunesse, souvent perçu comme un temps désinvolte, est malgré tout borné. Après un certain nombre d'années d'études ou à un âge donné, il n'est plus temps d'être étudiant. On reconnaît la norme implicite imposée par la société.

Ensuite la conception capitaliste du temps implique anticipation et prévoyance et l'injonction à la professionnalisation illustre cette idée. Pourtant, cette norme est plus ou moins respectée et, les caractéristiques sociales tout autant que les situations de vie, donnent à voir des variations selon les cas. Par exemple, la référence au temps biologique est plus prégnante chez les étudiantes qui dans leur conception de l'avenir intègrent le temps spécifique de la maternité, ce que ne programment pas les jeunes hommes.

On le voit, les représentations du temps sont une dimension de premier ordre dans l'explication des trajectoires étudiantes. Dès lors, proposer un bref récapitulé des recherches anthropologiques sur le temps me semblait nécessaire. De fait, si l'on prend en compte la dimension non plus individuelle mais bien plutôt institutionnelle, elle possède également sa propre échelle du temps : l'université, et plus spécifiquement les deux filières qui nous intéressent, AES et LEA, s'intègrent dans une histoire plus globale.

PARTIE B. LE CONTEXTE SOCIO HISTORIQUE

Le détour par l'histoire permet la mise en lumière des antagonismes passés. On saisit alors plus clairement les problématiques du système éducatif actuel. Les débats d'aujourd'hui, qui parfois semblent inédits, ont fréquemment déjà été posés à divers moments de l'histoire nationale. L'université critiquée par son immobilisme et son manque d'innovation hérite surtout de l'image de l'université médiévale. Malgré cela, elle s'est au cours de l'histoire adaptée, plus ou moins rapidement, aux modifications économiques, politiques et sociales. Un rapide retour chronologique des universités du Moyen Âge à celles de l'avant-guerre, dans une première partie, puis un éclairage concernant la massification scolaire de l'après guerre à aujourd'hui, permettront d'interroger dans une dernière partie les finalités de l'enseignement supérieur.

1. Historique de la construction universitaire

1.1. Du Moyen Âge à la Troisième République

Les premières universités européennes, naissent au début du 13^{ème} siècle, et fonctionnent selon deux grands modèles. Dans la moitié nord de l'Europe, les universités sont des associations de maîtres (des enseignants) qui s'installent à leur compte et se fédèrent. Dans la moitié sud, les étudiants emploient leurs maîtres qui sont plus ou moins exclus des décisions de fonctionnement. L'Eglise qui avait le monopole de la scolarité jusqu'alors, conserve malgré tout un certain contrôle sur les universités.

On y enseigne les « arts libéraux » (grammaire, rhétorique, logique, arithmétique, musique, astronomie, géométrie) la théologie, ainsi que le droit et la médecine. Loin de l'image romantique qu'en a fait le poète François Villon, les étudiants du Moyen Âge entrent à l'université avec l'ambition d'acquérir, au prix d'un travail technique et austère, les compétences intellectuelles leur permettant d'accéder à de bons emplois dans le civil ou au sein de l'église (Verger, 1981). L'université est ouverte à tous, mais les études sont coûteuses et les plus pauvres n'y ont pas accès. Les étudiants sont alors plus souvent les enfants de riches laboureurs, commerçants, artisans, ou encore issus de la petite noblesse. Les nobles y sont peu nombreux : ils n'ont guère besoin de l'université pour conserver leur place sociale.

Contrairement à l'image communément admise, l'étudiant du Moyen Âge voyage peu d'une université à l'autre. Une petite part d'étudiants a les moyens financiers nécessaires pour entreprendre de telles pérégrinations, et la xénophobie, la peur de la peste et des guerres retiennent les étudiants. Ils choisissent plus souvent l'université la plus proche de chez eux, ce qui limite le coût et le dépaysement (Verger, 1981).

Si la Révolution française a voulu supprimer les universités et a créé les grandes écoles, l'histoire démontre que continuellement des institutions de formation et de recherche se sont installées parallèlement à l'université. François 1^{er}, en créant le Collège Royal devenu collège de France, initie ce mouvement dual. L'époque moderne voit naître les écoles spéciales et les académies qui répondent aux besoins professionnels. L'université restée médiévale est marquée par le conservatisme et l'immobilisme, ce qui explique ces initiatives parallèles. Les rois de France préfèrent créer des institutions que confier les missions de l'enseignement supérieur aux universités (Collège de France en 1530, Le jardin du Roi en 1635, l'Académie des Sciences en 1666, l'Observatoire de Paris en 1667, l'Ecole d'artillerie en 1720, l'Ecole des ponts et chaussées en 1747, l'Ecole vétérinaires en 1762, l'Ecole des mines en 1783) (Charles, Verger, 1994). Le poids de l'autorité ecclésiastique explique en partie l'immobilisme, et les mouvements de la Renaissance, des Lumières, l'essor des sciences se feront en dehors de l'université. L'expulsion et la dissolution de l'ordre des jésuites en 1773 provoquent un vide d'enseignants dans les universités, qu'il faut combler. De nouvelles réflexions sur la pédagogie, l'éducation naissent en même temps. Mais du fait de l'opposition de l'Eglise catholique et de l'université de Paris, les réformes proposées par Condorcet ou Diderot ne voient pas le jour. D'autres écoles professionnelles sont alors créées, en dehors des universités conservatrices, puisqu'on n'y enseigne uniquement la médecine, le droit et la théologie.

La Révolution française prend des décisions radicales quant au système universitaire. Renonçant à réformer les universités appartenant à l'ordre ancien, la Convention va purement et simplement abolir les universités « sur toute la surface de la république » par la loi du 15 septembre 1793 (Charles, Verger, 1994). Au tout début du 19^{ème} siècle, ayant fait table rase du système universitaire, le consulat va petit à petit le reconstruire, en continuité avec certaines innovations du 18^{ème}. Qui plus est, les professions telles que médecin, pharmacien ou juriste n'étant plus légiférées et certains officiant sans aucun diplôme depuis la Révolution, il faut rouvrir ces universités pour mettre fin au charlatanisme. En 1808, Napoléon crée les

universités impériales : lettres et sciences. Il s'agit en fait de constituer les jurys de baccalauréat, et les universités sont donc vides d'étudiants. Tout au long du 19^{ème} siècle, les professeurs ouvrent alors leurs amphithéâtres au grand public : les notables locaux, les femmes mondaines, les bourgeois oisifs vont assister à ces premiers cours publics. Pour ces professeurs sans étudiant, leur chaire devient une tribune, ce qui provoque des difficultés avec le gouvernement.

La période du second empire est marquée par la prise de conscience de la misère de l'institution universitaire : vacuité des bibliothèques, absence de personnel, pauvreté de la recherche et des universités pour payer le chauffage, l'éclairage... De fortes personnalités universitaires réclament des crédits au nom de la science : Pasteur, Boutmy (fondateur de l'école « Sciences-Po ») Esmein, Monod, Durkheim, Berthelot, Weill, Janet... Cette génération solidaire est écoutée dans les sphères politiques. En 1877, une commission se réunit au collège de France et élabore un véritable programme très ambitieux. D'une part, la victoire des républicains permet de concrétiser les projets, d'autre part, la défaite de Sedan de 1871 prouve la supériorité du système éducatif allemand, et enjoint la France à développer son système éducatif, à l'image du système d'outre Rhin. Enfin, la Commune plane comme une menace, et pour ces personnalités intellectuelles, la formation de dirigeants compétents est indispensable pour faire face à la montée irrésistible du prolétariat menaçant. À partir de 1877, c'est alors l'édification de ce qu'Antoine Prost appelle les « palais universitaires ». L'étudiant de lettres et de sciences naît grâce à la création de 300 bourses de licence, 200 d'agrégation. Les villes participent financièrement à l'effort d'édification des universités. « *C'était une œuvre nationale, où l'on voulait trouver la promesse évidente d'une revanche morale sur le vainqueur de 1870* » (Prost, 1968). Le projet, aboutissement de la commission, mené par Liard et Lavis, (membres de la commission de 1877) ne verra malgré tout pas le jour, du fait de la loi de 1896 qui va donner le titre d'universités à toutes les facultés. « *La vraie réalité de l'enseignement supérieur, ce sont les universités et elles le resteront* » (Prost, 1968). La thèse de Liard et Lavis reposait sur trois considérations complémentaires. Premièrement le souci d'efficacité : Liard conçoit une architecture à deux niveaux. Il y a alors le premier niveau avec les universités, où chacune d'entre elles englobe, et c'est le deuxième niveau, les facultés. Ensuite, la volonté décentralisatrice : les universités doivent produire un rayonnement intellectuel régional. Enfin, troisième considération, la mission positiviste, l'université doit faire avancer la science. Cette conception non aboutie raisonne comme un

regret : les réformes qui suivront jusqu'à aujourd'hui s'inspirent des thèses de Liard et Lavisse.

Parce que les dirigeants politiques pensent, dans une optique positiviste, que le succès de la république repose sur l'éducation du peuple, la Troisième république accorde, comme jamais auparavant, un très grand intérêt à l'école. La bataille menée par les républicains, laïcisant l'école mène à une croissance exponentielle des effectifs. Mais la République étant établie, les idéaux qui constituaient la raison d'être de l'éducation de la masse (asseoir la République) vont être dépassés. Progressivement, la problématique de la « démocratisation » scolaire va apparaître¹⁶, alors qu'elle n'existait pas jusqu'alors. Le système éducatif de la Troisième République n'avait pas pour objectif la remise en cause de la pyramide sociale.

1.2. La massification scolaire

Depuis l'entre-deux guerres les effectifs scolaires ont connu une « croissance explosive ». Quand en 1928-1929 l'enseignement supérieur comptabilisait 67 000 étudiants, ils étaient 839 000 inscrits en 1978-1979 (Prost, 1981). Depuis, cette croissance n'a fait que se confirmer, puisque selon les sources du ministère de l'Éducation nationale, l'enseignement supérieur comptabilisait en 2004-2005, 2 268 000 inscrits.

Tableau 2 : Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur depuis 1960 (France métropolitaine + DOM)

Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2005. <http://www.education.gouv.fr>.

¹⁶ Le terme de démocratisation a été employé à partir du plan Langevin-Wallon (1946). Mais les compagnons de l'Université Nouvelle avaient défendu l'idée d'une école plus démocratique : « Séparer, dès l'origine, les français en deux classes, et les y fixer pour toujours par une éducation différente, c'est aller à l'encontre du bon sens, de la justice et de l'intérêt national (...). L'école unique résout simultanément deux questions : elle est l'enseignement démocratique et elle est la sélection par le mérite » (Université Nouvelle, 1918, cité par Merle, 2002).

| | 1960- 1961 (2) | 1970- 1971 (2) | 1980- 1981 | 1990- 1991 | 2000- 2001 | 2001- 2002 | 2002- 2003 | 2003- 2004 | 2004- 2005 |
|---|-------------------|-------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Universités et assimilés (hors IUT) | 214,7 | 637,0 | 804,4 | 1085,6 | 1277,5 | 1256,3 | 1277,1 | 1311,9 | 1312,1 |
| <i>Evolution annuelle moyenne (en%)</i> | | | | | 0,4 | - 1,7 | 1,7 | 2,7 | 0,0 |
| IUT | | 24,2 | 53,7 | 74,3 | 119,2 | 118,0 | 115,5 | 113,7 | 112,4 |
| <i>Evolution annuelle moyenne (en%)</i> | | | | | 1,6 | - 1,0 | - 2,2 | - 1,5 | - 1,2 |
| STS (3) | (1) 8,0 | (1) 26,8 | 67,9 | 199,3 | 238,9 | 236,9 | 235,5 | 234,2 | 230,3 |
| <i>Evolution annuelle moyenne (en%)</i> | | | | | 0,0 | - 0,8 | - 0,6 | - 0,5 | - 1,7 |
| CPGE (3) | (1) 21,0 | (1) 32,6 | 40,1 | 64,4 | 70,3 | 70,7 | 72,0 | 72,1 | 73,1 |
| <i>Evolution annuelle moyenne (en%)</i> | | | | | - 0,8 | 0,6 | 1,9 | 0,1 | 1,5 |
| Autres établissements et formation | (1) 66,0 | (1) 130,0 | 215 | 293,4 | 455,1 | 482,6 | 508,5 | 524,4 | 540,5 |
| <i>Evolution annuelle moyenne (en%)</i> | | | | | 4,2 | 6,0 | 5,4 | 3,1 | 3,1 |
| Ensemble | 309,7 | 850,6 | 1181,1 | 1717,1 | 2161,1 | 2164,6 | 2208,5 | 2256,3 | 2268,4 |
| <i>Evolution annuelle moyenne (en%)</i> | | | | | 1,1 | 0,2 | 2,0 | 2,2 | 0,5 |

(1) Estimation

(2) Données France métropolitaine pour 1960-1961 et 1970-1971

(3) Les effectifs d'étudiants en diplôme d'études comptables et financières ont été comptés en CPGE avant 1990 et en Autres établissements ensuite.

Tous les niveaux de formation ont connu un accroissement de leurs effectifs depuis la fin de la seconde guerre mondiale, se répercutant au fur et à mesure sur les différents degrés des cursus. Cette augmentation tient à deux raisons principales : le contexte socio-économique et une volonté politique d'éducation (Prost, 1981). À la sortie de la seconde guerre mondiale, les pays européens ont connu une période de forte croissance économique. L'élévation du niveau de vie a entraîné des changements des pratiques habituelles : les familles ouvrières n'ont plus compté sur les salaires de leurs enfants et, à la campagne, sur leur travail dans les fermes. Ces conditions socio-économiques favorables ont permis aux enfants de passer plus de temps à

l'école. Dans une société en mouvement, l'espoir d'ascension sociale est permis, et la conviction d'une promotion sociale grâce à l'école est un facteur non négligeable de l'augmentation de scolarisation. D'autre part la croissance des effectifs scolaires est le résultat d'une volonté politique : « *en développant à satiété le thème de la démocratisation de l'enseignement, et de l'égalité des chances, les enseignants et les hommes politiques ont accrédité cette conviction* » (Prost, 1981). La multiplication des établissements scolaires dans les années 60, l'encouragement des enseignants, notamment des instituteurs pour la poursuite d'études des enfants de milieux populaires, le dynamisme de certains inspecteurs académiques constituent les éléments explicatifs de cet accroissement scolaire. « *C'est l'implantation d'un équipement scolaire à proximité des familles qui aurait déclenché l'augmentation des effectifs scolarisés* » (Prost, 1986). Les acteurs de l'Éducation nationale défendent plus de justice sociale dans cette volonté de démocratisation scolaire, mais on peut également y voir un certain intérêt corporatiste (augmentation des structures d'enseignement et du nombre d'enseignants, augmentation de leur pouvoir par le biais de la méritocratie, revalorisation des capitaux culturels...). Cette volonté s'accompagne d'une nécessité économique : avec les progrès techniques, les entreprises ont besoin d'une main d'œuvre plus qualifiée. « *Il faut adapter les formations aux besoins de l'économie ; or elle manque de techniciens supérieurs bien plus que d'ingénieurs* » (Prost, 1981). Afin d'apporter une réponse à la demande économique, les seconds cycles vont se spécialiser, et la réforme de l'enseignement supérieur met en place de nouvelles filières notamment les IUT, qui sont créés en 1966.

Toutefois, cette apparente démocratisation de l'enseignement est à relativiser, puisque même si la scolarisation a crû de manière frappante, et que la mise en place du collège unique en 1975 aurait pu faire penser à une égalité des chances, des hiérarchies implicites se sont installées. « *Que tous les élèves soient pris dans un seul et même système scolaire oblige celui-ci aujourd'hui à les répartir entre des filières de prestige nécessairement inégal* » (Prost, 1981). De fait, la qualification scolaire est corrélée à l'horizon socioprofessionnel des individus, ce qui donne la mesure de l'importance de l'enjeu non seulement de la poursuite des études, mais aussi de leur caractère sélectif. Cela soulève la question de la démocratisation qualitative et quantitative. Si chacun s'accorde sur la définition de la démocratisation qualitative, « *affaiblissement des liens entre origines sociales et destin scolaire* », celle de la démocratisation quantitative demeure plus problématique (Merle, 2002). Cette dernière n'implique pas que les inégalités sociales se réduisent, « *on parle de la*

démocratisation de l'enseignement comme de celles de l'automobile, des vacances ou de la salle de bain » (Prost, 1986). Au fond, le terme de démocratisation recouvre des situations très différentes. La durée moyenne des études a augmenté, comme le taux moyen de vacanciers. Mais, les inégalités de type d'études par exemple, comme celle de la durée ou du lieu des vacances peuvent persister entre les catégories sociales. « *Le terme de "démocratisation quantitative" est-il encore adéquat si les inégalités sociales des cursus ont pu non pas seulement se "déplacer", mais augmenter au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur ?* » (Merle, 2002). Pierre Merle parle de « démocratisation ségrégative » : « *le premier terme de l'expression rend compte de l'élargissement social de l'accès au bac toutes filières confondues, le second de la divergence croissante du recrutement social entre les séries de bac* » (Merle, 2002). C'est la raison pour laquelle certains auteurs préfèrent le terme de massification scolaire à celui de démocratisation quantitative.

En effet on ne peut parler de démocratisation si une hiérarchie des filières persiste, et que les chances d'accès aux filières plus prestigieuses sont inégales selon les caractéristiques sociales (Sexe et CSP des parents). Plus l'analyse est précise dans les degrés de cursus et de filières, et plus l'affirmation de la démocratisation qualitative scolaire est réfutée. Les filières de l'enseignement supérieur les plus sélectives et prestigieuses ne se sont pas démocratisées voire ont emprunté la tendance inverse : « *quelle que soit la Grande École considérée, de 1951-1955 à 1989-1993, l'hégémonie des couches supérieures par rapport aux couches moyennes s'affirme progressivement, tout autant à l'ENS qu'à Polytechnique* » (Merle, 1996). Outre la séparation qui existe entre les grandes écoles et l'université, une distinction entre les filières universitaires se vérifie également quant au recrutement social.

Tableau 3 : Filière et Origine sociale

Source : Enquête 2003 de l'Observatoire de la Vie Étudiante. <http://www.ove-national.education.fr>

| <i>Filières d'études</i> | <i>agriculteur</i> | <i>Artisan-commer.</i> | <i>Cadre, Chef d'ent., Prof. Int. Sup.</i> | <i>Prof interm.</i> | <i>employé</i> | <i>ouvrier</i> | <i>Sans prof</i> |
|-------------------------------------|--------------------|------------------------|--|---------------------|----------------|----------------|------------------|
| Droit | 1,9% | 9,0% | 39,2% | 17,6% | 14,0% | 15,9% | 2,4% |
| Sciences économiques | 2,9% | 10,9% | 37,3% | 18,9% | 13,2% | 15,9% | 1,0% |
| AES | 1,6% | 10,7% | 22,9% | 18,5% | 15,4% | 26,9% | 4,1% |
| Lettres | 2,7% | 9,8% | 32,1% | 19,7% | 15,3% | 19,0% | 1,6% |
| Langues | 3,4% | 9,6% | 28,7% | 19,8% | 15,1% | 21,4% | 2,1% |
| Sciences humaines | 3,1% | 9,6% | 31,3% | 20,3% | 13,7% | 19,5% | 2,6% |
| Sciences et structure de la matière | 3,7% | 7,6% | 35,1% | 20,8% | 13,7% | 17,1% | 2,2% |
| Sciences et technologie | 2,8% | 8,7% | 32,9% | 23,1% | 10,6% | 19,9% | 2,2% |
| Sciences de la nature et de la vie | 4,0% | 7,7% | 35,3% | 22,7% | 13,5% | 15,6% | 1,3% |
| STAPS | 2,3% | 6,9% | 29,6% | 22,7% | 17,4% | 19,2% | 1,9% |
| Santé | 3,4% | 7,9% | 51,7% | 17,4% | 8,6% | 9,5% | 1,5% |
| IUT | 4,2% | 8,0% | 22,6% | 24,3% | 15,9% | 23,3% | 1,7% |
| CPGE | 1,2% | 6,9% | 49,5% | 20,7% | 10,1% | 11,0% | 0,6% |
| STS | 4,6% | 9,3% | 9,6% | 19,9% | 16,9% | 36,6% | 3,1% |

Tableau 3. La surreprésentation des enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures est accentuée dans les CPGE (49,5 %) et les disciplines de santé (51,7 %). En STS et en AES, les enfants d'employés et d'ouvriers sont davantage représentés qu'ailleurs : 53,6 % des inscrits en STS et 42,3 % en AES.

Tableau 4 : Part de la population active selon la catégorie socioprofessionnelle en 2003¹⁷

Source : INSEE, enquête emploi. www.insee.fr

¹⁷ Ce tableau est construit sur la base des données de l'INSEE : *Répartition de la population de 15 ans et plus selon la catégorie socioprofessionnelle*. Afin d'améliorer la lisibilité du tableau j'ai enlevé les catégories « inactifs ayant déjà travaillé » et « autres sans activité professionnelle », et recalculé le pourcentage sur la nouvelle base. L'intégralité du tableau se situe en annexe.

| | |
|---|----------------|
| Agriculteurs exploitants | 2,8 % |
| Artisans, commerçants, chefs d'entreprise | 5,8 % |
| Cadres, professions intellectuelles supérieures | 13,7 % |
| Professions intermédiaires | 22,6 % |
| Employés | 29,3 % |
| Ouvriers (y compris agricoles) | 25,8 % |
| Effectif total | 100,0 % |

Les ouvriers et les employés représentent plus de la moitié de la population active française, or à l'université la part des enfants d'ouvriers et d'employés atteint rarement la moitié des effectifs d'étudiants, si ce n'est en STS (Section de Technicien Supérieur) et dans une moindre mesure en AES. On note une surreprésentation des enfants de cadres à l'université comparativement à la part de cadres dans la population active.

Avec à leur création un recrutement plus populaire que les universités, les IUT ont finalement enregistré la tendance inverse. « À l'ouverture sociale des universités s'oppose un recrutement social stable des IUT voire une certaine « déprolétarianisation » de ce public étudiant » (Merle, 1996). En effet, du fait d'une sélection pour entrer en première année, l'IUT est devenu une propédeutique pour les écoles d'ingénieurs, mais aussi pour l'entrée dans le second cycle universitaire. La crainte des sureffectifs, du manque d'encadrement pédagogique dans le premier cycle universitaire incite les néo bacheliers à choisir l'IUT comme porte d'entrée dans l'enseignement supérieur (Cam, 2000). De fait, ceux qui n'ont pu entrer dans ces filières optent alors par défaut, pour la faculté, et l'IUT s'est retrouvé être détourné de son objectif initial d'enseignement supérieur court.

En somme, la démocratisation de l'enseignement est à nuancer dans la mesure où les chances d'accès aux filières les plus prestigieuses et sélectives et qui, de fait, semblent les plus rentables sur le marché du travail, restent socialement inégales. Le débat de la démocratisation se situe depuis longtemps entre une plus grande justice sociale grâce à l'école et la crainte récurrente d'un abaissement des exigences scolaires. D'où la volonté de préserver des filières élitistes, garante d'un niveau d'exigences scolaires élevées.

De fait, les oppositions quant aux finalités de l'enseignement sont itératives, entre intérêt collectif, bonheur individuel, nécessités économiques, etc.

1.3. Les finalités de l'enseignement

Parler en terme de finalités sous entend le but affiché, intentionnel, celui dont les acteurs ont conscience. Les substantifs évoquant les finalités de l'université divergent : on parle tantôt de missions, d'objectifs, de finalités ou encore de fonctions (Fourrier, 1971). Les missions ou objectifs sont plus souvent utilisés dans les textes officiels donnant le sens général des activités universitaires. Les fonctions quant à elle, à la différence des finalités, ne sont pas intentionnelles. Quand Pierre Bourdieu démontre la fonction reproductrice de l'école (Bourdieu, 1970), l'institution scolaire ne l'énonce pas comme une finalité, au contraire. De fait, certaines finalités peuvent produire des fonctions inverses.

Les débats actuels concernant la réforme de l'université, son passage à un système européen, la création des licences professionnelles, permettent la mise en lumière d'avis, d'opinions parfois divergents à propos des finalités que l'on voudrait attribuer à l'université. Dans le contexte plus général du système éducatif, Jean-Louis Derouet (Derouet, 1992) s'inspire des travaux de Thévenot et Boltanski sur les modes de justification (Thévenot et Boltanski, 1991) pour expliquer les modèles de référence à l'œuvre dans le monde scolaire. Sa description est éclairante quant aux finalités de l'enseignement, et permet de prendre la mesure des héritages des diverses conceptions. La typologie présentée regroupe cinq modèles pédagogiques¹⁸ : celui de l'intérêt général, hérité entre autres de la philosophie des lumières où le savoir a la place centrale, et le monde de l'école (des idées) doit être nettement séparé du monde quotidien (concret). Le deuxième modèle, communautaire, inspiré du modèle éducatif anglo-saxon et de l'enseignement catholique français (Jaboin, 2003), accorde la priorité à l'épanouissement social, intellectuel et psychologique de l'élève. Le modèle de l'efficacité, issu des entreprises privées, réclame des « résultats » au système éducatif. De fait, il est celui qui cherche le plus à construire des liens entre l'école et l'insertion professionnelle, étant donné que cette dernière permet entre autres de mesurer l'efficacité scolaire. Enfin, le modèle marchand est basé sur la concurrence entre les établissements, et suppose une pratique consumériste. Les parents et les élèves sont des consommateurs d'éducation et choisissent

¹⁸ Nous évoquerons ici seulement quatre des modèles présentés par Jean-Louis Derouet, le cinquième est celui de « la créativité ».

ainsi le « meilleur » établissement. Les « palmarès » couramment édités par divers magazines¹⁹ vont dans le sens de ce modèle.

Ces conceptions s'opposent parfois, notamment le modèle de l'intérêt général et celui de l'efficacité, et interrogent les finalités de l'enseignement. « *Un grand classique de cette dénonciation consiste en l'opposition entre culture générale et formation aux professions. L'école est-elle faite pour former des hommes ou les préparer à des postes de travail ?* » (Derouet, 1992). Cette question, encore posée aujourd'hui, constitue les enjeux d'un débat toujours d'actualité, on le verra plus tard²⁰, sur la professionnalisation²¹ de l'enseignement.

Plus précisément, trois grandes finalités sont repérables selon que l'université est faite pour les étudiants, pour la science ou pour la société (Fourrier, 1971). Quand on considère que l'université sert les étudiants, elle se préoccupe surtout de livrer aux étudiants un certain savoir être. Cette conception née au Moyen Âge n'est pas absente aujourd'hui des préoccupations des enseignants du supérieur : l'université comme révélateur de la personnalité individuelle et engageant la construction intellectuelle. Ensuite, la conception positiviste suppose que l'université est au service de la science. Elle hérite des ambitions du prussien Humboldt, fondateur de l'université de Berlin. Mais cette finalité ne résiste pas au triomphe de la société industrielle qui impose une autre conception de l'université : elle doit servir la société, du point de vue politique et/ou économique. Du point de vue politique, l'université est censée former un type d'hommes, porteurs des valeurs politiques du pays à un certain moment donné : républicain sous Napoléon, socialiste dans les anciens pays du bloc de l'Est... Du point de vue économique, la mission de l'université est de favoriser le développement industriel et commercial du pays. La recherche doit être menée dans l'intérêt des industries, et les diplômés sont des certificats de capacité à exercer des emplois. La participation à la gestion de l'université est souhaitée, puisque l'université devient une entreprise est qu'elle doit connaître les besoins de ses clients, les étudiants. Cette conception est héritée du modèle des universités américaines. Les débats d'aujourd'hui sont profondément liés à ces différences de conceptions générales de l'université entre les acteurs :

¹⁹ Le Figaro magazine a publié le « premier hit-parade des lycées » à la rentrée de septembre 1980 (Derouet, 1992).

²⁰ Partie B.2 Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement.

²¹ J'entends par « professionnalisation de l'enseignement » la volonté de faire correspondre la formation à l'emploi.

hommes politiques, enseignants chercheurs, étudiants, industriels..., chacun attaché, idéologiquement, politiquement, économiquement à défendre plutôt l'un ou l'autre modèle.

Face à la massification scolaire des années 60, enseignants, chercheurs, acteurs politiques, et étudiants²² ont réfléchi au rôle que l'institution universitaire devait jouer au sein de la société française. Néanmoins, il semble qu'aujourd'hui encore, ses missions, ses fonctions, ses rôles ne soient pas toujours clairement définis ni identifiés. Ces préoccupations ainsi que les contradictions réapparaissent aux moments des applications de décisions politiques quant aux choix à faire en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Chaque acteur du monde universitaire entretient plus ou moins un idéal d'enseignement et de rôle éducatif, qui sont rarement discutés en dehors des mouvements sociaux.

En 1978, les finalités de l'enseignement universitaire semblaient plus claires pour Alain Touraine (Touraine, 1978). En effet, pour ce sociologue, l'université devait remplir la fonction de recherche intellectuelle et de production des savoirs, assumer la tâche de formation sociale et enfin tenir le rôle de critique intellectuelle et sociale. L'engagement dans le modèle de l'intérêt général apparaît nettement ici. Presque trente ans plus tard, l'engagement dans ce modèle ne constitue pas une évidence si flagrante, puisque l'objectif d'efficacité et plus précisément d'insertion professionnelle semble tenir une place importante. Dans le discours commun, les « débouchés » des filières de l'enseignement supérieur apparaissent comme une condition nécessaire de la propre existence de la filière. De fait, les réponses politiques apportées s'orientent vers une réponse au souci d'insertion professionnelle, puisque de nouveaux diplômes spécialisés et professionnalisants sont sans cesse créés (variétés de BTS, création de licences professionnelles...).

Une analyse des documents produits par l'OCDE (Organisation du Commerce et du Développement Économique) est un moyen de prendre la mesure des intentions politiques en matière d'éducation. La création des diplômes et les objectifs d'enseignement répondent à des objectifs de croissance économique, de développement industriel, de progression dans la création des entreprises. *« On y déplorait [dans les documents produits par l'OCDE] le fait que l'industrie n'a qu'une très faible influence sur les programmes d'étude, ce qui, selon le*

²² Au tout début de mai 68, des commissions d'étudiants se sont réunies et ont élaborées un programme de réforme pour l'enseignement supérieur, que reprendra d'ailleurs à son compte le ministre Faure (Monchablon, 2006).

rapport ne pouvait que nuire à la réussite future des entreprises » (Milot, 2003). En ce qui concerne l'enseignement supérieur, il semble que le constat fait par l'OCDE soit celui d'une crise et les solutions envisagées s'orientent vers une restructuration et une ouverture vers le marché du travail. L'OCDE privilégierait trois grands axes en ce qui concerne l'enseignement : inciter les étudiants à se professionnaliser, les chercheurs à pratiquer de la recherche applicable à l'industrie et rendre les universités plus compétitives entre elles et vis-à-vis des secteurs de recherche privés.

Les dangers du modèle de l'efficacité semblent souvent assimilés à la peur de la globalisation économique et d'une orientation néolibérale du système d'enseignement. « *Il faut sans doute faire preuve d'une grande cécité pour ne pas s'apercevoir que la refondation néolibérale de l'école "à la française" est en cours* » (Careil, 2002). Cette crainte s'incarne plus particulièrement dans le processus de Bologne, puisque l'harmonisation des diplômes et des formations européennes s'est décidée en parallèle de la signature du GATS²³. Cet accord laisse entrevoir le risque d'une privatisation des systèmes de formation et de fait, une concurrence entre établissements (Charlier et Croché, 2003). Par ailleurs le processus de Bologne s'effectue dans une perception néolibérale, un processus censé favoriser la bonne marche économique des pays aux dépens des étudiants et laisse craindre un éloignement du modèle de l'intérêt général. « *La réforme en cours fait peu de cas des citoyens : financée par des fonds européens, elle est conduite par des responsables d'université fédérés au sein de l'EUA [European University Association] (...) En d'autres termes, les producteurs et les consommateurs dialoguent avec l'autorité qui les subsidie* » (Charlier et Croché, 2003). Cette injonction à tendre vers un modèle de l'efficacité qui s'accompagne de l'exigence des « débouchés » professionnels, est perceptible au sein du système éducatif et au-delà. Les centres d'information et d'orientation, les salons des études supérieures, la nécessité des stages en entreprises... sont autant de vecteurs de ce que Luc Boltanski et Ève Chiapello nomment des injonctions normatives, portées par « l'esprit du capitalisme ». Au delà du modèle éducatif, c'est une reconstruction d'un modèle de société qui semble inquiéter un certain nombre d'acteurs de l'Éducation nationale, et de chercheurs.

Les finalités de l'éducation, et plus particulièrement celles de l'enseignement supérieur, ne peuvent se détacher des situations économiques, politiques et sociales des pays. C'est dans un

²³ General Agreement on Trade in Service. Accord Généralisé sur le Commerce des Services.

contexte global que doivent être interrogées les finalités de l'Éducation nationale, qui sont éminemment politiques. Rapportées au niveau des volontés individuelles des étudiants, les finalités de l'enseignement sont perceptibles dans la manière d'interpréter sa trajectoire universitaire. Dans son article sur les figures de l'expérience étudiante, François Dubet (Dubet, 1994) explicitent trois dimensions : le projet, la vocation et l'intégration (cf. infra). Même si le projet est parfois scolaire, le projet professionnel prend en compte la dimension d'efficacité du système d'enseignement puisque l'insertion professionnelle est l'objectif de la trajectoire. La dimension intégrative évoque le modèle communautaire dans sa dimension d'épanouissement personnel et enfin, la vocation rappelle le modèle de l'intérêt général dans la mesure où l'intérêt intellectuel, abstrait, prime sur l'objectif de professionnalisation, plus concret. Par ailleurs lorsque Olivier Galland (Galland, 1995) démontre que 70% des étudiants choisissent leurs études par goût et en fonction de leur personnalité, la démarche quant à l'orientation universitaire ne présuppose pas là non plus un objectif d'efficacité : « 70% des étudiants (un peu plus chez les filles) déclarent que l'intérêt des études a orienté principalement leur choix » (Galland, 1995). On ne peut donc penser que seul le calcul stratégique quant à la future insertion professionnelle influence les choix d'orientation, et la dimension « vocationnelle » est loin d'être absente des processus d'orientation. Outre les études de médecine, la coexistence des dimensions de la vocation et du projet professionnel au sein du cursus universitaire semble pourtant rarement être rencontrée : « *Études payantes et études intéressantes ne semblent pas aller de pair !* » (Dubet, 1994). De fait, les finalités de l'enseignement supérieur sont interrogées également lorsque les attentes du public étudiant sont prises en compte, et cette dualité entre études efficaces et études intéressantes se rencontrent fréquemment dans les schémas de pensée.

Parallèlement à la démocratisation scolaire, les systèmes d'enseignement secondaire et supérieur se sont, au fil du temps, de plus en plus professionnalisés : création des bacs professionnels, des licences professionnelles, multiplication de l'offre de formations au niveau BTS et DUT, etc. Le lien entre professionnalisation et démocratisation est-il de nature causal, ou bien est-ce simplement deux processus parallèles qui, l'un sans l'autre, auraient malgré tout existé ?

2. Démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur

S'accorder sur la notion de démocratisation scolaire n'est pas une entreprise aisée. De fait, il ne faut pas confondre démocratisation quantitative, plus d'éducation pour tous, et la démocratisation qualitative, l'accès à l'éducation comme moyen pour réduire les inégalités sociales (Merle, 2002). Selon ces définitions, le constat de la démocratisation de l'enseignement supérieur est nuancé. Tous les étudiants n'ont pas autant de chances de suivre les même cursus, et l'origine sociale, le baccalauréat obtenu, le sexe, les origines géographiques et ethniques influencent le choix et la réussite dans les filières post-bac.

La notion de professionnalisation pour sa part est un concept plus ou moins flou, polymorphe, et soumise aux interprétations de chacun. Elle regroupe en même temps l'idée que l'institution universitaire répond aux demandes d'information des étudiants sur leur avenir professionnel, qu'elle axe d'avantage ses formations sur les pratiques et « *apparaît encore comme la cousine (un peu suspecte) de l'entreprise et de l'économie* » (Hutmacher, 2001). Cette notion signifie également dans d'autres contextes l'institutionnalisation d'une pratique. Spécifiquement, l'interrogation porte ici sur la notion de professionnalisation de l'université. Il est intéressant d'observer que l'utilisation de ce vocable assez récent mais très employé aujourd'hui, démontre l'exigence forte de la société vis-à-vis de la professionnalisation de l'institution universitaire. « *Le nom contribue souvent à faire exister la chose et, dans ce cas la désignation fait partie du changement social* » (Tanguy, 2005).

Communément, la professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur est définie par les diplômes qualifiant une spécialité professionnelle : BTS secrétaire trilingue, DUT génie mécanique, licence professionnelle banque et assurance, DESS de psychologie clinique, etc. Dans les faits certains DESS ont des contenus très théoriques sans finalité professionnelle précise, alors que des formations qualifiées de générales ont dans leur programme d'étude un stage obligatoire et des interventions de professionnels. « *La frontière entre les formations est donc floue, les passerelles entre DUT et licence, licence et masters n'isolent pas une filière professionnelle d'une filière plus générale, au contraire, bien des parcours complexes sont possibles. Au-delà donc de l'effet d'annonce, la césure entre les deux modes de formations n'est pas établie et prête à toutes formes d'interprétation locale* » (Agulhon, 2007). On peut également supposer qu'une filière est professionnalisante quand elle intègre dans son cursus des matières pragmatiques et utilisables au sein d'une sphère professionnelle. C'est le cas des

études d'AES et de LEA qui comprennent dans leur cursus des cours de comptabilité, de marketing, et de gestion. Pour Walo Hutmacher il existe une différence entre la professionnalisation à l'université et la professionnalisation de l'université. La première est la « *formation de professionnels à la hauteur des standards et socialisés à la culture de la profession* ». Le cas typique est la filière médecine, qui prépare et socialise les étudiants à leur future profession. La seconde, quant à elle, est définie par les « *transformations qu'une institution de formation opère sur elle-même pour ajuster ses contenus, ses pratiques et ses parcours de formation à la préparation de professionnels.* » (Hutmacher, 2001). AES et LEA entrent dans cette catégorie, comme d'ailleurs nombre de diplômes et de cursus qui ont progressivement fait leur entrée au sein de l'institution universitaire (IUT, MSG, MST, licence professionnelles...) depuis une quarantaine d'années.

Chronologiquement, démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur sont corrélatives. Mais existe-t-il une causalité entre ces deux phénomènes, et dans quel sens ? Un retour sur l'histoire permet de comprendre l'évolution de la professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur, et plus précisément l'histoire de deux filières universitaires : Administration Économique et Sociale et Langues Étrangères Appliquées.

2.1. Création des filières professionnalisantes : savoir utile versus savoir abstrait

Le débat autour des finalités scolaires toujours d'actualité, n'est jamais clos, dans la mesure où il oppose des acteurs dont les intérêts divergent. Les acteurs économiques semblent vouloir une main d'œuvre formée et adaptée aux exigences professionnelles ; ceux de l'enseignement très attaché à l'idéal républicain défendent au contraire la formation d'un citoyen éclairé. Les étudiants et leurs familles oscillent, selon les périodes, entre ces deux pôles.

2.1.1. Avant mai 68

Le souci d'une utilité économique de l'enseignement apparaît au début des années 60. La croissance économique change les structures de production. Les gouvernants réalisent que pour poursuivre cette croissance, il est nécessaire de former une main d'œuvre qualifiée adaptée à ces nouveaux modes de production industriels et au développement du secteur tertiaire. Cette dynamique qui s'engage vers la professionnalisation, prend forme autour de

divers rapports, essais, discours, publiés dès 1960. Le rapport Rueff²⁴, publié en septembre 1960, plaide en faveur d'une adaptation de l'enseignement aux tâches économiques des futurs travailleurs, et préconise la collaboration entre école et entreprise. Les ministres Fouchet, Grandpierre et Debré abondent dans le même sens, dans des déclarations publiques. En 1962, une journée d'études du centre de recherche des chefs d'entreprise pose la question de l'orientation scolaire et de l'apprentissage de la technique. Le président du CNPF (Conseil National du Patronat Français) s'inquiète également en septembre 1963 dans un article du *Monde* de la pénurie d'une main d'œuvre qualifiée, provoquant des hausses de salaires (Nacht, 1964). Ces débats publics permettent de rendre compte de l'état d'esprit du moment. De fait, les décisions politiques ne naissent pas de manière impromptue. Le souci de professionnalisation semble grandissant, mais la croissance économique ne l'explique pas à elle seule.

En effet, les effectifs scolaires poursuivent leur augmentation, et les dépenses d'éducation prennent une part de plus en plus large dans les budgets de l'Etat. On commence à se soucier de ces dépenses, et à demander à l'école de rendre des comptes. Les III^{ème} et IV^{ème} plan de la commission des équipements scolaires universitaires et sportifs, établissaient les besoins nécessaires à l'éducation. Dans le V^{ème} plan, se manifeste le souci d'une contrepartie : le système éducatif doit concourir à l'expansion économique du pays.

Parallèlement, l'explosion des effectifs scolaires et universitaires entraîne une modification du public. Les élèves et les étudiants ne sont plus cette élite sociale disciplinée. La part des enfants issus des classes moyennes augmente et ce public nouveau n'a plus les mêmes attentes vis-à-vis de l'école. Pour palier à l'arrivée massive des étudiants, on enseigne de plus de plus de manière magistrale : le nombre d'universitaires n'augmentant pas aussi rapidement que celui des étudiants. L'université fonctionne sur le modèle mandarin, un mode d'enseignement très « transmissif » qui laisse peu de place à l'échange. Le nouveau public, constitué d'étudiants issus des classes sociales moins élevées que leurs antécédents va, petit à petit, remettre en cause ce système d'enseignement traditionnel. Malgré cela, les professeurs d'université rejettent souvent les injonctions au changement de pédagogie et à la professionnalisation. La culture classique conserve son prestige académique, et la peur de la diminution du niveau général des exigences ainsi que de *l'asservissement au capital* va

²⁴ Jacques Rueff : spécialiste de l'économie monétaire, adepte fervent du libéralisme économique.

pousser les universitaires à refuser ces réformes. « *L'institution a refusé tout changement comme une dégradation, un recul (...) S'adapter c'était déchoir, renoncer, abdiquer* » (Prost, 1981).

Pourtant, le ministère de l'Éducation nationale a la volonté de diversifier les formations et de les ajuster aux débouchés professionnels. La création en janvier 1966 par décret ministériel, des Instituts Universitaires Technologiques illustre cette volonté. Mais, cinq mois plus tard, les enseignants s'opposent à la réforme Fouchet²⁵. Ces derniers, attachés à un enseignement traditionnel, refusent de voir que ce nouveau public étudiant ne pourra uniquement se destiner à la recherche et à l'enseignement. Pour l'historien Antoine Prost, c'est l'absence de symbiose, entre le secteur public et les entreprises privées, qui explique cette réticence à organiser un enseignement plus professionnalisant de la part des enseignants. Il y a d'un côté les entreprises privées critiquant la bureaucratie, la lourdeur administrative, le manque d'initiatives du secteur public et de l'autre la méfiance du secteur public, à l'égard d'un secteur privé intéressé par ses intérêts à court terme. Au-delà, c'est une opposition politique divisant les partisans de gauche à ceux de droite.

Seulement, ouvrir l'enseignement aux étudiants des milieux modestes, en grand nombre, et qui n'ont pas pour objectif professionnel la recherche, tout en conservant un enseignement et une pédagogie élitiste devient contradictoire. La rigidité du système universitaire, sa conception mandarinale de l'enseignement, le nombre important d'assistants recrutés afin de faire face à la vague d'étudiants expliquent en partie la rupture de mai 68. Et, les étudiants issus des milieux populaires, et en ascension sociale par leur entrée à l'université, mais qui ne veulent pas pour autant rompre avec leurs idéaux de gauche hérités de leur parents ouvriers, vont être les acteurs importants de ce mouvement. Le mouvement est en partie le fruit de ces tensions identitaires liées au transfert de classe (Gruel, 2004).

2.1.2. Après mai 68

À la rentrée 68, Edgar Faure, ministre de l'Éducation Nationale, prend acte du mouvement contestataire. Il ne peut s'opposer aux espoirs suscités par ce soulèvement populaire, et

²⁵ 1966 : réforme Fouchet. Décret du 22 juin. Il distingue 2 cycles successifs de 2 ans chacun (DUEL / DUES : diplôme universitaire d'études littéraires ou scientifiques). Le second cycle devait comporter une bifurcation, la licence conduisant en un an à l'enseignement et la maîtrise en deux ans à la recherche. Les contenus des enseignements étaient définis avec précision nombre d'heures, matières... L'enseignement supérieur se faisait plus scolaire, il se secondarisait parce qu'il était obligé d'accueillir des centaines de milliers d'étudiants (Prost, 1981).

présente dès le 10 septembre un projet de loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, qui sera promulguée le 12 novembre. Cette loi propose la participation des étudiants aux conseils d'Université, qui réclament d'être considérés comme des adultes autonomes et responsables. Succès des premières élections dans les conseils d'université, la participation étudiante s'étiolera au fil du temps de manière catastrophique, jusqu'à devenir minime aujourd'hui. Par ailleurs, en 1969, d'autres réformes universitaires se font jour, qui marquent l'engagement dans une nouvelle manière de considérer les étudiants et dans une nouvelle pédagogie : des Unités de Valeurs en lettres, les contrôles continus, la pluridisciplinarité... Par contre, la professionnalisation des formations, réclamée avant les mouvements de mai, n'est plus à l'ordre du jour. Les modèles politiques socialistes et communistes ne favorisent pas cette inquiétude quant à l'adéquation formation emploi : les icônes politiques du moment sont les héros de gauche faisant face au colonialisme économique étasunien (Salvador Allende, Ernesto Che Guevara, Fidel Castro, Mao Tsé-Toung).

Mais l'allégresse populaire s'éteint. Au début des années 70, les illusions révolutionnaires prennent fin et une politique de rigueur s'enclenche. Le changement ne passera pas par la révolution. Georges Pompidou, est élu président en juin 1969, et la gauche accuse un net recul. De plus, l'opinion publique imagine les universités et les lycées comme des lieux de désordre et d'anarchie et les enseignants comme des marxistes gauchistes incitant élèves et étudiants à la révolte (Prost, 1981). On se rend compte que les diplômés ne permettent pas cette ascension sociale dans laquelle on avait mis tant d'espoirs. L'opinion publique demande une remise en ordre. La crise économique de 1973, ajouté au déclin démographique, n'arrangent pas les affaires des personnels de l'Education Nationale : les budgets sont restreints, les contrôles administratifs renforcés. On n'a plus besoin d'autant de locaux et d'enseignants. C'est dans ce contexte que le ministre Joseph Fontanet va mettre en place des formations spécialisées répondant aux besoins économiques et « *aux aspirations du gros des étudiants : les armer pour trouver en emploi* » (Prost, 1981).

Ces nouveaux diplômés, définis comme professionnalisants, utilisent par ailleurs de nouvelles méthodes pédagogiques, où le stage en entreprise et l'intervention de formateurs praticiens ont une importance non négligeable pour l'examen final. Elles sont également sélectives et encadrent ainsi d'une manière plus étroite les étudiants que dans les filières traditionnelles universitaires. De nouveaux cursus sont censés répondre aux besoins précis du marché du travail : les Maîtrises d'Informatique Appliquée à la Gestion, les Maîtrises de Sciences et

Techniques (1971), les Maîtrises de Sciences et Gestion (1973). En 1973, des nouvelles filières universitaires, non sélectives sont également créés dans la même optique : des DEUG de mathématiques appliquées aux sciences sociales, d'Administration Économique et Sociales, de Langues Étrangères Appliquées. « *Le désir d'adaptation aux débouchés se marque dans certains DEUG, par une initiation aux pratiques professionnelles. Surtout, à côté d'un DEUG de mathématiques appliquées aux sciences sociales, deux formations nouvelles font leur apparition. Le DEUG "administration économique et sociale" combine du droit, de l'économie, de l'histoire, dans l'intention de former des cadres moyens et supérieurs du secteur tertiaire. Parmi les DEUG de lettres une mention "langues étrangères appliquées" manifeste le désir d'orienter les étudiants en langues vivantes, particulièrement nombreux, vers d'autres filières que l'enseignement* » (Prost, 1981). Progressivement, une politique d'adaptation des formations aux débouchés professionnels se dessine, dans un contexte politique ancré à droite, et où l'école aurait été fragilisée par les représentations de l'opinion publique.

Cette orientation n'est pas sans poser des problèmes d'ordre idéologique à un certain nombre d'étudiants et d'enseignants, héritiers de 1968. Ils redoutent l'entrée de dirigeants économiques dans l'élaboration des formations, notamment au sein des conseils de l'université²⁶, et plus généralement d'une mise à disposition de l'université au capitalisme.

Les oppositions sont de nature idéologique et politique. Les modèles éducatifs présentés par Jean-Louis Derouet²⁷ explicitent cette opposition entre les tenants d'un enseignement orienté vers l'intérêt général, représenté par les enseignants et les chercheurs défenseurs du service public, ainsi que certains étudiants, et les tenants du modèle de l'efficacité. Pour ces derniers, acteurs du marché économique (représentants des chambres de commerce et d'industrie, patrons de l'industrie...) et élus politiques, l'école a la vocation d'intégrer les individus à la société et a une responsabilité économique. Ils dénoncent la coupure de l'école par rapport à son environnement économique. « *Cette école est ensuite rendue responsable du manque de motivation des salariés* » (Derouet, 1992). De l'autre côté, les tenants du modèle de l'intérêt général, craignent que l'expansion du modèle de l'efficacité ne dévalorise le savoir désintéressé, abstrait, au service de l'intérêt général, et qui serait peu monnayable dans le

²⁶ En 1976, Alice Saunier-Seïté conseillère d'Etat aux universités, préconise l'instauration de « groupes d'études techniques » sensés participer à l'élaboration et à l'habilitation des formations universitaires. Ces GET, étant constitués par référence aux principaux secteurs économiques, sociaux et culturels de la nation. Cette réforme échouera, suite au mouvement de grève étudiant de 1976.

²⁷ Se reporter à la partie A.1.3. Les finalités de l'enseignement.

monde du travail. La référence à l'efficacité apparaît comme une contradiction avec l'idée d'une tradition de service public. Le débat est récurrent.

2.1.3. Le mouvement étudiant de 1976

De fait, la professionnalisation de l'enseignement supérieur est régulièrement empreinte d'une certaine suspicion de soumission aux exigences et aux intérêts du capitalisme. Le mouvement étudiant de 1976 s'est opposé à la réforme des seconds cycles universitaires, réforme initié par Jean-Pierre Soisson, alors secrétaire d'Etat aux universités. Le projet envisageait la mise en place de Groupes d'Etudes Techniques composés pour moitié des « représentants des secteurs d'activité économique », en fait le patronat dans le jargon administratif (Touraine, 1978). La fonction de ces groupes était d'émettre un avis sur les débouchés professionnels des filières universitaires, transmis au conseil d'Etat aux universités. Suite à cet examen, les filières se verraient être maintenues, modifiées ou supprimées. Ce projet autorisait aussi certaines facultés à soumettre un examen d'entrée en licence pour les étudiants titulaires d'un DEUG d'une autre université. L'application de cette mesure aurait mis fin au caractère national des diplômes universitaires.

L'analyse par Alain Touraine de cette grève (Touraine, 1978) révèle l'appréhension de la part des étudiants mobilisés, des syndicats et d'adhérents de partis de gauche d'une « invasion » par le capitalisme de l'institution universitaire. Cette réforme n'a finalement pas abouti puisque le mouvement a, contre toute attente, continué à la rentrée des vacances de Pâques, et les protagonistes ont menacé de boycotter les examens. Le 26 avril, le gouvernement décide alors d'ouvrir les négociations, et opère un net recul, ce qui met fin au mouvement contestataire de 1976. Mais les contestations des étudiants de 1976 sont politiques. Le refus d'entrer de plain pied dans le modèle idéologique capitaliste, en répondant aux seules exigences des chefs d'entreprise, est l'un des moteurs de ce mouvement. La peur d'une « invasion » domine le discours des syndicalistes étudiants. Ces Groupes d'Etudes Techniques n'ont finalement pas vu le jour en 1976. Mais poser la question de l'adéquation formation emploi, c'est supposer que les nécessités économiques ont la primauté sur les nécessités intellectuelles, et c'est finalement ce que rejette ce mouvement. Il remet surtout en cause l'ingérence patronale, et l'entrée en concurrence des universités, productrice d'inégalités entre les facultés et entre les étudiants. L'adéquation formation emploi enjoint obligatoirement une inégalité puisque les places au sein du monde du travail sont elles-mêmes inégales. Il est donc nécessaire de sélectionner les étudiants selon les places disponibles, si la volonté politique est

de faire correspondre la formation à l'emploi. Ce mouvement révèle les différences de conception des modèles éducatifs : c'est la peur des étudiants, de voir les modèles de l'intérêt général et communautaire être phagocytés par le modèle de l'efficacité. La réflexion autour des débouchés professionnels n'empêche malgré tout pas l'inquiétude, et cette finalité tend à devenir primordiale.

2.1.4. Des années 80 à aujourd'hui : une professionnalisation grandissante

En conclusion du colloque organisé par l'institut européen d'éducation et de politique sociale en juin 1984 : *La professionnalisation de l'enseignement supérieur*, les intervenants s'inquiètent de l'orientation prise par l'université européenne concernant sa professionnalisation. L'université serait devenue un organe distribuant des qualifications techniques et très spécialistes, en délaissant son rôle « *d'instrument d'enrichissement général de l'individu* » (*Actes du colloque, juin 1984*). Pourtant, l'adéquation formation-emploi est sans cesse réclamée du côté des entrepreneurs, alors que du côté des institutions universitaires, elle inquiète de part sa constante progression. Cette évolution, est-elle réelle ou fantasmée ?

Lors des mouvements étudiants, le discours s'inquiétant d'une invasion capitaliste de l'université est un argument de mobilisation. Seulement, il semble avoir une audience plus limitée aujourd'hui que par le passé, alors que la création de filières professionnelles dans l'enseignement supérieur, et la participation du secteur privé dans les instances de décisions s'accroissent²⁸. Récemment, la mise en place de la licence professionnelle ou encore, le passage au système dit du LMD, ont provoqué des mouvements contestataires de la part d'étudiants et d'enseignants. L'évolution des finalités de l'enseignement supérieur conduisant vers la professionnalisation inquiète puisqu'elle s'effectue aux dépens de la mission humaniste de l'université : la formation de citoyens éclairés. Les heures de cours hebdomadaire ne sont pas extensibles à l'infini, et ajouter des heures de matières « professionnalisantes », c'est supprimer des heures pour des disciplines plus générales, dont l'objectif est la construction intellectuelle des étudiants (à titre d'anecdote, les élèves en bacs professionnels sont dispensés de cours de philosophie).

²⁸ Depuis la création du DUT en 1966, les titres et les formations professionnalisantes se sont multipliés et diversifiés, accueillant une part de plus en plus importante d'étudiants (Maillard et Veneau, 2003). La loi Savary de 1984, prévoit que le conseil d'administration et le conseil scientifique de l'université incluent 20 à 30% de personnalités extérieures.

Toutefois, ces manifestations et grèves n'ont pas obtenu de réels succès. La majeure partie des étudiants ne paraissait pas réellement inquiète quant à l'application de ces réformes. De fait, l'adéquation formation-emploi semble aujourd'hui être un souhait d'une large part des étudiants et de leur famille. Les réformes ont été appliquées, malgré nombre de voix contestataires. « *La professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur, décriée et condamnée à la veille de mai 68, n'est-elle pas aujourd'hui plébiscitée ?* » (Fischer, 2000). Les récents mouvements de printemps 2006, dont la principale revendication était le retrait du Contrat Première Embauche²⁹ ont dans le même temps fortement accusé les universités de ne pas s'intéresser à l'adéquation formation-emploi. La confédération étudiante, syndicat fille de la CFDT (Confédération Française Démocratique du Travail) et qui s'est surtout fait connaître lors de ces mouvements, axe son engagement autour de cette question³⁰. Suite à ces mouvements, le président de la République a demandé au gouvernement d'organiser un débat sur la problématique de l'adéquation entre formation universitaire et insertion professionnelle. « *Ce débat a pour objectif d'apporter des réponses concrètes et d'application rapide aux étudiants sur l'adéquation entre les formations dispensées dans les universités et le marché du travail* »³¹. Une commission chargée de rédiger un rapport portant sur la question « université-emploi » a été constituée par le premier ministre, Dominique de Villepin. Cette commission, présidée Patrick Hetzel, recteur de l'académie de Limoges et docteur en gestion, est composée d'universitaires, et de quelques hauts responsables d'entreprises.

De la même manière qu'au début des années 1970, la professionnalisation de l'enseignement supérieur était présentée comme une réponse aux demandes *du gros des étudiants*, aujourd'hui le débat « université-emploi » a été lancé pour « répondre aux préoccupations de la jeunesse ». Réfléchir aux débouchés professionnels des formations apparaît comme une nécessité mais également comme une marque de modernisme.

²⁹ Entre le CDD et le CDI, le CPE était un contrat à durée indéterminée, mais dont la période d'essai s'étendait sur deux ans et durant laquelle l'employeur pouvait licencier le contractuel sans devoir fournir de motifs. Réservé aux « moins de 25 ans », les manifestants reprochaient surtout à ce contrat la très longue période d'essai et le licenciement sans motif. D'autre part, la création d'un contrat réservé à une population particulière, en l'occurrence « les jeunes », supposait une différenciation des employés face au droit du travail, ce que récusait les acteurs de ce mouvement.

³⁰ Julie Coudry présidente de la CÉ (Confédération Étudiante) et Jean-François Martins président de la FAGE (Fédération des Associations Générales Étudiantes) interrogés ensemble sur France Inter le 7 mars 2006 journée de manifestation nationale, ont insisté sur le rôle professionnalisant que devait jouer l'université, et sur l'importance d'une collaboration entre entreprises et université. Ils ont plusieurs fois été entendus dans les médias durant cette période à propos du CPE, et défendaient parallèlement l'importance d'une meilleure adéquation entre formation et emploi.

³¹ Un site Internet dédié au débat a été créé : <http://www.debat-universite-emploi.education.fr>.

La situation économique de récession n'est certainement pas sans provoquer l'inquiétude des étudiants et de leur famille quant à leur intégration dans le monde du travail. La réduction des inégalités sociales face à l'école est une idée caractéristique des périodes de croissance économique, mais devient plus difficile à défendre dans les contextes de crise économique, et de restrictions budgétaires. Les intérêts personnels priment sur l'intérêt collectif, chacun cherchant à maintenir sa place dans la hiérarchie sociale. « *Le prolongement de la scolarisation, la montée du chômage, relancent la nécessité dans les décennies 1980 et 1990 d'une professionnalisation de l'ensemble des systèmes éducatifs* » (Maillard et Veneau, 2003). De fait, cette professionnalisation de l'enseignement supérieur répond à différentes demandes. Certaines émanent de la tutelle ministérielle avec l'allocation de budgets spécifiques pour la création de diplômes sélectifs et à visée professionnelle (DUT, puis MSG, DESS, licence professionnelle...). Lors de la conférence des présidents d'université du 15 avril 1993, le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, François Fillon, affirmait la perspective d'une amplification de la professionnalisation de l'enseignement supérieur (Renaut, 1995). Le « rapport Laurent » remis en janvier 1995 au ministre François Fillon, fruit du travail du groupe de réflexion sur l'avenir de l'enseignement supérieur, argumentait dans un sens similaire : la gestion de la massification universitaire n'est possible que dans une volonté d'insertion professionnelle. « *Le développement des filières professionnelles en fac devrait permettre de désengorger les filières littéraires* » (Laurent, 1995). L'opposition entre finalité professionnelle et humaniste est clairement affirmée ici, et s'est concrétisée dans le plan université 2000, avec l'émergence des universités de proximité. Ensuite, l'intervention croissante depuis les années 80 des collectivités locales sur les questions universitaires rend les relations entre universitaires et représentants du secteur économique local plus étroites. Les universités de proximité sont nées de décisions politiques, dans l'optique de dynamiser le secteur économique local. Les interlocuteurs de l'université se sont donc diversifiés. Outre l'Etat, les élus locaux qui participaient financièrement à l'émergence des universités ont alors pris part aux décisions concernant l'université et les formations. L'enseignement supérieur devait répondre aux exigences économiques locales, et les acteurs économiques et politiques locaux sont entrés dans les instances de décisions (Filâtre, 2003).

Dans le même temps, les injonctions ministérielles à la professionnalisation ont incité les universités à s'inquiéter de l'insertion professionnelle de leurs étudiants. La construction des

maquettes intègre alors la réflexion sur les débouchés : pour être habilitées les formations doivent tenir compte de l'insertion professionnelle. Pour la connaître, l'institution universitaire consulte les futurs employeurs de leurs diplômés, qui participent aux conseils centraux de l'université. De fait, cette proximité a provoqué un mouvement synchronique : les universités s'insèrent localement en tentant de répondre aux besoins économiques de proximité, et les élus politiques locaux prennent part aux discussions concernant les formations au sein des instances universitaires. Enfin, les effets du chômage ont accru la demande de professionnalisation. Les critiques formulées à l'égard du système d'enseignement supérieur concernant l'inadéquation entre la formation et l'emploi des jeunes diplômés a provoqué un changement dans les mentalités : « *La question des débouchés a cessé d'être une question ignorée et taboue* » (Mignot-Gérard et Musselin, 2001).

2.1.5. La dévalorisation de la professionnalisation

Pourtant, au regard du système scolaire, la professionnalisation d'une filière s'accompagne fréquemment d'une certaine dévalorisation. La comparaison historique des enseignements français et prussiens entre 1865 et 1920 révèle cette dichotomie ancienne entre un enseignement classique et un autre plus moderne et professionnalisant (Ringer, 2003). La segmentation des systèmes d'enseignement s'accompagnerait d'une volonté de conservation de la pyramide sociale en place : les filières professionnelles auraient été créées pour réserver les filières classiques à un public restreint et élitiste. Ainsi, plus le niveau d'abstraction est haut et plus les études sont prestigieuses. En fait, la hiérarchie des matières est garante de l'ordre social. Les analyses réalisées par les sociologues de l'éducation à propos de la notion de *curriculum*³² mettent en évidence le lien entre hiérarchie des savoirs scolaires et hiérarchie sociale. « *Le concept de connaissance participait de l'idée du "sacré" : son organisation et sa diffusion étaient étroitement liées aux principes du contrôle social. De ce point de vue la connaissance est considérée comme dangereuse, elle ne peut être échangée comme une monnaie, elle doit demeurer le monopole de personnes spécialement choisies et doit même rester coupée des préoccupations pratiques* » (Bernstein, 1973). Les choix éducatifs d'une société sont reliés à ses propres valeurs, à des enjeux de pouvoir et les *curricula* sont bel et bien des constructions sociales. « *Les programmes officiels ne représentent pas fidèlement la lente accumulation des savoirs, mais résultent en fait d'un processus de sélection et de réorganisations permanentes, qui passe par des luttes entre groupes (politiques, spécialistes,*

³² « Le terme de *curriculum* désigne l'ensemble des situations pédagogiques vécues au cours d'un cursus donné » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999).

des disciplines, représentant du patronat...) ayant des intérêts propres à défendre » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Pour Michael FD Young, la stratification sociale et la stratification cognitive sont intimement mêlées. « *La stratification du savoir, est peut-être la plus importante, car c'est en mettant l'accent sur la relation entre la stratification sociale et la stratification cognitive que l'on se donne les moyens de réfléchir aux relations qui peuvent exister entre les structures de pouvoir et les programmes d'études, entre l'accès au savoir et la possibilité de légitimer ce savoir comme "supérieur", et entre le savoir et les fonctions que le savoir exerce dans différents types de sociétés* » (Young, 1973). L'abstraction, l'écrit aux dépens de l'oral, le travail et l'évaluation individuels et non pas collectifs sont les dimensions d'organisation et de transmission des savoirs sur laquelle repose la hiérarchie de valeur ou de rémunération sociale (Young, 1973). La légitimité des savoirs est corrélée à la hiérarchie sociale : le travail intellectuel est plus valorisé que le travail manuel, ainsi, les savoirs abstraits le sont plus que les savoirs concrets. « *Par là se trouve reproduite la coupure entre théorie et pratique qui marque fortement la division du travail* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999).

Cette conception fait la preuve d'un certain « scolacentrisme » qui valorise l'enseignement classique, aux dépens d'un enseignement plus concret, voire professionnel. L'histoire montre que la professionnalisation de l'enseignement s'effectue souvent à l'encontre des volontés enseignantes. D'une part, la crainte de voir la part de l'enseignement culturel et humaniste diminuer au profit des matières appliquées, à travers le nombre d'heures dans les cursus, le nombre de postes, explique ces réticences à orienter leur formation vers la professionnalisation. D'autre part, les enseignants sont idéologiquement attachés à leur mission de former des citoyens éclairés, avant celle de former des professionnels efficaces. Or l'idéal démocratique et les valeurs républicaines généralistes risquent d'être noyées dans le tourbillon de la professionnalisation. Alors, la dévalorisation des filières professionnelles est sans doute le meilleur moyen de se défendre de cette évolution vers la professionnalisation de l'enseignement. Paradoxalement, les acteurs éducatifs défendent plutôt la démocratisation et s'opposent à la conservation de la pyramide sociale, eux-mêmes étant rarement issus des hautes sphères sociales. Mais en jouant le jeu de la dévalorisation de la professionnalisation, ils participent sans en avoir toujours conscience à la conservation de l'ordre social.

Ainsi, le parallèle entre le prestige d'une formation et l'origine sociale de ses étudiants, explique en partie la hiérarchie informelle actuelle des filières d'enseignement. En vérité, plus le recrutement d'une filière est populaire et plus la filière semble dévalorisée dans la

hiérarchie scolaire. Médecine, lettres classiques, philosophie, sont des filières prestigieuses, alors que sociologie, psychologie, biologie, AES ne jouissent pas d'une image similaire chez les étudiants et les universitaires³³. Outre la professionnalisation, le recrutement de la filière est un facteur de sa valorisation ou pas. Les études universitaires médicales ne sont elles pas très professionnalisantes et valorisées dans le même temps ?

Malgré tout, l'interrogation quant à la démocratisation du système d'enseignement supérieur apparaît comme fortement liée à sa professionnalisation. La professionnalisation des cursus met en évidence le lien entre formation et emploi. Les enfants issus des classes sociales populaires auraient-ils poursuivi des études dans l'enseignement supérieur s'il n'existait pas une apparente garantie de rentabilité de l'investissement dans la formation ? On sait que les stratégies familiales vis-à-vis de l'école diffèrent selon les milieux sociaux. Et, dans une volonté d'ascension sociale, les familles populaires mettent en œuvre des stratégies qu'elles perçoivent comme favorables mais qui se révèlent souvent inefficaces. C'est le « travail » scolaire, l'effort, les notes qui sont perçues de manière favorable pour ces familles. Le jeu, les activités parascolaires, ou culturelles sont du temps enlevé au travail scolaire, du temps perdu. Les enseignants ont la perception inverse (Queiroz, 1995). On peut supposer que cette conception se vérifie au moment de l'orientation dans l'enseignement supérieur : privilégier l'efficacité apparente d'une formation professionnalisante, au dépens d'une filière axée sur la connaissance culturelle, et l'épanouissement intellectuel.

Qui plus est, le caractère professionnalisant d'une formation donne une perception plus tangible de sa rentabilité future, alors qu'une formation générale présente des débouchés mal définis, même si dans les faits, cette corrélation ne se vérifie pas nécessairement. Les nouvelles filières professionnalisantes ont été créées avec l'objectif de répondre aux besoins des étudiants d'origine modeste : un cycle d'étude relativement court, et géographiquement plus proche du domicile parentale, donc moins onéreux qu'un cycle à l'université. C'est entre autres avec les IUT qu'est apparue l'université de proximité puisque ces instituts se sont plus souvent implantés dans des villes de province que dans les grands pôles universitaires. La proximité géographique permet une poursuite d'études à moindre frais. Elles ont par ailleurs diminué le coût temporel des études : deux ans d'études qui permettent de sortir du système universitaire avec un diplôme professionnalisant, c'est-à-dire immédiatement monnayable sur

³³ Cette échelle, reste subjective puisqu'elle est le résultat de l'observation et de l'expérience personnelle.

le marché du travail. Les élèves d'origine modeste choisissent des filières délivrant des diplômes plus rapidement monnayables (Convert, 2003 a)³⁴. La démocratisation de l'enseignement supérieur est sans doute liée à un désir général de scolarisation. Mais cet accroissement des effectifs étudiants s'explique peut-être aussi par l'augmentation de l'offre de formations professionnalisantes.

La professionnalisation de l'enseignement supérieur participerait alors à sa démocratisation. Certes, en considérant l'ensemble de l'enseignement supérieur, les étudiants d'origine modeste sont plus nombreux. Mais comme dans le secondaire, dans le supérieur la hiérarchie des filières existe. Outre, les différences de recrutement entre les CPGE et les STS, au sein de l'université, des différences d'origine sociale sont évidentes selon les filières. Si en AES et en STAPS le recrutement est très populaire, il l'est d'autant moins en économie ou en lettres classiques, et moins encore en médecine. Tout d'abord, l'aspect professionnalisant de la filière attire certainement un public plus populaire. Toutefois, il ne demeure pas l'unique raison : la pluridisciplinarité que l'on retrouve en STAPS ou en AES, rassure les étudiants scolairement moyens. Ensuite, des filières souvent mises à l'index par les journalistes et hommes politiques, parce que supposées sans débouchés, (on cite souvent psychologie ou sociologie), attirent malgré tout un public populaire. Enfin, le niveau d'exigence réputé moins élevé dans ces filières joue certainement sur son recrutement social : on connaît notamment le caractère socialement discriminant des mathématiques³⁵. L'aspect professionnalisant d'une filière, c'est-à-dire dont une partie des enseignements est destiné à une utilisation pragmatique dans le monde du travail, n'explique pas à lui seul l'attrait qu'il peut provoquer pour les étudiants issus des milieux populaires. Au fond, si la démocratisation de l'enseignement supérieur fait peu de doutes, elle demeure avant tout une démocratisation ségrégative (Merle, 2002).

³⁴ Toutefois, nous l'avons vu précédemment, l'IUT est parfois détourné de sa mission initiale de formation courte, et est utilisé par les étudiants les plus avertis comme une propédeutique pour certaines écoles d'ingénieurs, ou pour poursuivre ses études en deuxième cycle universitaire. Ainsi, certains étudiants non sélectionnés pour entrer en IUT se retrouvent à l'université par défaut.

³⁵ Alors que l'on a longtemps pensé que les mathématiques restaient la matière démocratique par excellence (son apprentissage nécessite peu de prérequis culturels, la logique mathématique satisfèrait mieux les enfants des milieux défavorisés parce que leur mode de pensée serait plus dichotomique –frai ou faux), il semble qu'aujourd'hui, la réussite en mathématique soit de plus en plus socialement marquée. Les enfants des milieux favorisés habitués aux jeux intellectuels proposés leurs parents voient un intérêt dans l'apprentissage des mathématiques, alors que ceux des milieux plus populaires ne comprennent pas le sens de cet apprentissage. Par ailleurs, la réussite en mathématiques reste indispensable pour l'obtention de son ticket d'entrée dans les écoles prestigieuses (*Le Monde l'éducation*, octobre 2006).

Toujours réclamée, la professionnalisation de l'enseignement supérieur est un tonneau des Danaïdes. D'une part, le constat effectué par Lévy-Garboua en 1976 d'un déficit de postes de cadres par rapport aux individus diplômés pour intégrer ce genre de poste est toujours valable. Or, la supposition que la professionnalisation de l'université peut diminuer le taux de chômage, notamment des jeunes est un leurre. L'université n'est pas responsable des orientations politiques et économiques d'un pays. Quand bien même l'université ne serait que professionnalisante, ce décalage persisterait. D'autre part, la culture humaniste, littéraire et scientifique, construit des personnalités capables de s'adapter à diverses situations. Quand l'adaptabilité des futurs employés est constamment réclamée, les meilleurs outils la permettant restent la culture scolaire : celle qui permet de continuer à apprendre. « *La culture scolaire [...] travaille à former une personnalité capable de différer, capacité qui est au fondement de la rationalité économique capitaliste* » (Queiroz, 1995). Dans cette optique, la professionnalisation sonne comme une incohérence. L'exemple de Sciences-Po est pertinent à cet égard. Avec au départ la volonté de professionnaliser la formation, les disciplines enseignées à Sciences-Po sont finalement très généralistes et cette école forme une élite qui professionnellement s'insère plutôt bien. En soi, la culture générale ne va pas à l'encontre de l'utilité professionnelle.

La constante professionnalisation de l'enseignement supérieur n'est sans doute pas vraiment liée à la démocratisation. Mais la popularisation du public étudiant invite les dirigeants politiques à réfléchir en terme de débouchés professionnels, et non pas en terme de construction intellectuelle des individus. Argument *a priori* illégitime pour ce public. La mise en place des deux filières universitaires que sont AES et LEA permet d'illustrer cette inquiétude récurrente de l'insertion professionnelle des étudiants.

2.2. Historique de la mise en place des filières AES et LEA

AES et LEA voient le jour par l'arrêté au Journal Officiel du 1^{er} mars 1973. Relativement semblables dans leur conception, elles ont pourtant été imaginées séparément, dans différentes universités, mais en même temps, c'est-à-dire à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix. En effet, l'augmentation des effectifs étudiants et la réduction de postes d'enseignant du secondaire, a engagé un certain nombre d'acteurs de l'enseignement supérieur à chercher de nouvelles possibilités d'insertion professionnelle pour les diplômés du

supérieur. Des premières initiatives locales jusqu'à la signature de l'arrêté de mars 1973 qui officialise la création des filières AES et LEA, cinq années se sont écoulées.

Point méthodologique

Pour retracer la genèse des filières AES et LEA, j'ai mené une enquête auprès des acteurs présents au moment de la création de ces deux filières. Dans un premier temps, j'ai interrogé les enseignants du département pour savoir s'ils avaient en mémoire des professeurs présents de longue date au sein du département AES à Brest. C'est ainsi que j'ai recueilli le nom de Mme P, enseignante retraitée mais vivant à Brest. Nous avons alors convenu d'un rendez-vous pour un entretien, et c'est lors de cet entretien qu'elle m'a conseillé de rencontrer Mme. S, ainsi qu'Edmond Monange, car Mme P savait qu'il avait plus ou moins joué un rôle de premier plan, sans pour autant en connaître les détails. J'ai donc réalisé des entretiens auprès de ces deux personnes. Suite à cela, Edmond Monange m'a conseillé de rencontrer Raymond-François Le Bris, car il connaissait sa position au ministère en 1973. J'ai alors contacté Raymond-François Le Bris, et nous avons convenu d'un entretien. Ces rencontres ont été très riches d'enseignement, car ces informations n'ayant pas été consignées auparavant, à leur connaissance, étaient pour l'heure inédites.

Dans le même temps, j'ai cherché à reconstituer l'origine de la filière LEA. Cette fois, j'ai voulu rencontrer un enseignant de Rennes, craignant à ce moment là que les enseignants brestois se soient appropriés la paternité de l'AES, et qu'il en soit de même pour LEA (je n'avais pas pour l'heure rencontré MM Monange et Le Bris). J'ai dans un premier temps convenu d'un entretien avec M. Spittal, enseignant en LEA à Rennes 2 depuis la création du département. Seulement, il ne connaissait pas vraiment le nom des acteurs à l'initiative de cette formation. Cet entretien a toutefois été très riche puisque j'ai pu avoir une idée des débats, des représentations, de l'état d'esprit qui régnaient au moment de la mise en place de ces filières. C'est auprès de Raymond-François le Bris que j'ai pu connaître le nom des personnalités actives pour la filière LEA, mais qui malheureusement étaient décédées. L'histoire, ici retracée, de la filière AES est sans aucun doute plus riche que celle de LEA, du fait des rencontres opportunes avec l'un des initiateurs de ce projet (Edmond Monange). Ces récits, qui prennent appui sur la parole et la mémoire des acteurs ont toutefois été recoupés avec des recherches en histoire (Prost, Fisher, Rotman, Porhel) examinées pour leur part, sous l'angle national.

2.2.1. AES : l'héritière de mai 68³⁶

L'AES est née au carrefour de deux réflexions : la pluridisciplinarité et la professionnalisation des études universitaires. Au-delà des attentes que pouvaient avoir les acteurs économiques, la filière a été conçue dans un contexte traditionnellement perçu comme éloigné des préoccupations économiques : mai 68. Le récit chronologique des cinq années précédant la parution au JO en 1973 de la création de la filière semble le plus approprié pour comprendre comment et dans quel contexte cette filière s'est construite.

Brest, et plus précisément le collège littéraire de Brest qui n'était pas encore faculté, a joué un rôle tout à fait déterminant dans la conception et la mise en place de la filière AES au niveau national. On ne peut parler d'un mai 68, mais de plusieurs mai 68. Celui de Brest relativement calme³⁷, mais non moins créatif, s'est révélé être particulièrement participatif : créations de comités de réflexion à l'université, dans quelques usines (Porhel, 2005). Le 4 mai, un appel à la création de comités d'action et de commission est lancé sur le plan national. Cet appel s'inscrit dans la filiation des courants de démocratie directe et on y voit l'influence du mouvement du 22 mars. Pour autant, l'organisation des comités d'action ne se limite pas aux universités. Les étudiants ont la volonté de militer avec les ouvriers, et les acteurs de la vie sociale, si bien que ces commissions avaient des bases de travail dans les quartiers, dans les usines ou les ateliers. À la fin du mois, pas moins de 460 comités sont recensés (Fischer, 2000). « *Ce foisonnement de comités d'action est assurément l'une des originalités du mouvement de Mai 68. Ils permirent l'émergence de la parole et l'expérience de la démocratie directe* » (Fischer, 2000).

À Brest, les événements commencent vers le 8, 10 mai 1968 et, dans les jours qui suivent, l'assemblée générale des étudiants du collège littéraire brestois élit une commission composée

³⁶ Je tiens à remercier tout particulièrement ici Edmond Monange, doyen de la faculté des lettres à Brest, mais surtout membre de la commission du collège littéraire de Brest en 1968, ainsi que deux enseignantes retraitées d'AES, qui m'ont chaleureusement fait partager leurs souvenirs des débuts de l'AES.

³⁷ « L'occupation de facultés en France s'est généralement caractérisée par la juxtaposition de deux mouvements : l'un le jour, l'autre la nuit. La journée étant occupée par les commissions oeuvrant sur les réformes de l'université, l'assemblée générale du soir annonce l'occupation des locaux par les extrémistes, la nuit est le temps des comités d'action et des paroles révolutionnaires. Rien de tel au CLU qui n'est occupé que pendant la journée et Edmond Monange, assistant d'histoire à l'époque et délégué enseignant aux assises Nationales de Clermont-Ferrand marque alors son étonnement devant l'agitation nocturne de cette université et les slogans peints sur les murs » (Porhel, 1988).

de 12 étudiants³⁸. Parallèlement, l'Assemblée Générale des enseignants, toute catégorie confondue, élit également 12 enseignants pour participer à cette commission. L'une des membres de cette commission, et qui jouera un rôle central dans la construction de la filière est Alice Piquard³⁹ alors directrice du collège littéraire, et qui deviendra par la suite Alice Saunier-Séité.

Cette commission paritaire se penche sur le problème de la création de nouvelles filières, dans le contexte de la réflexion de mai 68, où d'une manière globale les étudiants critiquent les études supérieures, et réclament leur participation dans le gouvernement de l'université (Fischer, 2000). Conjointement, il est question dans cette commission et de manière prégnante, des débouchés professionnels des étudiants.

« Cette idée de pluridisciplinarité explique un petit peu qu'on ait eu au sein de cette commission paritaire le souci de créer à la fois des disciplines littéraires et juridiques, et ça dans une vision clairement professionnel ou pré professionnel. L'idée est d'associer dans cet ensemble pluridisciplinaire, à la fois du droit, des sciences éco de la gestion, disciplines que l'on retrouvait dans les facultés de droits et sciences éco, mais il n'y en avait pas à cette époque à Brest. Et puis d'un autre côté, du français mais sous la forme de techniques d'expression et non pas sous la forme classique de littérature ou de linguistique, une langue vivante, avec l'approche qui sera ultérieurement l'approche choisie par LEA, puis, de la socio, mais il n'y avait pas de socio à Brest à cette époque là. De l'histoire, mais dans une perspective de complémentarité avec la formation économique et juridique, c'est-à-dire de l'histoire des institutions et non pas de l'histoire politique ou événementielle » (Edmond Monange).

Le mouvement de mai 68 bouscule l'ordre académique et la vision traditionnelle de l'université : des filières mono disciplinaires qui conduisent principalement les étudiants vers les carrières de l'enseignement. L'idée de construire une filière pluridisciplinaire dès la première année, au sein de l'université et dont les débouchés seraient extérieurs à l'enseignement, est une idée novatrice dans le monde des universités d'avant 68. Les expériences précédentes de formations professionnalisantes et pluridisciplinaires se sont mises en place en dehors des murs de l'université (STS, IUT...).

³⁸ Quatre étudiants qui représentaient l'histoire géographie, quatre autres qui représentaient les langues, et quatre autres les lettres.

³⁹ En 1968 Alice Piquard est encore mariée avec M. Piquard, professeur de physique à l'université de Brest. Lorsqu'elle épouse Jérôme Séité, elle reprend son nom de jeune fille Saunier auquel elle accole son nom d'épouse, Séité.

Ces préoccupations ne sont bien entendues pas spécifiques à Brest. Simultanément, dans l'entourage du ministre on aborde l'inévitable virage. Le mouvement de mai 68 a obligé les pouvoirs politiques à reconsidérer la vision traditionnelle de l'université française. Edgar Faure, qui succède à Alain Peyrefitte au ministère de l'Éducation nationale, à la faveur des événements de mai 68, est particulièrement enclin à engager des réformes s'il veut que la rentrée de septembre 1968 se fasse dans de bonnes conditions. Dès lors, il réforme le cabinet ministériel, ce qui lui vaudra de nombreuses critiques de la part de la majorité gouvernementale. « *Il s'entoura d'un professeur de droit libéral, Michel Alliot, d'un recteur non-conformiste, Gérard Antoine, et, autour d'eux un vaste cabinet un peu brouillon, aux frontières imprécises, où l'on ne savait pas exactement qui était chargé de quoi, mais dont les membres entretenaient d'innombrables contacts. Parmi eux, des anciens de mai et des sympathisant du PSU, qui faisaient alors figure de gauchistes* » (Prost, 1981). Si le général de Gaulle laisse carte blanche à Edgar Faure, c'est en partie pour ses capacités de conciliation. « *Tout ce que je vous demande c'est que les étudiants ne se décernent pas eux-mêmes leurs diplômes* » (Prost, 1981, citant le président de Gaulle). Edgar Faure a semble-t-il saisi les aspirations des grévistes grâce à son cabinet et à sa famille - « *sa femme a de nombreux contacts et ses deux filles, une psychiatre et l'autre étudiante en philosophie ont participé au mouvement* » (Prost, 1981). Sans en épouser les thèses, Edgar Faure a compris la problématique de mai 68. L'examen, l'adoption, la discussion à l'assemblée nationale du projet de loi d'orientation de l'enseignement supérieur arrivent sans traîner (Prost, 1981). Outre, l'autonomie des universités, le projet défend les principes de participation et de pluridisciplinarité.

Dans l'entourage du ministre, Jérôme Sèité, inspecteur général de l'administration universitaire, est particulièrement intéressé par la question des débouchés professionnels des études universitaires. Il est proche du ministre au moment des faits, et compte tenu des circonstances, on peut facilement imaginer qu'ils aient échangé sur ces points.

« C'était un homme qui avait la confiance du ministre, la meilleure preuve c'est qu'Edgar Faure l'a nommé administrateur de l'université de Vincennes au moment où tous les universitaires baissaient les bras, compte-tenu de l'agitation qui régnait » (Edmond Monange).

Par ailleurs, Jérôme Séité est responsable du secteur des constructions universitaires, travail intense dans les années où se redessine la nouvelle carte de l'enseignement supérieur. Cette mission le conduit à rencontrer la plupart des responsables universitaires en France, dont celle qui deviendra son épouse : Alice Saunier-Séité. De fait, il existe une liaison entre les deux réflexions qui se nouent par l'intermédiaire d'Alice Saunier Séité. D'un côté elle est membre de la commission paritaire et, d'un autre côté, elle est en train de devenir la compagne de Jérôme Séité.

À Brest, la commission paritaire, poursuit ses travaux et aboutit à la définition d'une nouvelle filière baptisée, sans doute maladroitement, « sciences sociales⁴⁰ ». Toutefois, le contenu est très proche de ce qui deviendra la filière d'Administration Économique et Sociale.

Une fois le projet élaboré, la commission paritaire a l'ambition de faire reconnaître cette filière par les institutions universitaires. Alice Saunier-Séité réussit à convaincre Edgar Faure, dont elle était proche, d'accorder les moyens nécessaires à la mise en place de cette filière et obtient pour la rentrée 1969 douze postes d'enseignants⁴¹. À Brest cela est perçu comme une victoire incontestable pour une filière qui n'existe pas encore et qui n'accueille pour l'heure aucun étudiant. Cependant, le même ministère refuse d'accorder à la filière naissante le label de diplôme national, et lui propose le diplôme de licence universitaire, qui n'a aucune valeur au niveau national, ni sur le plan professionnel. Dans ces conditions, la faculté de Brest (le collège littéraire est devenu faculté des lettres en 1969) refuse d'ouvrir la filière.

« Et nous, on refuse purement et simplement d'avoir ce simple label parce qu'on sait très bien que n'avoir qu'un diplôme d'université, ça conduirait presque inévitablement les étudiants à l'échec. Et on ne pouvait pas se permettre dans une université où les étudiants sont d'origine extrêmement modeste et on savait pertinemment que les étudiants qui viendraient en AES seraient les plus modestes de tous les étudiants brestois, on ne pouvait pas se permettre de les lancer dans cette aventure » (Edmond Monange).

⁴⁰ Il demeure des imprécisions quant à la véritable appellation de cette filière qui n'existe pas pour l'heure. Selon Edmond Monange il s'agit de la filière « sciences sociales », alors que Raymond-François Le Bris, évoque la filière « lettres et sciences sociales ». Afin de ne pas confondre la filière avec ce qui deviendra l'UER lettres et sciences sociales, nous conserverons la dénomination filière « sciences sociales ».

⁴¹ Les douze postes se répartissent de la façon suivante : quatre postes de professeur (qui ne seront pas tous pourvus) quatre postes de maître assistant et quatre postes d'assistant. Parmi les postes de professeurs, Raymond François Le Bris, professeur agrégé de droit à Rennes, est recruté à Brest. Il jouera ensuite un rôle primordial dans l'installation de la filière AES sur le plan national en 1972 -74.

Le projet de reconnaissance de diplôme national n'est pas abandonné, mais pendant les quatre années qui précèdent l'ouverture de la filière AES, les enseignants nommés sur les postes initialement prévus pour la filière « sciences sociales », vont entreprendre la mise en place de deux filières : la section de droit qui n'existait pas à Brest et qui sera rattaché à la faculté des lettres jusqu'en 1973, et le Centre de Préparation aux Concours Administratifs (CPCA) qui deviendra plus tard l'IPAG (Institut de Préparation à l'Administration Générale).

En janvier 1971, Raymond-François Le Bris est élu président de l'université de Brest, et il retiendra l'attention du ministre lors de la première conférence des présidents d'université (décret du 24 février 1971). La faculté de Brest qui décide de n'ouvrir la filière « sciences sociales » uniquement que lorsque le label diplôme national lui sera accordé se trouve en situation d'attente.

Mais, en 1972, deux événements synchrones vont faire évoluer la situation. D'une part, le ministère de l'Éducation nationale décide de modifier le régime des études, c'est la réforme des DUEL (Diplôme Universitaire d'Études Littéraires), DUES (Diplôme Universitaire d'Études Scientifiques), en DEUG. Dans le cadre de ces DEUG, il est envisagé de créer éventuellement des filières nouvelles. D'autre part, Raymond François Le Bris est nommé directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche en France en 1972. Il restera à ce poste jusqu'en 1974, puis jusqu'en 1976 il sera membre du cabinet de Jean-Pierre Soisson, secrétaire d'État aux universités, lorsque Valéry Giscard d'Estaing est élu président de la République. L'ancien président de l'université brestoise engage la réforme des diplômes universitaires, il crée les DEUG, ainsi que de nouvelles filières dont AES et LEA. Il détient dans ses dossiers le projet brestois, qui est un projet original. Raymond François Le Bris va donc faire accepter par le ministère et le CNESER (Conseil National de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche) la filière rebaptisée plus justement par le ministère : Administration Économique et Sociale. Edmond Monange qui est alors membre de la commission pédagogique du CNESER, suit les pérégrinations du projet de la filière « sciences sociales » rebaptisée AES, qu'il a imaginée et conçue avec les autres membres de la commission paritaire à Brest en 1968. Bien évidemment, lorsqu'à la rentrée 1973 la filière AES s'ouvre nationalement, Brest devient l'une des universités autorisée à enseigner l'AES.

2.2.2. L'AES : imaginée par la gauche, appliquée par la droite

Les premiers enseignants et les porteurs du projet qui se sont investis dans la filière AES se retrouvaient idéologiquement dans une conception plutôt socialiste de l'enseignement. Edmond Monange, l'un des initiateurs de ce projet est élu local socialiste pendant plus de dix ans. Marie Jacqueline Désouche, l'une des premières enseignantes en AES, et qui a défendu la filière à Brest durant toute sa carrière, a également été élue députée européen sous les couleurs socialistes. Nombre d'acteurs locaux défendant ce projet, et d'enseignants du département AES à Brest, sont également élus politiques sous la bannière socialiste, aujourd'hui encore. À l'opposé, Raymond-François Le Bris a été nommé directeur des universités sous le gouvernement de Jacques Chaban-Delmas, et par le ministre Olivier Guichard, tous deux RPR. Alice Saunier-Séité, quant à elle, a été secrétaire d'Etat aux universités, puis ministre, de 1976 à 1981 sous un gouvernement de centre-droit. Le projet AES réunit de fait des sympathisants de partis politiques pourtant opposés.

Au démarrage, les enseignants qui conduisent le projet AES gardent en ligne de mire la démocratisation de l'enseignement supérieur. C'est la volonté de permettre à des étudiants modestes d'une part, et issus des baccalauréats technologiques d'autre part, de poursuivre des études à l'université qui va, selon ces derniers, constituer le moteur du projet AES.

« Ce qui me portait c'est en fait, je dois dire, c'est essentiellement de trouver des débouchés nouveaux pour des étudiants et notamment pour des étudiants qui étaient mal préparés à devenir des étudiants d'université, spécialistes d'une matière. Il y avait en particulier toute une catégorie d'étudiants, et souvent parmi les plus modestes, qui venaient des lycées techniques et des sections G, et qui n'arrivaient pas à s'intégrer dans le système universitaire, sauf il faut bien le reconnaître en AES (...). Moi, un de mes soucis permanents, c'était la démocratisation de l'université. Démocratisation, ça veut dire permettre d'accueillir des gens qui sont des marginaux par rapport au système en place et de faire en sorte qu'ils puissent trouver un emploi, un débouché » (Edmond Monange).

« Je crois plutôt que c'était pour favoriser des couches d'élèves qui sortaient de l'enseignement secondaire qui justement n'étaient pas attirés par des études littéraires parce qu'ils étaient dans des milieux familiaux et sociaux plutôt modestes. Et ils avaient besoin de trouver du boulot et que c'est pas avec une licence de grec même d'histoire géo, ils ne voyaient pas très bien où pouvait mener l'histoire et la géographie. Et c'était

des étudiants de milieu plutôt modeste, ouvriers, employés, agriculteurs » (Mme S. enseignante retraitée d'AES).

Les bacheliers des filières technologiques (baccalauréat Gestion notamment) ne sont pas plus nombreux à Brest qu'ailleurs, mais ces enseignants se préoccupent plus de ces nouveaux étudiants pour plusieurs raisons. *Primo*, les premiers à avoir enseigné dans cette nouvelle filière à Brest, et à avoir porté ce projet, avaient une bonne connaissance du public des filières techniques. Avant d'exercer leur fonction à l'université, une partie d'entre eux enseignaient au sein d'un lycée technique. *Secundo*, c'est une réponse à l'arrivée de ces nouveaux étudiants, qui à Brest, comme ailleurs, souhaitent poursuivre des études supérieures. *Tertio*, le bassin d'emploi brestois étant en majorité constitué de petites et moyennes entreprises, les initiateurs du projet et les premiers enseignants invoquent un besoin de main-d'œuvre qualifiée et capable d'occuper un poste qui soit à la fois celui d'un gestionnaire, d'un comptable, d'un directeur du personnel... supposant que ces entreprises n'auraient pas les moyens d'engager un employé pour chacun de ces postes.

Ainsi, selon les récits des initiateurs de ce projet, on retrouve clairement une volonté de démocratisation des études supérieures. De fait, quand en 1968, la commission paritaire brestoise réfléchit à une nouvelle filière pluridisciplinaire et professionnalisante, elle n'imagine pas intégrer à sa réflexion les acteurs économiques locaux. La raison de cette absence est due au climat ambiant de mai 68 où la méfiance à l'égard des entreprises et du monde économique était grande. La peur d'une soumission des universités à l'égard du patronat explique cette réticence. En vérité, selon Edmond Monange, les acteurs économiques n'ont pas non plus de leur côté cherché à participer à la création de nouvelles filières en collaboration avec le monde universitaire. Les membres de la commission paritaire vont donc imaginer ce dont auraient besoin les entreprises, et notamment celles de tailles moyennes. Ils aboutissent à la conclusion que des étudiants ayant acquis une formation pluridisciplinaire, avec la capacité de s'adapter et connaissant les bases de la gestion, du droit, de l'économie, de la sociologie trouveraient leur place au sein des petites et moyennes entreprises. Toutefois, selon les deux enseignantes rencontrées, quand les premiers diplômés d'AES sont entrés sur le marché du travail, les entrepreneurs ont semble-t-il été quelque peu réticents à engager des jeunes diplômés d'une filière encore inconnue pour eux. Du côté du monde universitaire, elles racontent comment l'arrivée d'une filière pluridisciplinaire, professionnalisante et accueillant des étudiants inhabituels, a quelque peu bousculé ce monde traditionnel et académique. Ces

premières enseignantes d'AES, qui par ailleurs arrivaient de l'enseignement secondaire, confessent avoir été plus ou moins observés d'un œil condescendant. Par ailleurs, la logique universitaire reste une logique mono disciplinaire, ce qui a souvent obligé des enseignants d'AES ayant l'ambition d'une carrière universitaire, à rejoindre leur discipline originelle (droit, économie, sociologie...). Augmentant ainsi la part des enseignants détachés du secondaire, ce déséquilibre ne participait pas à la revalorisation de la filière aux yeux des autres universitaires. Jugée moins noble et moins légitime que les filières traditionnelles, peut-être que l'image quelque peu dévalorisée d'AES aujourd'hui, trouve son origine dans ce contexte initial.

Pour des raisons similaires, l'arrivée de la filière LEA n'a pas toujours été perçue d'un œil bienveillant pas les universitaires. Il semble que LEA soit restée de manière plus prégnante sous la coupe des filières de langues, littérature et civilisation étrangère, mais a également été quelque peu dévalorisée notamment face aux enseignements plus cotés de littérature étrangère.

2.2.3. LEA : sortir de l'ombre de LLCE (Langues, Littérature et Civilisation Étrangère)

Parallèlement à Brest, il existait dans d'autres universités une réflexion similaire quant au souci d'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur, notamment ceux de langue et de littérature étrangère. La filière LEA n'a pas été pensée comme la version linguiste d'AES, mais a germé dans l'esprit d'universitaires, en même temps qu'ailleurs on pensait à la filière AES.

« Ces deux filières ont été pensées en même temps, mais on n'a pas pensé à l'AES, pour faire ensuite une filière semblable en langue avec LEA par exemple ?

Pas du tout ! Ce sont deux démarches qui ont été menées parallèlement, dans les universités elles-mêmes, comme les choses se passaient souvent au départ, pour ensuite être distillé au sein de groupes nationaux » (Raymond-François Le Bris).

Ainsi, selon Raymond-François Le Bris, les initiatives pour la constitution de la filière LEA seraient surtout venues de l'université de Paris 3, Sorbonne Nouvelle, et en particulier du doyen de l'époque, M. Lazvergnad et de M. Bertaux, germaniste, malheureusement tous deux décédés aujourd'hui.

Une fois ce projet arrivé sur les bureaux du ministère, il était question de réfléchir au moyen d'enseigner une langue étrangère autrement qu'à travers la littérature.

« LEA a été créée avec de fortes implications, impulsions de grands universitaires que je situe dans ma mémoire à Paris 3, Sorbonne nouvelle, l'INALCO, l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales a également joué un rôle qui pouvait nous éclairer sur ce qui pouvait être l'enseignement des langues qui n'était pas bâti sur la littérature étrangère, voilà, et tout ça a donné le LEA. En tous cas c'était la même logique qui voulait sortir les étudiants de lettres ou de langues de la seule pratique de leur matière de base puisque les recrutements dans l'enseignement secondaire se tarissaient » (Raymond-François Le Bris).

Toutefois, il semble qu'une fois l'arrêté de mars 1973 signé, la constitution des départements de LEA ne s'est pas fait de manière automatique. Même si le diplôme existait, le département quant à lui n'avait pas encore d'identité propre. Un entretien avec un enseignant du département LEA de Rennes 2 m'a permis de saisir les tensions qui pouvaient exister au moment de la constitution de ce département. Le département LEA est, du moins à Rennes 2, longtemps resté dans l'ombre des départements de langue et littérature. Les besoins en enseignants au sein de l'université étaient à ce moment importants, et plusieurs jeunes professeurs ont pu obtenir des postes au sein des facultés. L'impulsion de ces jeunes enseignants a permis d'orienter l'enseignement des langues vers un aspect plus pragmatique, pour permettre aux étudiants de diversifier les débouchés professionnels.

« Disons que dès la fin des années 70, l'université a créé une cellule d'insertion professionnelle et on a travaillé avec une cellule logistique. Les enseignants qui étaient face aux étudiants de LEA ont commencé à s'interroger et ont travaillé dans la perspective de mieux organiser la sortie des étudiants. On a même fait des séances, des stages de formation pour les enseignants avec l'ANPE. Pour que nous enseignants, on ait un peu plus l'esprit « entreprise », qu'on sache quels étaient les besoins des entreprises, ce qu'allaient devenir les étudiants. Et ça c'était dès les années 80 » (M. P. enseignant LEA).

Parallèlement, s'investir dans cette formation était un moyen pour ces jeunes enseignants de se faire une place en sortant de l'ombre des professeurs de littérature anglaise ou espagnol. D'ailleurs, l'antagonisme historique autour des finalités de l'enseignement supérieur se

retrouvait une fois encore au moment de la constitution du département. La volonté de professionnaliser l'université, de diversifier les débouchés professionnels et d'orienter les étudiants notamment vers le secteur privé, était vécue comme une marque de modernisme.

« Dès qu'on a commencé à parler de formation professionnalisante, devinez qui s'est insurgé en disant nous sommes déjà une formation professionnalisante. Nous n'avons pas besoin de changer parce que nous sommes déjà une formation professionnalisante. Tous les départements classiques vont dire ça : nous formons les professeurs ! Mais quand on dit "vous n'avez qu'un 1% de vos étudiants en agrégation, et que faites vous des autres ?" » (M. P. enseignant LEA).

Ainsi, il semble que les départements LEA ne se soient pas constitués de manière si autonome que les départements d'AES. L'emprise des départements de LLCE, la légitimité d'un enseignement de la littérature étrangère face à celui de la langue courante, en sont sans doute les principales raisons. À Rennes 2, la proximité du département AES s'avère avoir été toutefois un atout pour le développement du département puisque certains enseignants d'AES (juristes, gestionnaires...) délivraient dans le même temps des cours au sein du département LEA.

Il a été plus difficile de constituer un historique pour la filière LEA si précis que celui rédigé pour l'AES, notamment parce qu'en LEA quelques uns des acteurs importants sont aujourd'hui décédés. Toutefois, je vais effectuer un petit retour dans le temps pour saisir comment les projets initiés dans les universités ont été traités par le ministère, avant la signature effective des arrêtés de mars 73.

2.2.4. La création d'AES et de LEA : des universités au ministère

Il est incontestable que Brest a joué un rôle de premier plan en ce qui concerne la création de la filière AES. Toutefois, ne perdons pas de vue que d'autres universités ont, dans le même temps, élaboré une réflexion similaire. En effet, les besoins en enseignants du secondaire diminuent au début des années soixante-dix, et certains universitaires commencent alors à chercher de nouvelles voies pour l'insertion professionnelle de leurs diplômés.

« Il est clair que Brest dans l'élaboration de ce projet a joué un rôle important. Par l'intermédiaire de Mme Séité et après moi-même dans les positions qui ont été les

miennes. Mais nous n'étions pas les seuls, d'autres universités en création avaient eu cette idée » (Raymond-François Le Bris).

Lorsqu'en 1972, Raymond-François Le Bris prend ses fonctions de directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche au ministère de l'Education Nationale, il crée des groupes d'études dont l'objectif est, entre autres, de déterminer les besoins de la France en diplômés de l'enseignement supérieur. Ces groupes d'études réunissent des représentants du patronat, des syndicats, des enseignants, des étudiants. Ils sont répartis par branches d'activités - le secteur santé, les métiers de juristes professionnels, le secteur des sciences humaines - et par niveau d'étude.

« En mai 72, je suis nommé directeur de l'enseignement supérieur. Je crée immédiatement 14 groupes d'études sur les recrutements en étudiants, sur les besoins de la France tels qu'ils sont analysés par des responsables publics et privés, en diplômés de l'enseignement supérieur. Ce travail est mené de juillet 72 à juin 73. Et en 1973, est publié un document à l'initiative du ministère sous ma direction : les besoins en recrutement de diplômés en France. On met en évidence à cette occasion que les besoins de recrutement sont CONSIDERABLES à bac +2, bac +3, beaucoup moins importants à bac +5, bac +4 pour la maîtrise, et bac +6 et doctorat. Donc, je livre à tous les présidents des universités réunit à cette occasion les résultats de ces groupes d'études, j'avais organisé une réunion à Paris, à la faculté de Necker, je crois au mois de juin 1973. Et tous les présidents ont été informés de ce qu'était notre analyse, issus des travaux qui avaient été menés par les organisations professionnelles et syndicales, donc entreprises, syndicat de salariés, chambre de commerce et d'industrie, État, recruteurs publics... On avait une vision très claire des besoins quantitatifs et qualitatifs de diplômés de l'enseignement supérieur en France. Cela doit exister dans les archives j'imagine. C'est ainsi que l'on a pu voir que les besoins à bac +3, banques ou pour des métiers d'administration générale d'accueil du public, de conseils juridiques, étaient importants et que de ce point de vue là, la double formation juridique, économique et littéraire, appuyée sur une bonne pratique des langues pouvaient permettre aux jeunes qui en étaient titulaires d'avoir un bon avenir professionnel » (Raymond-François Le Bris).

La création de ces groupes d'études a été un moyen pour le directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche d'être instruit de l'avis du monde économique sur les besoins des entreprises en diplômés. Comme l'avait noté Edmond Monange en ce qui concerne les

discussions qui ont abouti à la création de la filière « sciences sociales » à Brest, le monde de l'entreprise d'une manière générale n'était pas le bienvenu à l'université. Ainsi, une fois le constat en besoin de diplômés de l'enseignement supérieur effectué, Raymond-François Le Bris a proposé au CNESER, dans le cadre de la réforme des DUEL et DUES en DEUG, de réfléchir également à la création de nouvelles filières permettant des perspectives d'insertion professionnelle autres que celle de l'enseignement.

« De 72 à 73, avant d'aboutir à la rédaction des arrêtés qui vont fixer le droit imputable à chaque DEUG qui va être créée par arrêté ministériel, des groupes de travail ont fonctionné au sein du CNESER, et plus encore au sein du groupe permanent du CNESER qui se réunissait toutes les semaines, TOUTES LES SEMAINES, au sein du ministère de l'Éducation nationale sous ma présidence pour faire le point des travaux à mener pour aboutir aux maquettes définitives des enseignements nouveaux que nous allions créer par arrêté. Donc le LEA et le AES ont été ainsi examinés au sein de ces groupes de travail qui comprenaient d'ailleurs presque uniquement des enseignants, puisque les personnalités extérieures du CNESER étaient là aussi irritées des débats interminables, des conflits quelques fois des personnes qui opposaient des gens en fonction de leur appartenance politique respective. Les séances du CNESER que j'ai présidées, à la place du ministre souvent de 72 à 74, étaient quelque fois des séances homériques, HOMERIQUES ! Et je me rappelle des violences verbales, et même des gens qui un jour en sont venus aux mains, avec Frédéric Deloffre⁴² et le secrétaire générale du Snesup il a fallu faire évacuer la salle ! » (Raymond-François Le Bris).

Au fond, c'est les différences de conception des finalités de l'enseignement qui s'expriment lors de ces débats. L'école est-elle faite pour former des citoyens ou de futurs professionnels ? La crainte de voir le monde économique, notamment les représentants patronaux, s'immiscer de manière trop prégnante dans la construction des maquettes universitaires, et qu'ils soient présents dans le but de défendre leurs intérêts économiques, poussent les défenseurs de la conception de l'intérêt général à refuser d'une manière ou d'une autre leur implication. Pourtant, l'avenir professionnel des étudiants demeure une question que ni les représentants publiques (Etat), ni les universitaires ne peuvent éluder. Aussi, selon Raymond-François Le Bris, cet antagonisme historique a fait prendre un retard certain à l'université.

⁴² Universitaire, secrétaire général du syndicat autonome des lettres en mai 68. Opposant à mai 68, il soutient la création du syndicat UNI.

« Je crois que pendant presque deux, trois ans de 1969, à 1972...on ait été en combat permanent au sein des groupes de travail, avec des gens qui disaient que l'université ne devait pas être asservie au capital, etc. Ce n'était pas du tout la question, l'université devait prendre le vent et offrir du travail à ses étudiants. Et ça, ce n'était pas être asservi au capital, c'était avoir les yeux ouverts sur la société telle qu'elle évoluait » (Raymond-François Le Bris).

Si les acteurs brestois que j'ai rencontrés disent tenir leur motivation dans le projet d'une filière plus professionnalisante de leur souci de démocratisation de l'enseignement supérieur, le directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche de son côté y voyait surtout l'intérêt économique de la France. Son discours est centré sur une conception économique de gestions des flux étudiants, et il préconise une adéquation entre offre et demande.

« Vous, personnellement, pour quelles raisons avez-vous porté ces projets ?

Ce qui m'a convaincu beaucoup c'est moins les combats idéologiques, qui moi me laissaient de marbre, voire m'irritaient voire quelque fois m'indignaient. Non, ce qui m'a personnellement convaincu c'est l'analyse que j'ai fait faire, très complète de ces 14 groupes d'études sur les formations supérieures de ce qu'étaient les besoins immédiats et à venir dans les 5 ou 10 ans de ce que l'on pouvait anticiper de ce qu'étaient les besoins de la France en recrutement de diplômés de l'enseignement supérieur. Et ces analyses rejoignaient d'ailleurs toute une série d'analyses du BIPE, le bureau d'informations sur les professions et l'enseignement, qui avait été créé au sein du CNPF à l'époque, qui rejoignait aussi ce que nous apprenait le CEREQ, ce que nous enseignait également l'ONISEP [Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions]... » (Raymond-François Le Bris).

Finalement, ces filières ont été pensées synchroniquement, du fait, sans aucun doute, d'un contexte d'insertion professionnelle de plus en plus difficile pour les diplômés de l'enseignement supérieur, notamment pour ceux issus des filières qui préparaient traditionnellement aux métiers de l'enseignement. Présentées comme le moyen de former les cadres moyens et supérieurs dont l'économie française a besoin (Prost, 1981), les initiateurs du projet AES à Brest se sont pourtant préoccupées avant tout du devenir des étudiants les plus modestes et les premiers enseignants de LEA étaient inquiets du devenir professionnels des étudiants qui n'intégraient pas les concours de l'enseignement. Pourtant, les politiques de professionnalisation de l'université ont plus souvent été portées par des hommes politiques

dont les sensibilités se situaient à droite sur l'échelle politique française. En vérité, l'antagonisme latent qui existe entre le souci de l'économie ou le souci des individus trouve paradoxalement une réponse commune ici. D'un côté en y voyant l'intérêt des étudiants et de l'autre celui des entreprises.

3. Les étudiants

L'héritage de l'étudiant du Moyen Âge et de l'étudiant contestataire des années 60 est encore prégnant dans les représentations des uns et des autres sur la population étudiante. Il existe peu de représentations de l'étudiant actuel. Sans doute parce que d'une part il n'existe pas une figure étudiante mais de très nombreuses, et il paraît difficile d'en faire une synthèse évocatrice. D'autre part, les représentations d'aujourd'hui naissent au fil du temps. C'est par la littérature, le cinéma, les événements historiques que se construisent des représentations collectives, et peut-être est-il encore trop tôt aujourd'hui pour élaborer une image de l'étudiant des années 90 ?

Toutefois, un tour d'horizon non exhaustif des recherches en sociologie permet de cerner un peu mieux cette population. Il semble qu'aujourd'hui, le temps des études soit encore vu comme un moment particulier d'épanouissement intellectuel, de loisirs, et d'ambition sociale. Par ailleurs, même si officiellement l'institution universitaire estime avoir à faire à des adultes, cette population n'y est pas franchement entrée. Enfin, une description précise du public AES terminera cette partie. Plus souvent d'origine populaire, les étudiants d'AES sont culturellement éloignés du milieu scolaire et universitaire, et quelques études en sociologie permettent d'éclairer sur ce processus d'acculturation. Les recherches concernant les étudiants en LEA n'existent pas réellement, étant donné que cette formation est regroupée sous l'appellation « langues » dans les données statistiques.⁴³

3.1. Le temps de construction d'une identité

Immanquablement, la jeunesse est décrite comme le moment de la transition entre l'enfance et l'âge adulte (Galland, 1997). Même si l'identité individuelle se construit continuellement, ce

⁴³ L'appellation « langues » est composée des étudiants de LEA mais aussi ceux inscrits en espagnol, anglais, italien, allemand, etc. Ces cursus ne sont pas équivalents dans leur recrutement, les étudiants d'allemand étant moins souvent d'origine populaire que ceux inscrits en espagnol, ou en LEA par exemple.

moment de la vie semble particulier puisqu'il serait spécifiquement celui de la construction d'une future vie conjugale (la mise en couple) et professionnelle (la poursuite d'études et les premières confrontations au monde du travail). « *La jeunesse est ce passage durant lequel vont se construire quasi définitivement, alors qu'elles sont encore en pointillés, les coordonnées sociales de l'individu* » (Galland, 1997). Le développement de la scolarité puis la massification scolaire vont permettre à un nombre de plus en plus nombreux d'enfants, puis d'adolescents, et enfin de jeunes adultes, d'adopter le statut de « jeune » dont les limites temporelles ne cessent de s'étendre. La représentation des études supérieures comme moment privilégié de construction intellectuelle participe à cette conception historique d'un temps favorisé. Par ailleurs, le temps des études reste particulier puisqu'il est celui des ambitions sociales.

3.1.1. Le temps de l'épanouissement intellectuel

Aujourd'hui encore, l'héritage de l'étudiant médiéval est toujours présent dans l'imaginaire collectif. Joyeux drille ou romantique, l'étudiant du Moyen Âge aurait voyagé dans toute l'Europe d'universités en universités, profitant de ce temps d'insouciance pour s'épanouir intellectuellement, organiser des fêtes et des farces, découvrir l'amour auprès des jeunes femmes - l'étudiante a longtemps désigné la compagne de l'étudiant (Rey, 2004). Vécu comme un temps privilégié, les études auraient correspondu à un temps d'apprentissage de la vie d'adulte, avec l'idée au fond qu'il faut que « jeunesse se passe » ! Cette conception de l'étudiant du Moyen Âge hérite d'un certain nombre de représentations communes, présentées par la littérature et la poésie, représentations avec lesquelles les historiens ne s'accordent pas toujours (Verger, 1981).

En vérité, cette conception semble toujours ancrée dans les représentations communes de la vie étudiante. Dans sa thèse sur *Le temps des études*, Michel Verret décrit le moment étudiant comme l'âge de liberté entre l'âge scolaire et l'âge professionnel, deux moments temporellement plus contraignants. Avoir le contrôle de son temps est un privilège des classes sociales dominantes, et être étudiant c'est adopter pour un temps leur éthos temporel (Verret, 1974). On peut donc s'interroger sur la transformation identitaire qui peut s'opérer suite au passage par l'institution universitaire. Outre l'ambition d'accéder à une profession qui permet une certaine liberté dans la gestion de son temps de travail, le désir d'apprendre et de comprendre éveillée par l'enseignement universitaire, risque d'être restreint dans le milieu professionnel. Certains vont alors évoquer l'université comme une fabrique d'individus

frustrés : leur position socio professionnelle n'étant pas à la hauteur de leurs espérances d'étudiants. Les études donnent le goût de l'indépendance, de la liberté et de la découverte intellectuelle, auquel la vie professionnelle mettra nécessairement fin.

De la même façon, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent comment le temps de l'apprentissage universitaire opère une transformation personnelle, notamment parce qu'il est un temps de confrontation intellectuelle pour les étudiants. « *Seul l'emportement rhétorique peut conduire à oublier ce qui fait la définition même du rôle d'étudiant : étudier, ce n'est pas créer mais se créer, ce n'est pas créer une culture, moins encore créer une culture nouvelle, c'est se créer, dans le meilleur des cas, comme créateur de culture, ou, dans la majorité des cas, comme utilisateur ou transmetteur averti d'une culture créée par d'autres, c'est-à-dire comme enseignant ou spécialiste* » (Bourdieu, Passeron, 1964). Dans cet extrait, les sociologues mettent en avant, en même temps qu'ils définissent le rôle de l'étudiant, celui de l'université : permettre une construction intellectuelle. Il y a donc bien une mise en lumière de la capacité que donnerait l'université à opérer une transformation personnelle. Même si ces études sont relativement anciennes, et évoquent l'étudiant des années 60 et 70, la représentation d'un temps privilégié persiste.

Plus récemment, le collectif ARESER (Association de Réflexion sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche), qui a publié un essai avec l'objectif de livrer des remèdes urgents pour une université en péril adhère également à cette conception du temps étudiant. « *L'université est un lieu, peut-être le seul, de confrontation critique entre les générations, un lieu d'expériences multiples, affectives, politiques, artistiques, tout à fait irremplaçables, une occasion unique pour beaucoup de jeunes gens et de jeunes filles de vivre pour un temps plus ou moins long, quelque chose qui ressemble à une vie d'intellectuel avant de rentrer une fois pour toutes dans l'ordre social* » (ARESER, 1997). Ce temps des études qui nie, pour un temps, les tracasseries d'une vie professionnelle, serait l'unique occasion pour les jeunes gens, d'épanouissement intellectuel et de construction personnelle.

Même si aujourd'hui la majorité des individus ayant fréquenté l'université ne deviendra pas pour autant enseignant ou expert de la discipline qu'ils ont choisie en tant qu'étudiant, comme l'écrivaient Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, il n'en reste pas moins qu'il est intéressant de noter comment le passage par l'université a pu provoquer une quelconque transformation personnelle quant à l'approche de la culture, ou du monde des idées.

L'université est-elle la seule institution qui donne la possibilité à l'étudiant d'accéder aux différents outils qui lui permettront d'analyser le monde qui l'entoure ? Sans doute que non, mais elle est une institution par laquelle une partie non négligeable de la jeunesse transite. Au-delà d'un temps de construction intellectuelle, le temps des études est également un temps de jeunesse où les loisirs, les sorties, la pratique sportive prennent une part importante de la vie étudiante.

3.1.2. Le temps des loisirs et des sorties

Des recherches sociologiques plus récentes ont également évoqué cette construction personnelle de l'individu lors de la vie étudiante. Ici, l'angle choisi pour expliquer cette construction personnelle concerne les sociabilités étudiantes plus que l'épanouissement intellectuel. On évoque alors les fêtes étudiantes, l'indépendance liée à l'éloignement familial, les activités de loisirs... Le temps des études est le temps des sociabilités, des loisirs et des pratiques culturelles, et correspond au moment où on quitte le foyer parental pour s'installer seul ou en couple. L'indépendance s'accompagne d'un élargissement du groupe des pairs qui remplace, plus ou moins, la famille, notamment en ce qui concerne les étudiants éloignés géographiquement du foyer parental. « *Les étudiants ont des relations amicales intenses, concentrées autour du noyau étudiant* » (Erlich, 1998). Toutefois, les étudiants mélangent peu leurs amis d'enfance avec leurs amis étudiants. En effet, il y a une séparation effective entre deux mondes côte à côte mais qui finalement ne se croisent que rarement : la ville de résidence des parents où on y retrouve les amis d'enfance le week-end, et la ville des études avec le réseau amical étudiant de la semaine.

Le temps des études, c'est également le temps des loisirs. Des emplois du temps peu exigeants, notamment dans certaines disciplines, permettent aux étudiants de consacrer une part non négligeable aux loisirs : sorties et activités sportives. « *Les activités sportives constituent l'un des loisirs des étudiants les plus pratiqués à l'extérieur du domicile. Plus d'un étudiant sur deux pratique un sport dans la semaine contre seulement un français sur cinq* » (Erlich, 1998). On a certes à faire à une population jeune, donc *a priori* plus sportive, mais le temps dégagé, la disponibilité des étudiants leur permet de pratiquer leurs activités sportives plus facilement que s'ils n'étaient pas étudiants. La période étudiante correspond également au temps des sorties. Le moment de la jeunesse est propice aux sorties entre groupes de pairs : elles participent à la construction de la personnalité, permettent d'approfondir des rencontres et sont aussi l'occasion de rencontres amoureuses qui donneront

parfois lieu à la formation d'un couple. Le temps des études semblent, comme le sport, propice aux sorties, puisqu'il semble exister au sein du collectif étudiant une sorte de « culture de sortie ». « *Les étudiants sortent plus que les gens plus âgés ou plus jeunes, et plus que les autres jeunes. Les taux de pratique étudiants sont toujours supérieurs à ceux de l'ensemble de la population française* » (Erlich, 1998).

Toutefois, les étudiants ne représentent pas une entité homogène. La typologie des sorties élaborées par Valérie Erlich est socialement connotée. Trois types de sorties se distinguent : les sorties de base qui regroupent cinéma et restaurant, les sorties nocturnes : boîte de nuit, bar, pub mais aussi soirées étudiantes ainsi que concerts, enfin les sorties culturelles qui sont le théâtre, la visite du musée, l'opéra, le concert de musique classique. Les sorties culturelles, plus proches dans ce classement de la culture scolaire, légitime est le style de sorties qui met le plus en lumière les disparités sociales, puisqu'on y retrouve une majorité d'étudiants issus des catégories sociales supérieures. Donc, même si les étudiants semblent sortir plus que la moyenne des jeunes gens du même âge non étudiants, les disparités au sein des étudiants quant au style de sorties, restent socialement marquées.

Si les origines sociales persistent, peut-on alors penser que le passage par l'université permet cette transformation personnelle ? Est-ce que, malgré tout, les jeunes étudiants, notamment ceux issus de milieux populaires, adoptent des sorties plus culturelles que les jeunes du même âge et du même milieu social, qui travaillent ? De fait, la question est de savoir ici comment le passage par l'université a pu avoir une quelconque influence sur l'approche quant à la vie culturelle, sportive et relationnelle de la personne qui a connu la vie étudiante. En quoi le passage par l'université change la perception qu'ont les étudiants du monde qui les entoure ?

Rien ne remet en cause le fait que la vie étudiante soit un moment particulier : plus que pendant la vie active ou la retraite, le temps des études reste celui des relations entre pairs, des sorties, des découvertes intellectuelles, d'une plus grande activité sportive... « *En tous cas, la vie étudiante est le temps des sorties nocturnes et des pratiques culturelles, qui se déploient plus qu'à aucun autre moment de la vie* » (Erlich, 1998). Toutefois, les disparités qui existent entre les différentes filières d'enseignement, en ce qui concerne la disposition du temps, mais aussi le recrutement étudiant, donnent à voir des inégalités flagrantes quant à l'appropriation de l'éthos culturel des classes dominantes. Pourtant, pendant le temps que vont durer les

études, les ambitions sociales restent plus ou moins permises et l'espoir d'une ascension sociale se construit au fil des diplômes qui s'acquièrent.

3.1.3. Le temps des ambitions sociales

Outre la construction personnelle, l'identité étudiante correspond à un statut social relativement flou, qui est lui aussi en construction. Le temps des études reste un temps de flottement dans l'identité sociale, et par là même un temps où les ambitions sont finalement plus ou moins permises : « *ce qui caractérise la situation sociale des jeunes, c'est avant tout qu'elle est en devenir* » (Bozon, 2002). Il y a en effet cette idée de situation sociale non encore établie au moment des études, et, qui se situe entre le milieu social originel et celui qui est espéré, ambitionné. Pour Olivier Galland, le constat est similaire : « *La jeunesse est ce moment privilégié pour l'analyste durant lequel les ambitions sociales encore flottantes se définissent progressivement pour s'adapter à la condition objective d'une position* » (Galland, 1990). Même si les deux sociologues évoquent plus spécifiquement le temps de la jeunesse en général, cette constatation peut également prendre en compte le temps des études. De fait, le temps de la jeunesse, et plus encore celui des études, est le moment où il est encore permis d'envisager des ambitions sociales. C'est finalement l'avancée dans la vie qui va, au fur et à mesure, déterminer cette position sociale, et les individus vont sans doute reconsidérer les ambitions rêvées, à la lueur de celles qui sont plus réalisables.

Les étudiants envisagent certaines positions socioprofessionnelles qui se déterminent avec l'avancée dans le cursus universitaire et leur plus ou moins bonne réussite aux examens. Ils n'ont donc pas toujours un avenir lointain clair, et cet avenir dépend de leur réussite et de leurs choix d'orientation. En effet, la réussite d'un concours, l'obtention d'un diplôme peut permettre d'interrompre ses études, ou bien de changer d'orientation, mais en attendant, les étudiants pensent à différentes voies professionnelles. Par ailleurs, les choix d'orientation changent au cours de la scolarité universitaire. De nombreux étudiants sont entrés en faculté avec l'idée d'une orientation professionnelle, qui finalement évolue, voire change complètement. La vie étudiante est un moment d'incertitude. Cette inconstance quant à l'avenir laisse également ouvert le champ des possibles, et c'est pour cette raison que l'on peut parler du temps des études comme celui des ambitions sociales. Les choix d'orientation correspondent finalement à cet univers des possibles plus ou moins étendu. Les étudiants n'ont certes pas tous les mêmes situations de vie : il y a ceux presque encore lycéens qui vivent chez leurs parents, et il y a aussi les étudiants autonomes, vivant en couple et

travaillant le temps de leurs études. L'éventail qui existe entre ces deux figures étudiantes est relativement large et hétérogène. Pourtant, les positions socioprofessionnelles à venir vont en partie se décider au fur et à mesure de la poursuite des études.

Les ambitions sociales envisagées pendant les études, liées dans une certaine mesure à un mode de vie plutôt proche des classes sociales dominantes, vont sans doute participer à une redéfinition et une construction de l'identité sociale et personnelle des individus. Il est séduisant de se donner la possibilité de se construire personnellement ; toutefois, il ne faut pas oublier que cette possibilité comporte un coût financier et temporel pour l'étudiant et pour sa famille. La représentation quelque peu ancienne de l'étudiant intellectuel est-elle encore aujourd'hui réaliste ou ne persiste-t-elle que dans la mémoire de certains enseignants et chercheurs, idéalisant leur propre vie étudiante ? L'examen des chiffres produits par l'Observatoire de la Vie Étudiante, et par quelques enquêtes plus récentes, permet de prendre la mesure de l'hétérogénéité du public étudiant actuel.

3.2. Le public étudiant : qui sont les étudiants aujourd'hui ?

Loin de l'unique catégorie des étudiants « héritiers », expression par ailleurs quelque peu galvaudée aujourd'hui, mais « *qui désigne de façon un peu impressionniste l'étudiant bohème issu d'un milieu aisé, typique d'un âge d'or du quartier latin* » (Rey, 2005). Aujourd'hui, de nombreuses disparités de situations sociales et scolaires existent entre les étudiants. La démocratisation scolaire est la principale raison de l'hétérogénéité du public étudiant. Les situations scolaires sont différentes dans le supérieur, étant donné qu'il existe plusieurs voies : les grandes écoles, l'université et les cycles plus ou moins courts pré professionnalisants (STS, IUT, IUP, licence pro...). D'autre part, les conditions d'étude ne sont pas semblables pour tous les étudiants : il y a ceux qui travaillent tout en poursuivant leurs études, ceux qui sont étudiants la semaine mais pas le week-end, ceux qui attendent d'être admis dans une école ou d'être reçus à un concours, etc. La variable qui apparaît comme la plus homogène est celle de l'âge, ils ont en effet tous plus ou moins entre 17 et 27 ans, même s'il existe de plus grands écarts d'âge parfois puisque certains salariés en reprise d'étude choisissent entre autres l'université comme lieu de formation.

Toutefois, une synthèse non exhaustive des recherches concernant la vie étudiante permet de dresser un portrait de l'étudiant actuel. Du fait de l'âge et de leur situation, les étudiants

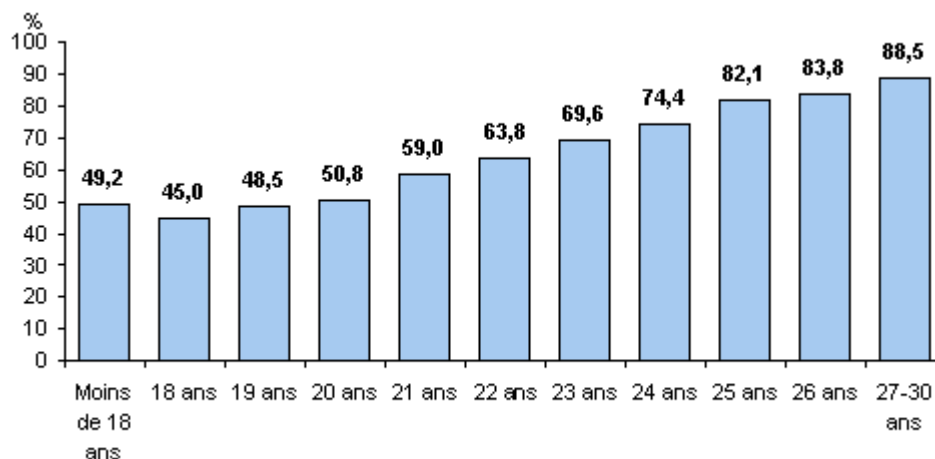
occupent un statut que l'on pourrait qualifier de « post-adolescent ». Ce statut entre d'ailleurs plus ou moins en contradiction avec la manière dont l'université considère les étudiants, des adultes autonomes et responsables, ce qui au final ne facilite pas leur processus d'intégration au monde étudiant. Enfin, certaines enquêtes laissent percevoir un apolitisme dans la classe étudiante qui s'oppose à l'image passée de l'étudiant contestataire des années 60. Les étudiants semblent plus souvent se soucier de leur future insertion professionnelle qu'occuper à défendre des positions politiques et idéologiques.

3.2.1. Des post adolescents

Les enquêtes menées par l'Observatoire de la Vie Étudiante donnent des indications concernant les conditions de vie et d'études. Selon la dernière enquête menée en 2003 par l'OVE, 37,9% des étudiants vivent chez leurs parents, et la grande majorité de ceux qui vivent en cité universitaire ou en logement autonome rentre tous les week-ends dans la résidence parentale. Mais, phénomène quelque peu évident, la décohabitation croît avec l'âge, alors que la part des étudiants âgés diminue.

Graphique 1 : Âge et décohabitation

Source : OVE (enquête 2003)



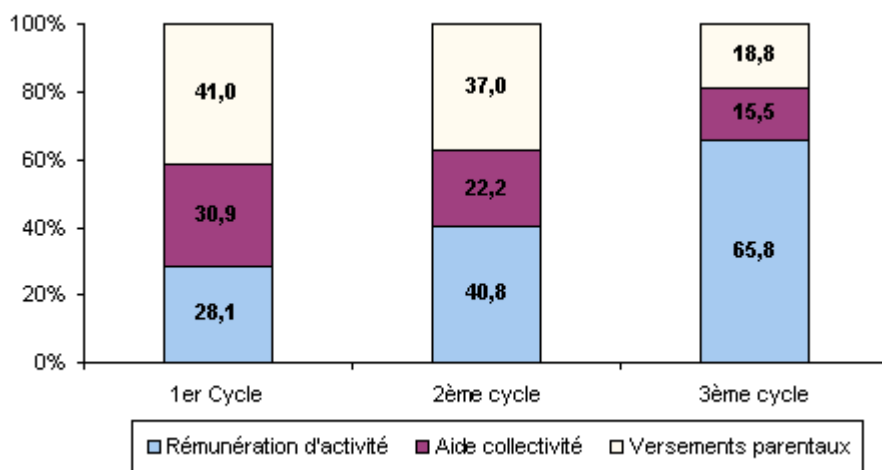
« 62,1 % des étudiants enquêtés sont « décohabitants » : ils disposent d'un logement distinct du domicile familial, qu'ils aient ou non complètement cessé d'habiter chez leurs parents. La part des « décohabitants » parmi

l'ensemble des étudiants croît régulièrement avec l'âge à partir de 18 ans pour atteindre 83,8 % chez les 27-30 ans »⁴⁴.

De nombreux étudiants vivent toujours au domicile parental, notamment quand l'université n'est géographiquement pas très éloignée de la maison familiale, du fait notamment des universités de proximité. Quand les étudiants sont dans l'obligation de prendre un logement dans la ville universitaire, nous voyons que très souvent, ce logement est uniquement occupé la semaine, le week-end étant consacré au retour dans la famille, pour notamment faire laver son linge, retour ô combien symbolique ! La solidarité parentale est loin d'être négligeable pour les étudiants et la présence des parents quasiment indispensable pour permettre la poursuite des études qui les soutiennent financièrement, moralement et dans la gestion du domestique (Erlich, 1998). Les ressources des étudiants proviennent en grande partie de la famille, c'est en effet très souvent elle qui paie le logement étudiant quand il y en a un, mais aussi les frais de transport, ou encore d'études (livre, inscription...).

Graphique 2 : Cycle d'études et répartition des ressources monétaires

Source OVE (enquête 2003)



« Plus l'étudiant avance en cycles, plus la part des ressources issues des activités rémunérées augmente pour atteindre 65,8% en 3ème cycle. À l'inverse, l'aide de la collectivité et, surtout, les versements parentaux baissent de façon significative avec la progression dans les cycles ».

⁴⁴ L'Observatoire National de la Vie Étudiante réalise des enquêtes nationales tous les trois ans environ, sur l'ensemble de la population étudiante : universités, grandes écoles, STS et IUT. Avec un taux de réponse d'environ 30%, 25 000 questionnaires ont été exploités pour l'enquête 2003. Les résultats des enquêtes sont consultables sur le site : <http://www.ove-national.education.fr>.

Même si les aides publiques participent parfois également au soutien financier de la population étudiante, il n'en reste pas moins que dans une majorité des cas, la poursuite des études serait impossible sans cette aide financière parentale. L'autre forme de soutien qui donne l'occasion de conserver un lien étroit entre parents et enfants étudiants concerne le soutien domestique. Pour les étudiants vivant chez leurs parents, le linge, la préparation des repas, les courses sont des soucis matériels dont ils sont souvent déchargés. De la même façon, ceux qui vivent dans la ville universitaire la semaine, repartent le dimanche soir avec le linge propre, des repas préparés ainsi qu'avec la nourriture dont ils ont besoin pour leur semaine. Ce soutien domestique parental, et plus souvent maternel, acquitte le jeune étudiant d'un certain nombre de soucis domestiques, même si des disparités entre garçons et filles sont notables. Les filles se chargent plus souvent seules d'un certain nombre de soucis domestiques : linge, cuisine... (Gruel et Thiphaine, 2004). Enfin, le soutien moral et scolaire semble lui aussi avoir son importance : les parents encouragent leurs enfants dans les moments d'échecs et de doutes et apportent par leur conseil et leur écoute un réconfort psychologique (Erich, 1998). Les parents constituent finalement le filet protecteur, et on voit bien ici toute l'importance du milieu familial quant aux conditions de vie de la période étudiante.

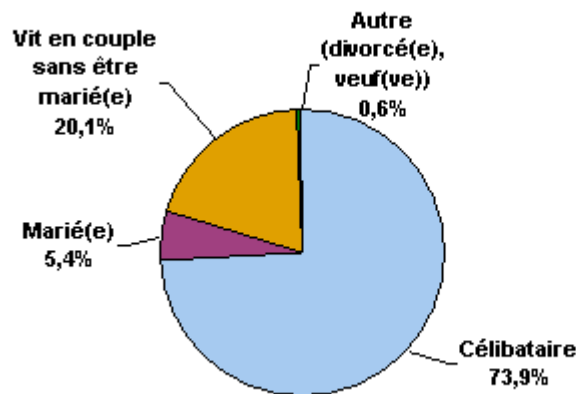
On peut donc s'interroger sur l'impact de cette présence parentale, dans la réussite ou l'échec aux examens universitaires, mais aussi dans les choix d'orientation, de prolongation ou pas dans les études supérieures. Cette dépendance parentale n'est pas sans créer certaines situations paradoxales. Les jeunes adultes se sentent parfois redevables vis-à-vis de leurs parents, de ce soutien matériel. De fait, cette situation les confine sous une autorité parentale, parfois très relative, mais inévitable malgré tout. De l'autre côté, les parents aspirent à l'autonomie de leur fils, ou de leur fille, sans pour autant complètement lâcher les rênes de leur autorité. Ils invitent « *les étudiants à mériter la prise en charge de leurs études* » (Cicchelli, 2001). Mais quand le mérite n'est pas à la hauteur des espérances parentales, l'étudiant se retrouve dans une situation d'endettement face à ses parents. Ce rapport parent-enfant entraîne certainement des reconsidérations quant à l'orientation voire à la poursuite du cursus, et dans ces moments les justifications quant à l'efficacité de l'université sont attendues. Par ailleurs, le lien de don contre don entre parents et enfants ne permet pas aux étudiants d'accéder au statut adulte. Toujours redevables, ils conservent le statut de post-adolescent.

La pression parentale n'est pas le seul facteur influençant la trajectoire universitaire, et le processus d'entrée dans l'âge adulte en est un autre.

Un autre indicateur de ce que Valérie Erlich appelle « l'adultéité », ou Vincenzo Cicchelli « l'autonomisation », est la situation conjugale. Vivre en couple dans un premier temps, puis fonder une famille est un indice important d'entrée dans la vie adulte. Toujours selon les chiffres produits par l'observatoire de la vie étudiante, 73,9% des étudiants interrogés se déclarent célibataires.

Graphique 3 : Situation matrimoniale des étudiants

Source : OVE (enquête 2003)



« Près des trois quarts des étudiants se déclarent célibataires (73,9 %). 20,1% vit en couple sans être mariés et 5,4 % sont mariés ».

De fait, on peut penser alors que 26,1% des étudiants ont acquis l'autonomie affective (Galland, 1995) sans pour autant considérer que l'autonomie soit totale et l'entrée dans l'âge adulte effective.

En somme, les étudiants sont-ils adultes ? L'université dans son fonctionnement prétend enseigner à des adultes autonomes et responsables. Cependant, il semble qu'au moment où la jeunesse s'allonge, les étudiants peuvent finalement difficilement entrer dans cette catégorie. Les études sont plutôt un moyen de prolonger cette jeunesse où l'on peut faire fi de certaines responsabilités. Le passage à l'âge adulte est effectif quand les trois conditions d'autonomie sont réunies : autonomie financière, affective et de logement. « Entrer dans la vie adulte signifie occuper un certain nombre de statuts : avoir un emploi, être installé dans un

logement indépendant de celui de ses parents, vivre en couple et fonder une famille » (Galland, 1995). Cependant, il est clair aujourd'hui que pour de nombreux étudiants ces conditions d'autonomie ne sont pas réunies dans leur intégralité. Même si bon nombre d'entre eux ont un « petit boulot » en même temps qu'ils poursuivent leurs études, cela ne leur permet pas d'acquérir une complète autonomie financière. Le temps des études permet finalement un étalement dans la durée de ces installations, et la catégorie « jeune » ou « post-adolescent » est donc plus adéquat pour parler aujourd'hui des étudiants.

La transition de l'adolescence vers l'âge adulte est synchronique de celle de lycéen à étudiant. Cependant, le fonctionnement universitaire diffère quelque peu de celui du lycée, et l'intégration au sein de la structure universitaire semble différente selon les filières empruntées, mais aussi selon le milieu social d'origine.

3.2.2. Les facteurs d'intégration universitaire

L'intégration au milieu universitaire est affaire d'apprentissage du *métier d'étudiant* et se déroule sous la forme d'un « rite de passage ». C'est l'apprentissage des différents codes et règles du fonctionnement universitaire qui permet cette affiliation, condition nécessaire de réussite. « *Pour réussir un parcours étudiant, il faut en faire son métier* » (Coulon, 1997). Toutefois cette intégration ne se réalise pas de la même manière pour tous les étudiants, et la filière empruntée ainsi que l'origine sociale des étudiants, conditionnent leur intégration.

Dans la typologie élaborée par François Dubet, les trois dimensions que sont la vocation, le projet et l'intégration diffèrent selon les filières. L'intégration étudiante « *ne se limite pas au cadre proprement scolaire, elle repose aussi sur les loisirs et la sociabilité entre étudiants* » (Dubet, 1994). La vocation est ce qui permet à l'étudiant de se sentir *vraiment étudiant* et est définie par « *le désir d'emprise de la formation sur la personnalité, sur les façons de voir le monde et de s'y trouver* » (Dubet, 1994). Les filières de l'enseignement supérieur qui regroupent les étudiants les mieux intégrés sont celles où le fonctionnement ressemble à celui du lycée : un nombre d'heures de cours relativement important, des promotions à effectif réduit, un encadrement pédagogique ferme. On retrouve ces étudiants dans les filières sélectives professionnalisantes, les IUT, STS, les classes préparatoires et au sein des grandes écoles. « *Ils partagent un cadre de travail fortement intégrateur et un esprit communautaire qui les distingue des étudiants de l'université et les apparente plus à des élèves d'une école* » (Coulon, 1997). Par ailleurs, les filières universitaires sélectives comme médecine font

également la preuve d'une forte intégration étudiante. À l'opposé les filières universitaires plus générales, peu sélectives, ne fédèrent pas autant les étudiants, notamment ceux des premiers cycles de droit, lettres et sciences (Erlich, 1998). Ils ressentent fortement les difficultés organisationnelles liées à la faculté, ont peu de sociabilités au sein du milieu étudiant, les emplois du temps relativement disparates ne leur donne pas le cadre intégrateur du lycée. Ils sont en apprentissage du métier d'étudiant : c'est le temps de l'affiliation, de l'initiation aux règles et aux codes de l'université.

On le voit, l'organisation temporelle, l'encadrement pédagogique, sont des facteurs importants de la plus ou moins bonne intégration des étudiants. Mais, à la variable filière s'ajoute la variable sociale, qui risque d'éloigner plus encore les étudiants des milieux populaires d'une intégration étudiante réussie. Il existe une différenciation du rapport aux études selon le milieu social d'origine : les étudiants des catégories moyennes qui rencontrent des difficultés pédagogiques mais qui sont critiques à l'égard de l'institution, contrairement à ceux des classes populaires qui subissent le système universitaire et ont des problèmes d'adaptation, souffrent plus souvent de la solitude, du manque de sociabilités (Erlich, 1998). Les étudiants des classes supérieures quant à eux, sont les mieux intégrés au système universitaire : « *L'enseignement supérieur est (devrait être) le lieu (d'études de rencontres) qui leur revient pour confirmer un statut hérité, tout autant sinon plus que pour acquérir des compétences* » (Erlich, 1998). Assurément, le milieu social est une variable qui va s'ajouter à celle de la filière empruntée. Mais ces deux variables se complètent dans la mesure où le recrutement dans les différentes filières n'est pas identique. Les filières les plus sélectives telles que les grandes écoles, médecine, vont plus souvent connaître un recrutement d'étudiants issus des catégories socio professionnelles supérieures, alors que l'on sait que les filières plus ouvertes, notamment AES et sciences humaines, vont accueillir un public plus populaire. Toutefois, cette séparation entre filière sélective et ouverte ne se confirme pas systématiquement, puisque les STS, qui sont de fait sélectives, ont également un recrutement populaire. Les enfants d'employés et d'ouvriers représentent 53,6 % des inscrits en STS⁴⁵.

Nous l'avons vu, l'intégration universitaire est conditionnée par l'investissement des étudiants au sein des instances de fonctionnement de l'université : conseils, associations, syndicats...

⁴⁵ Cf. infra, tableau 2 : Filière et origine sociale.

Pourtant, un certain nombre d'enquêtes sociologiques font le constat d'un désinvestissement étudiant.

3.2.3. Apolitisme et souci d'insertion professionnelle

L'enquête menée au début des années 90 par Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie dans trois universités françaises laissait apparaître un désinvestissement croissant de la part des étudiants au sein des associations et syndicats étudiants, désinvestissement qui s'accompagnait d'un individualisme de plus en plus prégnant. L'indifférence, voire l'hostilité dont font preuve les étudiants à l'égard des syndicats, est un indice de cette dépolitisation de la question étudiante. De fait, j'évoque ici une forme d'apolitisme qui ne se caractérise pas par l'absence de vote ou de participation à la vie politique en général, mais plutôt par l'absence de questionnement et d'engagement politique au sein de la vie étudiante. Pourtant, les conditions d'étude, mais aussi l'avenir des étudiants posent des questions politiques. L'inquiétude concernant l'avenir professionnel, la concurrence entre les différentes filières universitaires paralysent peut-être l'engagement associatif, les étudiants préférant alors adopter une attitude individualiste pour tenter de « tirer leur épingle du jeu ». Pour autant, lors de mouvements ponctuels tels que l'élection de Jean-Marie Le Pen au second tour des élections présidentielles en 2002, ou bien contre le projet du CPE (Contrat Première Embauche) en 2006, les étudiants ne semblent pas hésiter à manifester leur mécontentement. Mais, cette mobilisation n'entraîne pas nécessairement un engagement politique durable.

En outre, l'analyse économique de l'université, réalisée au milieu des années 70, laissait croire qu'avec la démocratisation de l'enseignement supérieur, on assisterait à une dévalorisation sur le marché de l'emploi des diplômés universitaires, qui dans le même temps conduirait à une concurrence plus accrue pour l'obtention des positions socioprofessionnelles les plus valorisées (Lévy-Garboua, 1976). De fait, les soucis des étudiants s'orienteraient désormais beaucoup plus vers leur future insertion professionnelle. Il est vrai que l'on observe de plus en plus aujourd'hui la profusion des salons étudiants, des forums d'orientation et autres foires des métiers. Cette augmentation du nombre des salons est sans doute la conséquence d'un accroissement du nombre d'étudiants dans un premier temps, mais également d'un accroissement de l'offre de formation. L'étudiant d'aujourd'hui doit essayer d'être stratège pour choisir dans ce supermarché de la formation la filière qui lui conviendra et qui s'avèrera la plus « rentable » : il y a le sentiment ici d'être dans une proposition d'offres,

un marché, où l'étudiant se doit d'être le plus efficace possible en choisissant le produit au meilleur rendement coût-avantage.

Ensuite, un autre moyen de prendre la mesure du souci de l'insertion professionnelle des étudiants actuels est d'observer l'évolution de la vie associative étudiante. Comme le notait Jean-Paul Molinari en 1992, ce sont les étudiants, par l'intermédiaire des associations étudiantes, qui se dirigent vers les entreprises avec la création par exemple des « junior entreprises » ou bien l'organisation de stages à l'étranger. « *Voilà l'autre versant du nouvel associationnisme étudiant : celui qui s'investit dans les relations avec les entreprises, le développement des échanges internationaux, les salons étudiants, les "foires d'embauche", les forums, la recherche du sponsoring d'activités de prestige (comme la course à la voile de l'EDHEC, au reste créée dès 1969)...* » (Molinari, 1992). Ces associations très pragmatiques semblent proches des étudiants puisque ce sont généralement des associations de filière. L'identité étudiante est défendue par l'adhésion à un syndicat ou une association étudiants et il semble qu'aujourd'hui, de plus en plus d'étudiants se soucient davantage de leur future insertion professionnelle que de la défense d'idéaux politiques. Les syndicats étudiants, comme le syndicalisme en général, recrutent de moins en moins d'individus et les étudiants, quand ils s'engagent au sein d'une association étudiante, le font très souvent au sein de leur association de filière, qui en plus d'organiser des soirées, sont pragmatiques : prêt d'ouvrages ou confection d'annales mais aussi aide pour les recherches de stages pré professionnels sollicités par certaines formations universitaires, etc. Même s'il est fréquent d'entendre un certain dénigrement vis-à-vis des associations soi-disant uniquement présentes sur les campus pour « faire la fête ».

Il est donc intéressant de voir comment, à travers les organisations de rencontres entre étudiants, organisme de formations et monde professionnel, et le nouvel associationnisme étudiant, les soucis, les ambitions, les préoccupations des étudiants actuels semblent se situer autour de l'insertion professionnelle et du marché économique. La défense d'idéaux politiques reste présente sur les campus mais semble malgré tout avoir été quelque peu remplacée par des soucis beaucoup plus individualistes concernant l'avenir. L'observation d'un congrès de la *Fédération des Associations Générales Étudiantes*, par Jean-Paul Molinari est significative de cette orientation. « *Si la FAGE ne fédère pas toute la mouvance de ses initiatives, elle en exprime la vitalité gestionnaire, le refus des références idéologiques anciennes, l'esprit de rationalité marchande : "Il vaut mieux travailler avec des chiffres*

qu'avec des idéaux" résume sans nuance son vice-président » (Molinari, 1992). Nous sommes assez loin ici du portrait dressé par Louis Gruel (Gruel, 2004) des étudiants investis dans le mouvement de mai 68, pour qui l'engagement politique, syndical et associatif était un moyen de régler des tensions identitaires liées à leur ascension sociale. Ces étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur dans les années 60 ont inventé une nouvelle figure de l'étudiant et ont revendiqué une nouvelle place sociale affranchie de la crainte de l'avenir matériel, de l'allégeance aux traditions, et de la révérence aux autorités (Gruel, 2004). Aujourd'hui, peut-être que la crainte de l'avenir matériel, autrement dit de l'intégration professionnelle, construit une nouvelle figure de l'étudiant, beaucoup plus asservie au monde économique que ne l'était la génération des étudiants des années 60.

Cette description de l'étudiant moderne doit malgré tout s'accompagner de prudence, et il faudrait sans aucun doute s'interroger sur ces injonctions à l'insertion professionnelle. Des instituts, organismes de formations privés mais aussi publics, profitant de ce mouvement général d'appréhension quant à l'avenir, proposent nombre de formations, de stages pré professionnalisants, censés garantir une meilleure insertion future. L'université n'y échappe pas et est enjointe de professionnaliser ses formations. La création, au début des années 70 des filières AES et LEA entraine dans ce processus. Mais, ces filières aujourd'hui au recrutement très populaire, semblent plutôt dévalorisées, et leur public assez éloigné des représentations communes de l'étudiant : il ne ressemble ni au joyeux drille médiéval, ni à l'étudiant contestataire des années 60, ni à l'intellectuel romantique, ou à *la bête à concours* des classes préparatoires. L'étudiant d'AES conserve le fonctionnement lycéen et est éloigné des attentes universitaires.

3.3. Les étudiants d'AES et de LEA : un public socialement et culturellement éloigné de l'université

3.3.1. Quelques chiffres

La particularité des filières Administration Économique et Sociale et Langues Étrangères Appliquées est leur dualité. À visée professionnalisante, elles sont avant tout des filières universitaires : elles adoptent le fonctionnement des autres filières traditionnelles, (cours magistraux, examens partiels...) et, contrairement aux formations professionnalisantes, ne sont pas sélectives. D'une part, elles intègrent dans leur cursus des matières censées former

une jeunesse aux réalités du monde du travail, et être plus enclines à répondre aux exigences des entreprises : le marketing, la gestion, la comptabilité... D'autre part, des disciplines traditionnellement présentes à l'université font également partie du cursus de formation en AES et en LEA : du droit, de l'histoire, de la sociologie, de l'économie, des cours de civilisation étrangère.

Les chiffres produits par l'Observatoire de la Vie Étudiante⁴⁶, éclairent sur le public présent actuellement dans les filières AES, et dans une moindre mesure en LEA, puisque cette spécialité est regroupée, nous l'avons déjà signalé, sous l'appellation : Langues. Plus souvent issus des baccalauréats techniques, ayant plus rarement obtenu de mention au baccalauréat, et n'adoptant pas les loisirs culturels légitimes, ces étudiants sont les plus éloignés de l'élite étudiante.

Afin de rester dans le même domaine de formation, et donc de profiter des acquis scolaires du secondaire pour les réinvestir dans le supérieur, les bacheliers s'orientent plus fréquemment vers des filières universitaires correspondant à leur spécialité de baccalauréat. Officiellement, cette orientation n'a rien d'une obligation puisque peu importe la spécialité du baccalauréat, toutes les filières universitaires restent accessibles. Rationnellement, les conseils des enseignants, comme les professionnels de l'orientation incitent toutefois les bacheliers à choisir une filière de l'enseignement supérieur proche de leur spécialité de baccalauréat. Au-delà de cette logique d'adéquation, la hiérarchie des baccalauréats se transpose sur la hiérarchie des filières universitaires. Les étudiants titulaires des baccalauréats les moins légitimes dans l'échelle scolaire, choisissent plus souvent les filières universitaires les moins valorisées.

Tableau 5. Série de baccalauréat et type d'études

Source OVE (enquête 2003).

⁴⁶ Enquête nationale 2003. <http://www.ove-national.education.fr>

| <i>Filières d'études</i> | <i>Littéraire</i> | <i>Eco.</i> | <i>Scient.</i> | <i>Tech. Sec.</i> | <i>Tech. Tert.</i> | <i>Pro</i> | <i>Equiv.</i> |
|-------------------------------------|-------------------|--------------|----------------|-------------------|--------------------|-------------|---------------|
| Droit | 23,3% | 37,2% | 17,1% | 0,6% | 7,4% | 2,3% | 12,1% |
| Sciences économiques | 3,3% | 38,9% | 34,8% | 1,4% | 8,2% | 1,2% | 12,3% |
| AES | 5,1% | 47,7% | 6,4% | 1,2% | 23,7% | 6,3% | 9,7% |
| Lettres | 54,3% | 9,2% | 11,7% | 1,5% | 4,3% | 2,3% | 16,7% |
| Langues | 47,0% | 20,0% | 12,0% | 1,0% | 6,0% | 1,5% | 12,4% |
| Sciences humaines | 28,8% | 24,7% | 21,5% | 1,4% | 8,8% | 3,3% | 11,5% |
| Sciences et structure de la matière | 0,9% | 1,9% | 81,1% | 3,0% | 1,3% | 0,8% | 11,0% |
| Sciences et technologie | 0,9% | 1,4% | 69,8% | 17,8% | 2,0% | 0,8% | 7,3% |
| Sciences de la nature et de la vie | 0,3% | 0,8% | 87,2% | 2,3% | 1,9% | 0,2% | 7,3% |
| STAPS | 4,6% | 21,0% | 53,1% | 5,1% | 10,5% | 2,5% | 3,2% |
| Santé | 2,6% | 1,5% | 86,3% | 0,8% | 1,8% | 0,0% | 7,0% |
| IUT | 4,3% | 18,6% | 38,7% | 14,9% | 15,7% | 3,9% | 3,9% |
| CPGE | 7,8% | 5,2% | 50,6% | 18,3% | 10,1% | 0,8% | 7,1% |
| STS | 0,7% | 1,3% | 0,9% | 31,3% | 52,9% | 12,7% | 0,2% |

Lecture du tableau : sur 100 étudiants inscrits en AES, 23,7% sont titulaires d'un baccalauréat technologique tertiaire.

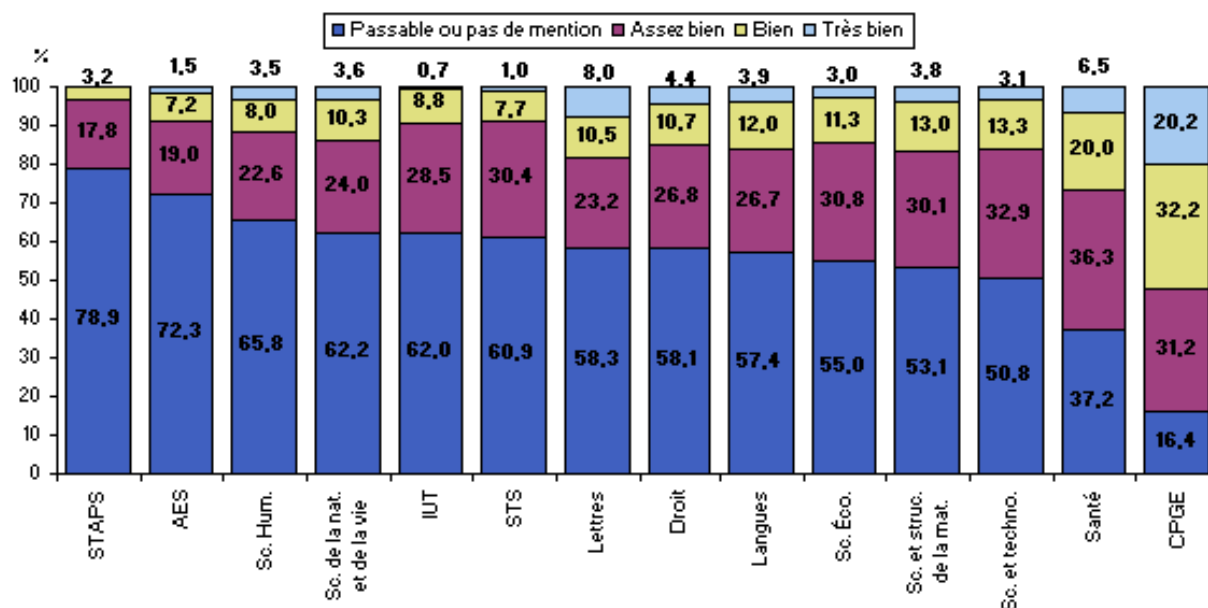
Quand aucun bachelier professionnel ne choisit d'intégrer une UFR de médecine, ils représentent 12,7% des effectifs de STS. En ce qui concerne la population spécifique des étudiants d'AES, ils sont titulaires du bac ES pour quasiment la moitié d'entre eux, mais ils sont également un peu moins du quart à avoir obtenu un baccalauréat technologique. Par ailleurs, après les STS, c'est en AES que l'on trouve la plus forte proportion d'étudiants diplômés d'un baccalauréat professionnel, 6,3%. Quand on sait que les STS et les IUT sélectionnent leurs étudiants, les titulaires d'un baccalauréat professionnel ou technologique qui n'ont pas été choisis, optent alors pour le DEUG, par défaut. Le choix va porter sur les filières les moins éloignées du domaine de formation poursuivie dans le secondaire, et celles

qui paraissent comme les plus « accessibles », les moins prestigieuses. Certains étudiants ont des préjugés sur certaines filières, étant persuadés qu'elles sont trop « dures » ; ces préjugés viennent de leur famille, amis mais aussi des conseillers d'orientation et parfois des enseignants (Coulon, 1997).

Le prestige d'une formation universitaire se vérifie en partie selon son attrait auprès du public étudiant. Les meilleurs étudiants optant traditionnellement pour les filières les plus légitimes dans la hiérarchie scolaire.

Graphique 4 : Mention au baccalauréat et type d'études

Source OVE (enquête 2003)



Lecture : 72,3% des étudiants en AES n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat.

Peu d'étudiants inscrits en AES - c'est aussi le cas en STAPS - ont obtenu une mention pour leur baccalauréat. Les bons bacheliers ne choisissent donc pas ces filières. Toutefois, en ajoutant la variable de l'origine du baccalauréat, AES regroupe des étudiants encore moins bien dotés qu'en STAPS, puisque contrairement à AES, on trouve en STAPS une majorité de bacheliers scientifiques, spécialité du baccalauréat la mieux cotée scolairement. En STAPS, les étudiants ne sont pas de « bons » élèves du secondaire, mais sont malgré tout issus des

filières scientifiques. Or pour les étudiants d'AES, au niveau très moyen de leur scolarité secondaire s'ajoute la faible légitimité de leur baccalauréat. De plus, les étudiants d'AES sont ceux qui ont obtenu le baccalauréat en étant les plus âgés : 55,1% avaient plus de 18 ans⁴⁷. Les chiffres concernant la trajectoire scolaire antérieure, démontre que les étudiants d'AES sont plus souvent les moins bien dotés scolairement. Outre l'origine sociale populaire, les étudiants d'AES sont des «élèves moyens » : pas de mention, plus âgés – ce qui est le signe de redoublements-, titulaires de baccalauréat les moins prestigieux... Ils représentent l'opposé de l'élite scolaire et, selon Marie Duru-Bellat (2006) poursuivent des études supérieures parce que l'inflation des diplômes ne leur laisse guère le choix. La démocratisation de l'enseignement supérieur leur a permis d'entrer à l'université, mais ils sont éloignés d'une image prestigieuse portée parfois par l'Université. La représentation de l'université, comme lieu de construction intellectuelle et culturelle, est distante de ce public étudiant. Les statistiques concernant leurs sorties culturelles, ou leur lecture permet de vérifier l'éloignement du public AES de la culture légitime, scolaire et dans le même temps de la culture universitaire⁴⁸.

Au-delà d'une simple distinction sociale des goûts culturels, l'importance du rôle de l'école dans la découverte d'œuvres culturelles légitimes n'est pas anodine. Certes, la composition sociale des filières universitaires invite à en déduire les goûts culturels : les plus légitimes pour les filières où les étudiants sont issus des classes supérieures, et les moins légitimes pour les filières au recrutement plus populaire. Toutefois, l'école enseigne aux élèves les œuvres culturels légitimes, et les étudiants ont au cours de leur scolarité secondaire été initiés à la littérature classique en cours de français, à différents compositeurs pendant les cours de musique, à la peinture et la sculpture dans les cours d'arts plastiques, sans compter les sorties scolaires au théâtre, dans des musées, etc. « *Sans l'action de l'école, par laquelle certains découvrent, pour la première fois de leur vie, la littérature, le théâtre, les musées, et parfois même l'opéra, ces adolescents [des classes populaires] vivraient dans le seul et unique registre culturel peu légitime que leur milieu familial les a amenés à fréquenter* » (Lahire, 2004). Bien entendu, cette initiation est plus ou moins approfondie, enseignées différemment selon les établissements ou les classes. Au-delà de la transmission des savoirs imposés par les

⁴⁷ Enquête nationale 2003. <http://www.ove-national.education.fr>.

⁴⁸ La question de l'éloignement culturel, du changement intellectuel que peut produire le système universitaire sera approfondie dans la partie D : Être étudiant, une identité à construire.

programmes scolaires - le curriculum formel - on sait que d'autres connaissances⁴⁹ sont aussi transmises aux élèves, l'ensemble représentant le curriculum réel. La sensibilisation aux œuvres culturelles légitimes par le biais par exemple de visites de musée, de voyages scolaires, entrent dans ce que l'on appelle le curriculum caché. L'écart entre curriculum formel et réel est plus ou moins grand selon les établissements et les classes, ainsi les élèves n'abordent pas tous au cours de leur scolarité, les œuvres culturelles légitimes de manière égale. Ce registre culturel est présenté par l'école, qui en le valorisant lui attribue une légitimité. Certains élèves vont apprécier ce registre culturel dont leur milieu familial est plutôt éloigné. La bonne volonté scolaire explique cette appétence, notamment chez les « bons élèves » issus des classes moyennes (Lahire, 2004).

De fait, l'écart des sorties culturelles selon la filière s'explique certes par l'origine sociale, mais également par le rapport à l'école vécu par les étudiants. Les deux tableaux précédents mettent en évidence la scolarité moyenne des étudiants d'AES. Nous avons donc à faire à des étudiants moyens et issus de milieux sociaux plutôt populaires, nous les verrons. L'examen des sorties culturelles démontre, au-delà d'une simple différenciation de classe sociale, l'éloignement vis-à-vis de la culture scolaire en général des étudiants des filières AES. L'institution universitaire, par l'intermédiaire des enseignants, valorise implicitement les mêmes registres culturels. De fait, ces étudiants sont culturellement éloignés du milieu universitaire.

Tableau 6. Type d'étude et sorties culturelles

Source OVE (enquête 2003).

⁴⁹ Les savoirs appris à l'école ne se trouvent pas tous dans les programmes officiels, les élèves apprennent bien d'autres choses que des contenus de connaissance : l'organisation du temps et de l'espace (se tenir en rang, arriver à l'heure...), une certaine conception de l'intelligence et de la division du travail « le travail scolaire repose sur la concurrence et la compétition individuelle » (Queiroz, 1995), voire même un certain apprentissage des futurs rôles sociaux comme par exemple la soumission à *l'ordre des choses* (Grignon, 1971) à la hiérarchie pour les élèves de lycées techniques. C'est ce que les sociologues de l'éducation appellent le curriculum caché (Queiroz, 1995).

| <i>Filières d'études</i> | <i>Ciné</i> | <i>théâtre</i> | <i>Concert classique ou opéra</i> | <i>Concert rock, pop, jazz</i> | <i>Musée ou expo</i> | <i>Spectacle sportif</i> | <i>Disco-thèque</i> | <i>Soirée étudiante</i> |
|--|--------------|----------------|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------|--------------------------|---------------------|-------------------------|
| Droit | 67,4% | 13,7% | 8,5% | 20,1% | 31% | 20,4% | 34,5% | 31,8% |
| Sciences économiques | 63,8% | 9,6% | 7,5% | 19,3% | 24,3% | 26,6% | 38,7% | 40,5% |
| AES | 64,5% | 5,5% | 4,3% | 18,7% | 18,9% | 26% | 38,5% | 29,4% |
| Lettres | 72,2% | 27,3% | 16,3% | 32,8% | 47,9% | 11,1% | 23,4% | 18,8% |
| Langues | 70,5% | 14,5% | 7,1% | 23,7% | 32,3% | 15,1% | 33,6% | 23,1% |
| Sciences humaines | 67,2% | 15,5% | 8,8% | 26,9% | 39,8% | 16,7% | 27,2% | 22,7% |
| Sciences et structure de la matière | 67,1% | 8,5% | 6,3% | 21,8% | 22,3% | 23,2% | 28,8% | 34,9% |
| Sciences et technologie | 63,2% | 8,6% | 5,7% | 24,3% | 24,6% | 26,1% | 38% | 50,7% |
| Sciences de la nature et de la vie | 65,9% | 7,8% | 6,3% | 24,3% | 26,8% | 22,3% | 28,8% | 33,8% |
| STAPS | 70,1% | 8,1% | 4,4% | 21,9% | 15,5% | 72,6% | 49,5% | 51,5% |
| Santé | 63,5% | 12,7% | 6,9% | 16,6% | 25,8% | 15,1% | 24,2% | 33,1% |
| IUT | 65,5% | 5,7% | 3,1% | 21,9% | 17,6% | 30,2% | 46,7% | 51,1% |
| CPGE | 62,7% | 13,3% | 6,7% | 15,7% | 21,1% | 16,1% | 23,6% | 29,3% |
| STS | 64,3% | 6,1% | 3,2% | 16,3% | 16,4% | 28,6% | 47,2% | 29,1% |
| Ensemble | 66,3% | 11,7% | 7% | 21,8% | 27,5% | 22,6% | 34,2% | 32,6% |

« Les sorties culturelles les plus légitimes (théâtre, musée, concert de musique classique ou opéra) sont le plus souvent le fait d'étudiants en lettres et sciences humaines. Les étudiants de CPGE se caractérisent eux aussi par des sorties de ce type grâce à la présence des classes de préparations littéraires pour qui elles constituent aussi des loisirs « professionnels », en relation avec les études. Les sorties moins légitimes culturellement (discothèque, spectacle sportif) sont les plus fréquemment pratiquées par les étudiants de sciences et technologie, d'IUT et de STS. Ce qui s'explique notamment par la composition sociale de ces filières ».

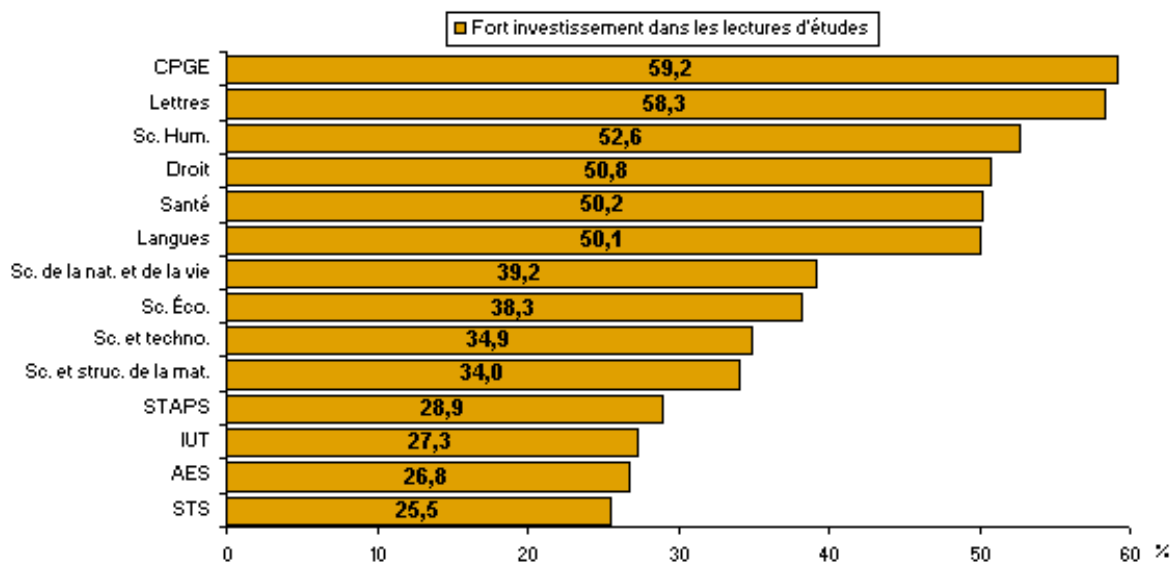
Au-delà d'une classification bourdieusienne entre une culture légitime ou illégitime, c'est également la différence entre la culture « chaude » et culture « froide » qui est ici repérable.

L'opposition entre des spectateurs actifs, participant au spectacle en chantant, dansant (match de football, concert de rock...), et des spectateurs passifs assistant calmement à la représentation (spectacle de théâtre, visite de musée...) se repère dans les différences de sorties culturelles. « *L'opposition suggestive entre "culture froide" et "culture chaude" [...] a toujours correspondu à un clivage entre des groupes lettrés et des groupes tenus éloignés des formes les plus hautes d'éducation scolaire* » (Lahire, 2004). L'origine sociale n'explique pas à elle seule cette dichotomie. Le rapport à l'école en général permet d'éclairer ces différences de goûts pour les sorties culturelles. Au-delà, la part d'une sexuation des sorties culturelles seraient à examiner, et l'on constate par exemple une prédominance masculine pour les sorties concernant les spectacles sportifs (Erlich, 1998).

La part des lectures en lien avec les études poursuit cette même idée d'un éloignement culturel des étudiants d'AES vis-à-vis de l'université. Après les étudiants de STS, ils sont ceux qui lisent le moins d'ouvrages en lien avec leurs études. Le fonctionnement des filières STS se différencie nettement du fonctionnement universitaire : les emplois du temps quotidiens sont chargés et la part de travail personnel n'est pas autant déterminante que dans les filières universitaires. Par ailleurs, il est sans doute plus aisé de relier la lecture d'un roman du 19^{ème} à ses études de lettres que lorsqu'on étudie la mécanique. De fait, la discipline favorise cette perception de « lecture d'études ». Elle ne suffit pourtant pas à expliquer cet écart entre étudiants. Là encore, l'origine sociale et l'éloignement vis-à-vis de la culture universitaire et de la compréhension des exigences permettent d'appréhender les comportements de ces étudiants.

Graphique 5 : Type d'étude et lectures liées aux études

(Au moins les trois quarts des lectures liées aux études) Source : OVE (enquête 2003)



« C'est en AES et STS que l'investissement dans les lectures en lien avec les études est le plus faible. À l'inverse, les étudiants inscrits dans des filières pour lesquelles l'accès aux connaissances passe davantage par la lecture s'investissent plus dans les lectures liées aux études (lettres, langues, droit, sciences humaines, CPGE) ».

Les tableaux précédents mettent en lumière l'éloignement culturel et scolaire des étudiants des filières professionnalisantes et ou pluridisciplinaires (STS, STAPS, DUT, AES...). Étudiants au passé scolaire moyen, ils adoptent peu les loisirs culturels valorisés par l'institutions scolaire et font moins souvent le lien entre leurs lectures et leurs études. Cet éloignement par rapport aux valeurs de l'école interroge : est-ce la pluridisciplinarité, le caractère professionnalisant de ces filières qui attire un public scolairement et culturellement moins doté ? Leur modeste place dans la hiérarchie des filières universitaires suppose-t-elle un cursus plus facile ou bien est-ce parce que ce public choisit en majorité ces filières qu'elles se dévalorisent ? Ou bien, est-ce l'ensemble de ces facteurs qui en interagissant provoquent un effet boule de neige ?

Seulement, contrairement aux filières professionnelles courtes, AES et LEA sont avant tout des filières universitaires et en adoptent son fonctionnement. L'entrée à l'université constitue pour les publics les plus populaires une acculturation, tant les manières d'être sont différentes de celles connues jusqu'à présent en lycée : moins de proximité avec les enseignants, exigence d'autonomie, organisation en groupes et non plus en classes, emploi du temps déstructuré... De fait, la démonstration de l'éloignement culturel et scolaire à l'aide d'outils quantitatifs s'enrichit de l'analyse qualitative. Au-delà d'un éloignement scolaire et culturel, les étudiants d'AES n'adoptent pas les manières d'être exigées par l'institution universitaire

parce qu'ils ne les saisissent pas. L'enquête ethnographique menée par Stéphane Beaud (2002) éclaire cette constatation.

3.3.2. Processus

Afin de répondre à la demande sociale d'éducation et à la volonté politique de décentralisation, les élus politiques locaux vont construire de nouvelles universités dans des villes à grandeur moyenne sans tradition universitaire. Cette politique a permis à de jeunes gens de poursuivre des études supérieures, qu'ils n'auraient pas entamées sans cela. L'inscription universitaire dans la ville universitaire la plus proche entraînant un coût financier que les étudiants et leur famille n'auraient pu supporter (logement dans une grande ville, frais de transports...) et le départ symbolique pour les études n'étant pas ancré dans les normes familiales : dans les milieux populaires, le passage à l'âge adulte s'effectuant simultanément : arrêt des études, départ du foyer parental, autonomie financière (Battagliola, Brown, Jaspar, 1997).

Ces universités ont présenté un avantage non négligeable de ce point de vue. Mais, pour les chercheurs de l'ARESER, ce bénéfice s'accompagne d'inconvénients. Ces universités ont accueilli les étudiants les moins armés pour affronter le mode d'organisation spécifiquement universitaire : l'autonomie dans l'organisation du travail, les cours en amphithéâtre, l'impersonnalité des relations entre étudiants et avec les enseignants, le faible encadrement pédagogique... Ces étudiants issus de familles sans tradition universitaire ne choisissent pas l'université par goût pour une discipline mais plutôt pour poursuivre des études dans un contexte d'inflation scolaire. « *Le mécanisme le plus funeste réside dans les conséquences d'une logique de l'offre qui, par définition plus réduite dans une ville moyenne suscite de fausses vocations* » (ARESER, 1997). L'université est vécue comme le prolongement du lycée, et les étudiants ne subissent pas un réel changement dans leur mode de vie susceptible de provoquer une acculturation peut-être nécessaire pour appréhender l'identité étudiante.

L'enquête réalisée par Stéphane Beaud auprès d'étudiants issus de quartiers populaires et inscrits en AES, met en évidence cet écart entre les manières d'être adoptées dans le lycée d'origine et celles qui sont attendues à l'université. D'une part, les nouveaux étudiants ne comprennent guère ce qui est attendu par les enseignants d'université puisque le rapport enseignant-étudiant est modifié. Aux relations de proximité avec lesquelles les élèves peuvent jouer en négociant personnellement au lycée, s'oppose l'impersonnalité de l'encadrement

universitaire (Beaud, 2002). Sans compter, pour certaines filières, le sous encadrement pédagogique qui éloigne plus encore les enseignants constamment sollicités du fait de leur petit nombre. Les manières d'être attendues ne sont pas clairement explicitées, les personnels de l'université présupposant que chaque étudiant doit s'adapter. Les enseignants du supérieur imaginent que leurs étudiants disposent de ressources implicites nécessaires pour acquérir l'autonomie. Au curriculum formel - la transmission des connaissances - s'ajoute le curriculum caché - le savoir être -, que les enseignants présupposent comme acquis à l'université. Or, on sait qu'il existe des différences de curriculum selon les établissements, les filières, les classes, le public. La « *répartition du temps total d'étude entre la classe et la maison postule implicitement certaines articulations entre l'école et la famille : absence (dans l'enseignement technique) ou au contraire présence (dans les filières générales) de conditions matérielles et culturelles susceptibles de compléter l'action de l'école. Cet exemple souligne que le profil particulier du public d'élèves constitue pour l'école une ressource : on ne "fonctionne" pas de la même manière selon que la classe compte 50% d'enfants d'ouvriers (comme c'est souvent le minimum dans les filières techniques courtes), ou 50% d'enfants de cadre comme c'est le cas dans nombre de Terminale S. (...) Au sein d'une filière au curriculum officiel défini, le curriculum réel peut varier selon les caractéristiques du public d'élèves et son "devenir social" probable* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999). Ainsi tous les étudiants ne disposent pas des outils nécessaires pour s'adapter au fonctionnement universitaire, notamment l'apprentissage de l'autonomie. Et, on peut supposer que les étudiants d'AES ou de LEA, plus souvent issus de milieux populaires, n'ont pas bénéficié du même curriculum scolaire que des étudiants issus de milieux plus favorisés, qui choisissent quant à eux des filières universitaires plus valorisées. Ce n'est pas non plus par le biais d'une socialisation familiale que ces étudiants ont pu acquérir les ressources qui leur permettent d'accéder à l'autonomie. Ils ne sont pas issus de famille ayant une tradition universitaire, il n'y a donc personne pour les aider à décoder ces *us et coutumes* de la faculté. D'autre part, l'objectif final de la formation, qui est plutôt vague, ne favorise pas l'investissement de ces étudiants dans leurs études. Ils ne choisissent pas toujours d'entrer en faculté par vocation ou intérêt intellectuel pour une discipline, mais par ambition sociale, ou bien par défaut, suite à un refus dans une filière professionnalisante courte. « *Si dans le choix des études courtes, les considérations financières jouent un rôle important (le retour attendu de l'investissement éducatif est plus rapide), il ne faut pas sous estimer l'attrait pour ces jeunes des études professionnalisantes donc la spécialisation et les débouchés concrets contrastent avec le flou et l'indétermination des études universitaires. Mais pèse encore plus dans cette préférence la*

perception, finalement assez juste, qu'ils se font du type de rapport pédagogique qui prévaut dans ces deux univers de l'enseignement supérieur » (Beaud, 2002).

Les étudiants observés par le sociologue ne sont donc pas armés pour l'université et auraient préféré entrer dans une STS ou un IUT. Outre la perception d'une rentabilité plus rapide des filières professionnelles courtes, elles permettent également un encadrement pédagogique plus suivi (nombre d'heures de cours, obligation de présence...) qui ont un fonctionnement similaire à celui du lycée. Les usages sont alors connus, l'intégration plus aisée.

Le paradoxe des recrutements dans les IUT se fait alors aux dépens de ces étudiants qui ont un parcours plus professionnel et sont mal préparés à entrer en faculté. *« Ces enfants de la démocratisation sont, du fait de leur cursus scolaire, les moins préparés à affronter les exigences propres aux études universitaires, ce qui explique en partie le taux élevé d'échec en premier cycle universitaire » (Beaud, 2002).* Outre la nécessité du travail autonome, le rapport lointain avec les enseignants, l'impersonnalité du fonctionnement universitaire, l'éloignement de la culture légitime de ce public étudiant apparaît également comme problématique. L'université valorise la culture légitime, mais surtout présuppose implicitement que les étudiants s'en saisissent seuls. Plus ou moins inconsciemment, les enseignants l'utilisent *in fine* comme moyen d'évaluation. *« Ces étudiants qui continuent à résider dans leur quartier se trouvent pris dans le piège de la facilité de la vie d'étudiant "à domicile" : l'acculturation à la vie d'étudiant ne se fait pas, la distance avec le monde des livres se maintient » (Beaud, 2002).* Parallèlement, des initiatives isolées de la part d'enseignants ou de certains UFR tentent de pallier à cet état de fait, en adoptant un fonctionnement pédagogique plus « lycée ». Lors d'une enquête menée en 2005 et visant à établir *le palmarès des facs qui vous font réussir* menée par le magazine *L'Étudiant*⁵⁰, les journalistes ont évalué la valeur ajoutée⁵¹ des établissements d'enseignement supérieurs par filière. Concernant les filières AES, l'accent est mis sur l'accueil des bacheliers technologiques et professionnels. Pour expliquer les résultats du classement, les journalistes argumentent sur le fait que les UFR se soient pédagogiquement adaptés aux étudiants. Deux directeurs de département mettent en avant le fonctionnement plus lycéen pour expliquer leur bon classement : *« On essaie de poursuivre la logique lycée ».* *« Notre structure s'apparente à celle d'un grand lycée où les étudiants ne sont pas perdus »*⁵².

⁵⁰ *L'Étudiant*, n°271, mars 2005.

⁵¹ La valeur ajoutée calculée par les journalistes du magazine est la différence entre le taux de réussite attendu (en fonction de chaque catégorie d'étudiants, rapporté aux résultats nationaux) et le taux de réussite réel.

⁵² Respectivement : Raymonde Richard (Université de Brest) et Emmanuel Quenson (Université d'Evry Val d'Essonne).

Dans les années 70, les enseignants-chercheurs craignaient de voir l'université se « secondariser ». Or, cette secondarisation apparaît aujourd'hui comme un argument valorisant une formation, parce qu'elle favoriserait la réussite des nouveaux étudiants. Seulement, dans ce contexte, l'identité étudiante est sans doute plus difficile à construire, la césure entre lycée et université étant moins marquée. L'engagement dans les associations et les syndicats étudiants est un moyen pour construire cette identité étudiante. Mais, signe d'une difficulté à construire cette identité étudiante, l'engagement politique au sein de l'université des étudiants d'AES est faible.

La participation aux mouvements étudiants est un facteur important de socialisation à la communauté étudiante (Lapeyronnie et Marie, 1992). Cependant il apparaît que les étudiants d'AES sont ni politisés ni très investis dans les formes de citoyenneté étudiante. L'enquête effectuée par Christian Le Bart et Pierre Merle montre que, contrairement aux étudiants inscrits en droit ou à l'IEP, les étudiants d'AES ne font pas entrer les opinions et discussions politiques au sein de la faculté, considèrent ce lieu comme avant tout un lieu de travail. « *Parce que l'université est plus lieu de travail que lieu de vie, parce que les relations de travail doivent restées marquées par la neutralité et la tolérance, il n'est guère légitime d'afficher ostensiblement ses opinions* » (Le Bart, 1997). Il est fort à parier que les étudiants inscrits en LEA adoptent un comportement similaire. Par ailleurs, la politisation des étudiants bénéficient d'une légitimité historique : « *chargé d'histoire, le mot étudiant s'encombre immédiatement de connotations politiques* » (Le Bart, 1997). Même si la représentation de l'étudiant contestataire est encore très présente, ces nouveaux étudiants en sont relativement éloignés. Leur faible investissement politique, syndical associatif au sein de l'université démontre un éloignement certain quant au milieu. Dans ce contexte, l'institution universitaire semble chercher à s'adapter à ce nouveau public, mais les représentations des uns et des autres (étudiants, enseignants...) de ce qu'est un étudiant sont très présentes et peut-être en décalage avec une certaine réalité.

Avec la volonté de comprendre qui sont les étudiants, je me propose dans la partie suivante une analyse quantitative de données locales. Deux sources m'ont permis d'effectuer ce travail d'analyse quantitative ; premièrement, les statistiques produites par le service de la scolarité concernant l'Université de Bretagne Occidentale pour l'année scolaire 2005-2006, deuxièmement, les données retravaillées par mes soins, et extraites du logiciel Apogée des deux départements AES et LEA à Brest, l'année scolaire 2003-2004. La description grâce au

traitement statistique des données locales est à mi-chemin des perspectives nationales (OVE, DEP...) et de l'étude qualitative menée auprès des étudiants inscrits en AES et en LEA en 2003-2004. D'une part, ces données permettent de contextualiser l'échantillon interrogé. D'autre part, la construction de données statistiques permet de construire les données spécifiques des étudiants de LEA, introuvables par ailleurs.

3.4. Les promotions des étudiants interrogés : quelques chiffres

L'institution universitaire possède un certain nombre de données sur les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants inscrits. Le logiciel Apogée, utilisé par les scolarités universitaires, est en effet une riche source d'informations, puisqu'il répertorie les renseignements fournis par les étudiants lors de leur inscription. Grâce à cet outil, j'ai pu avoir accès à quelques données concernant les deux promotions étudiées - de manière évidemment anonyme - soit une population totale de 267 étudiants : 190 inscrits en AES et 77 en LEA, pour l'année universitaire 2003-2004. Une fois les chiffres retraités par un logiciel de traitement quantitatif, j'ai construit des croisements éclairants pour la connaissance de ces deux promotions. Des comparaisons entre le public de ces deux filières sont dès lors possibles. Pour autant, ces données quantitatives ne peuvent prétendre être représentatives des filières AES et LEA au niveau national.

Par ailleurs, d'autres sources statistiques exploitables permettent de comparer les données obtenues pour ces deux promotions brestoises. Au niveau local, le service de la scolarité de l'université brestoise a communiqué ses effectifs pour l'année universitaire 2005-2006. Un certain nombre de variables ont été observées, ce qui m'a permis de construire, grâce à ces chiffres bruts, des statistiques intéressantes. Malheureusement ces données ne concernent bien souvent que les étudiants inscrits en première année. Ils permettent malgré tout de réaliser quelques rapprochements, de manière indicative puisqu'ils donnent un ordre d'idées des proportions d'étudiants salariés, boursiers, etc. au niveau local. Au niveau national, les chiffres produits par l'Observatoire de la Vie Étudiante autorisent également des comparaisons avec les statistiques locales.

L'objectif de cette partie, abordant le thème de ma recherche d'un point de vue quantitatif est bel et bien de replacer dans un contexte plus général les données concernant les étudiants d'AES et de LEA. « *Décrire de façon concrète mais quantifiée certaines des caractéristiques*

de l'objet particulier étudié empiriquement permet de le replacer au sein d'ensemble nationaux pour lesquels on ne dispose en général que de descriptions statistiques » (Bertaux, 1997).

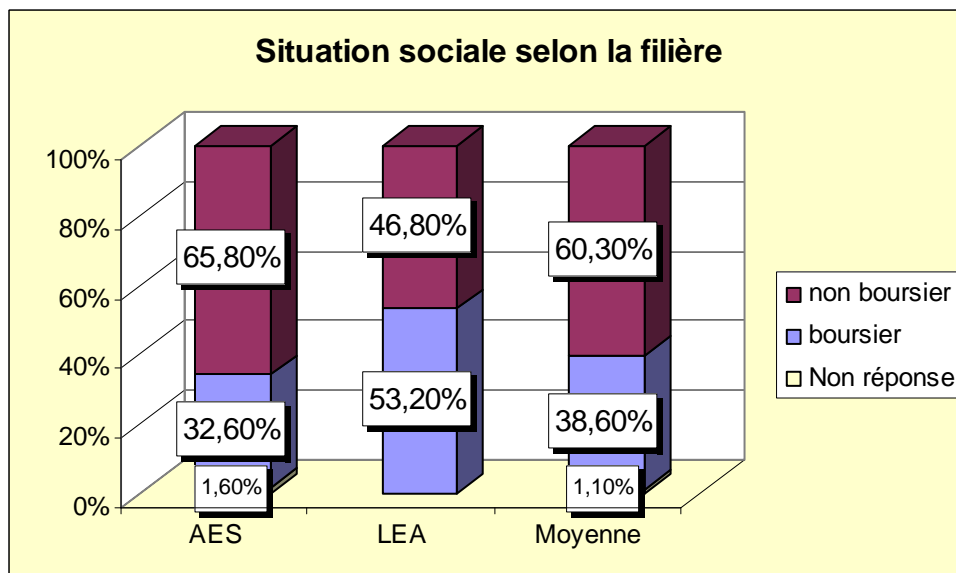
3.4.1. AES et LEA : un recrutement populaire

Quelles sont les variables dépouillées qui sont susceptibles de rendre compte du recrutement social d'une filière ? J'ai retenu deux variables à mon sens explicatives de la situation sociale des étudiants : premièrement le fait d'être boursier ou non, et deuxièmement, la catégorie socioprofessionnelle des parents.

En France, l'octroi d'une aide personnelle de la part de l'Etat est proportionnel aux revenus parentaux. Elle est versée sous condition de ressources, mais aussi de présence en cours et de réussite aux examens. L'octroi des bourses est dès lors une variable qui apparaît relativement pertinente pour rendre compte de la situation sociale des étudiants.

Graphique 6 : Part des étudiants boursiers inscrits en troisième année d'AES et LEA à l'UBO, l'année 2003-2004

Effectif total : 267

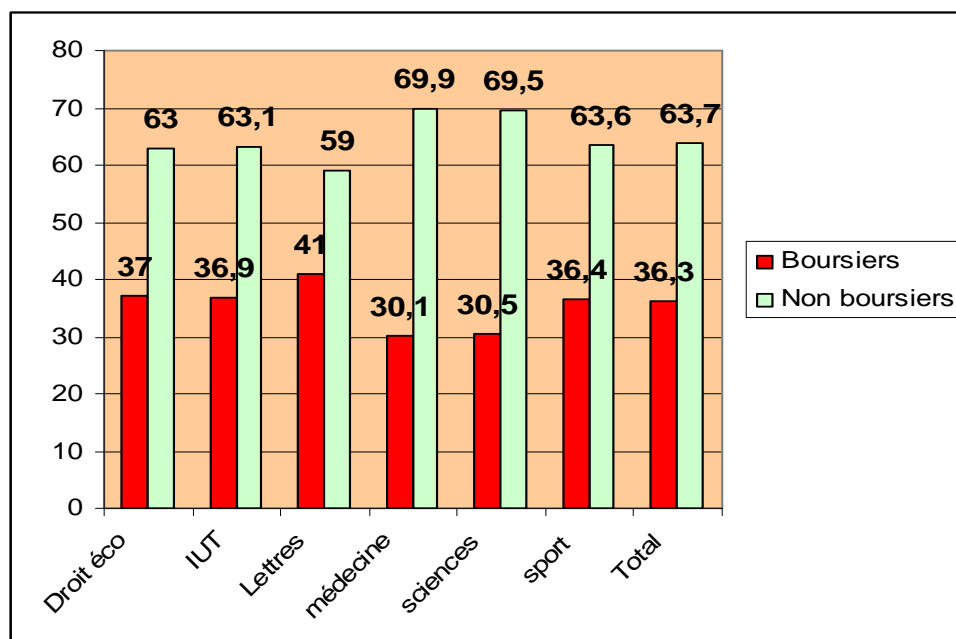


Sur 100 étudiants inscrits en troisième année d'AES en 2003-2004, 32,6 sont boursiers.

En regard des autres filières de l'université brestoise, la part des étudiants boursiers en LEA s'avère relativement importante, puisque aucune autre filière ne compte plus de la moitié d'étudiants boursiers dans le total de ses effectifs.

Graphique 7 : Part en pourcentage des étudiants boursiers de première année, inscrits pour l'année universitaire 2005-2006, à l'UBO

Effectif total : 5456



Sur 100 étudiants inscrits en première année en 2005-2006, à l'UFR économie, droit à l'UBO, 37 sont boursiers.

La moitié des étudiants inscrits en LEA sont boursiers, et la part des boursiers en LEA (53%) est supérieure à la part des boursiers au sein de leur UFR, lettres et sciences sociales (41%) et au sein de l'UBO, toutes filières confondues (36,3%). En AES (32,6%) par contre, tant au sein de leur UFR, droit et économie (37%) que de l'université, la part des boursiers est inférieure. Ce résultat peut paraître étonnant par rapport aux enquêtes précédentes concernant les étudiants d'AES. Sans doute que ce taux moins important d'étudiant boursiers en AES s'explique par deux raisons. La première raison est que les étudiants de nationalité étrangère et qui ne peuvent légalement bénéficier de cette aide, sont plus nombreux en AES qu'en LEA, respectivement 17,4% et 2,6%. Effectivement, en comparant les étudiants de nationalité française par filière (autrement dit, en retirant du calcul les étudiants de nationalité étrangère), la part des étudiants boursiers en AES augmente puisqu'elle passe de 32,6 à 38,5%.

Tableau 7 : Part des étudiants boursiers de nationalité française inscrits en troisième année d’AES et LEA à l’UBO, l’année 2003-2004

Effectif total : 267

| Situation sociale | AES | LEA | Total |
|-------------------|--------|--------|--------|
| boursier | 38,5% | 54,7% | 43,7% |
| non boursier | 61,5% | 45,3% | 56,3% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Sur 100 étudiants de nationalité française et inscrits en AES, 38,5 sont boursiers.

La deuxième raison renvoie à la part des redoublants. Plus souvent « en retard », les étudiants d’AES qui redoublent perdent leur droit à l’aide publique. En effet, si on ramène ces chiffres aux seuls étudiants ayant obtenu leur baccalauréat en 2001, et qui de fait arrivent en troisième année d’université « à l’heure », 40,9% des étudiants d’AES sont boursiers.

Tableau 8 : Part des étudiants boursiers ayant obtenu le bac en 2001, inscrits en troisième année d’AES et LEA à l’UBO, l’année 2003-2004

Effectif total : 267.

| Situation sociale | AES | LEA | Total |
|-------------------|--------|--------|--------|
| boursier | 40,9% | 54,2% | 46,5% |
| non boursier | 59,1% | 45,8% | 53,5% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Sur 100 étudiants bacheliers en 2001 et inscrits en AES, 40,9% sont boursiers.

Ainsi, l’écart entre AES et LEA diminue au fur et à mesure que l’on ajoute pour l’AES les critères secondaires d’obtention de bourses. La part un peu moindre des étudiants boursiers d’AES s’explique en partie par leur statut (la nationalité et le fait d’avoir redoublé) qui légalement les exclut de l’allocation étudiante, et non pas selon les seuls revenus de leurs parents. D’ailleurs, si on prend en compte la profession des parents, le caractère populaire du public AES se confirme.

Ainsi, la seconde variable à laquelle je fais appel et qui est fréquemment mobilisée en sociologie pour rendre compte de la situation sociale : la catégorie socioprofessionnelle des parents. On sait toutefois, que la déclaration de la profession des pères par les étudiants au moment de leur inscription, est à considérer avec précaution. L'étude ethnographique menée en 1979 par Jean Peneff est éclairante à cet égard. Premièrement, en comparant les réponses données à l'institution (petite case qui ne permet pas de détailler la profession, exigence de rapidité dans la rédaction du dossier qui se fait souvent dans le brouhaha) avec celles collectées par le chercheur (comportant plusieurs questions avec la nécessité de détailler), le sociologue a mis en évidence des écarts de déclaration : la part des employés, des sans profession, des non réponse est plus importante sur les fiches d'inscription. Deuxièmement, le sociologue et le personnel administratif ne codent pas toujours de manière semblable une même déclaration de profession (travail rapide effectué par des vacataires qui ne connaissent pas particulièrement bien les catégories socio professionnelles). Enfin, l'intitulé : profession du « chef de famille », est laissée à l'appréciation personnelle. Selon la composition familiale, le chef de famille est soit le père, le mari, ou l'étudiant(e) lui-même.

Aujourd'hui, les fiches de renseignements demandées par l'administration universitaire sont toujours traitées par les services administratifs. Codée informatiquement, il n'en reste pas moins que la déclaration initiale reste du ressort de l'étudiant. En outre, la formulation « chef de famille » est toujours visible dans les formulaires. Le problème que pose cette question est flagrante pour les étudiants qui ne sont pas dans le modèle traditionnel étudiant ; les étudiants étrangers, éloignés géographiquement de leur foyer familial, conçoivent moins aisément cette question (34,3% de non réponse à la question de la profession du père pour les étudiants de nationalité étrangères, 10,4% pour les étudiants français) ; il en va de même pour les étudiants engagés dans une vie familiale autonome (50% des étudiants en couple ou avec enfants, ou les deux n'ont pas donné de réponse à la question de la CSP du chef de famille, ils ne représentent que 9,3% pour les étudiants se déclarant seuls sans enfants). La question de l'adresse fixe (supposée être l'adresse des parents) incite à avoir les mêmes réserves. La mise en garde qu'émet Jean Peneff quant à l'utilisation des statistiques s'appuyant sur la déclaration de la profession du père par les étudiants, reste sans conteste d'actualité. Cette méfiance ne remet toutefois pas en cause l'utilisation des statistiques qui, si imparfaites soient-elles, ont déjà démontré leur importance dans la compréhension de la réalité sociale :

« valeur de révélation de certains phénomènes sociaux, argument contre certaines idéologies » (Peneff, 1984).

Tableau 9 : Profession des parents des étudiants inscrits en troisième année d’AES et LEA à l’UBO, l’année 2003-2004

Effectif total : 267

| CSP parents | Agri. | Artisan, comm. | Cadre, prof. Int. Sup. | Prof. Inter. | employé | ouvrier | retraité | autre | Total |
|-------------|-------|----------------|------------------------|--------------|---------|--------------|----------|-------|--------|
| AES | 3,1% | 13,8% | 18,8% | 14,4% | 14,4% | 18,8% | 12,5% | 4,4% | 100,0% |
| LEA | 1,4% | 10,0% | 25,7% | 28,6% | 12,9% | 18,6% | 2,9% | | 100,0% |
| Total | 2,6% | 12,6% | 20,9% | 18,7% | 13,9% | 18,7% | 9,6% | 3,0% | 100,0% |

Sur 100 étudiants inscrits en troisième année d’AES en 2003-2004, 3,1 ont un père agriculteur.

Effectivement, en regard des CSP, la part des étudiants issus des milieux populaires est la même : 18,8% et 18,6% d’enfants d’ouvriers, et 14,4% et 12,9% d’enfants d’employés. Par contre, les étudiants de LEA ont, plus souvent que les étudiants d’AES, des parents se situant dans les catégories cadre et profession intellectuelle supérieure et profession intermédiaire (respectivement supérieure de 6,9 et 14,2 points). J’ajouterai que la part des enfants d’agriculteurs et d’artisans commerçants est plus importante en AES qu’en LEA, ce qui accentue peut-être le caractère populaire du recrutement d’AES, si l’on choisissait de définir ces deux catégories comme « populaire ». En vérité, on ne peut conclure à une grande différence d’origine sociale entre ces deux filières, puisque comparées à l’ensemble des filières de l’université, la part des enfants de cadres est quasiment toujours inférieure et celle des ouvriers toujours supérieure.

Tableau 10 : Profession des parents des étudiants de première année, inscrits à l’UBO en 2005-2006

Effectif total : 5456

| CSP parents | Droit éco | IUT | Lettres | Médecine | Sciences | Sport | Total |
|---|-------------|-------------|--------------|--------------|----------|--------------|-------|
| Agriculteur | 1,6 % | 5,9% | 3,3% | 3,3% | 3,7% | 2,5% | 3,6% |
| Artisan, commerçant, chef d'entreprise. | 8,1% | 7,2% | 5,0% | 5,4% | 4,6% | 6,9% | 6,0% |
| Cadre et prof Int. Sup. | 25,4% | 24,0% | 20,9% | 41,2% | 32,3% | 24,0% | 26,9% |
| Prof intermédiaire | 18,6% | 20,7% | 22,4% | 19,7% | 22,0% | 19,6% | 20,9% |
| Employé | 18,0% | 17,9% | 17,8% | 13,7% | 16,5% | 24,0% | 17,4% |
| Ouvrier | 13,0% | 15,3% | 13,5% | 9,1% | 9,1% | 16,0% | 12,6% |
| Retraité | 5,2% | 3,2% | 5,7% | 3,7% | 5,3% | 2,2% | 4,6% |
| Autre | 10,2% | 5,9% | 11,4% | 3,8% | 6,3% | 4,7% | 8,0% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Sur 100 étudiants inscrits en première année en 2005-2006, à l'UFR économie, droit à l'UBO, 1,6 ont un père agriculteur.

Les étudiants d'AES et de LEA ont plus souvent des parents ouvriers, plus même qu'à l'IUT ou en STAPS. Par ailleurs la part des enfants d'artisans et de commerçants est importante en AES : 13,8%. Cette catégorie est hétérogène quant au revenu, puisqu'elle regroupe aussi bien l'artisan en bâtiment indépendant que le chef d'une grande entreprise. Il en est de même pour la catégorie retraité difficilement appréciable. En vérité, ces données n'invalident pas le caractère populaire du public AES. Qui plus est, ces catégories socioprofessionnelles ne sont pas « proches » du milieu scolaire et universitaire. Quand, dans la partie précédente, il est question de l'éloignement scolaire et culturel des étudiants d'AES, les données présentées ici avalisent cette proposition.

D'ailleurs, ces caractéristiques des étudiants d'AES et de langues (les étudiants de LEA sont recensés dans la catégorie langue) correspondent à ce que l'on sait au niveau national, même s'il semble qu'à Brest, la part des étudiants dont les parents sont ouvriers ou employés est un peu moindre qu'au plan hexagonal. Respectivement, 21% et 27% des étudiants de langues et d'AES ont un père ouvrier.

Tableau 11 : Profession des parents des étudiants selon la filière
OVE (Enquête 2003)

| <i>Filières d'études</i> | <i>agriculteur</i> | <i>Artisan-commer.</i> | <i>Cadre, chef d'ent., Prof. Int. Sup.</i> | <i>Prof interm.</i> | <i>employé</i> | <i>ouvrier</i> | <i>Sans prof</i> |
|--------------------------|--------------------|------------------------|--|---------------------|----------------|----------------|------------------|
| Droit | 1,9% | 9,0% | 39,2% | 17,6% | 14,0% | 15,9% | 2,4% |
| Sciences économiques | 2,9% | 10,9% | 37,3% | 18,9% | 13,2% | 15,9% | 1,0% |
| AES | 1,6% | 10,7% | 22,9% | 18,5% | 15,4% | 26,9% | 4,1% |
| Lettres | 2,7% | 9,8% | 32,1% | 19,7% | 15,3% | 19,0% | 1,6% |
| Langues | 3,4% | 9,6% | 28,7% | 19,8% | 15,1% | 21,4% | 2,1% |
| Sciences humaines | 3,1% | 9,6% | 31,3% | 20,3% | 13,7% | 19,5% | 2,6% |
| Sciences et struc. mat. | 3,7% | 7,6% | 35,1% | 20,8% | 13,7% | 17,1% | 2,2% |
| Sciences et techno | 2,8% | 8,7% | 32,9% | 23,1% | 10,6% | 19,9% | 2,2% |
| Sciences nat. et vie | 4,0% | 7,7% | 35,3% | 22,7% | 13,5% | 15,6% | 1,3% |
| STAPS | 2,3% | 6,9% | 29,6% | 22,7% | 17,4% | 19,2% | 1,9% |
| Santé | 3,4% | 7,9% | 51,7% | 17,4% | 8,6% | 9,5% | 1,5% |
| IUT | 4,2% | 8,0% | 22,6% | 24,3% | 15,9% | 23,3% | 1,7% |
| CPGE | 1,2% | 6,9% | 49,5% | 20,7% | 10,1% | 11,0% | 0,6% |
| STS | 4,6% | 9,3% | 9,6% | 19,9% | 16,9% | 36,6% | 3,1% |

Sur 100 étudiants inscrits en droit en 2003, 1,9 a un père agriculteur.

On ne peut pas parler de particularités locales en évoquant l'université brestoise, puisque les ordres de grandeur sont similaires. Comme au niveau national, les étudiants dont le père émarge dans la catégorie cadre et profession intellectuelle supérieur sont les plus représentés en médecine. C'est également en IUT que l'on retrouve la part la plus importante d'enfants d'agriculteurs ou encore, en sciences économiques que les enfants d'artisans, commerçants sont les plus représentés⁵³.

En conclusion, il apparaît assez clairement que les étudiants d'AES et de LEA sont plus souvent issus de milieux populaires que les autres filières universitaires, et on peut même

⁵³ Je ne tiens pas compte des chiffres des STS car elles ne sont pas comptabilisées dans les statistiques produits par la scolarité universitaire, étant donné que les STS ne font pas partie de l'université.

avancer que les filières professionnalisantes, quand on ajoute les STS et les IUT, accueillent plus souvent un public populaire. Ainsi, la problématique de la démocratisation de l'université et de sa professionnalisation se dévoile également à travers les données quantitatives. Pourtant, même si AES et LEA sont semblables dans leur recrutement, il apparaît, suite au traitement des données, que les étudiants de LEA ont eu selon la norme scolaire, un meilleur parcours dans le secondaire que ceux inscrits en AES.

3.4.2. Des parcours scolaires plus classiques en LEA qu'en AES

Quel est le profil scolaire des étudiants d'AES et de LEA ? Étaient-ils ce qu'on appelle communément de « bons élèves » dans le secondaire ? Afin de répondre à cette question, j'ai sélectionné trois variables : l'âge au baccalauréat, le baccalauréat obtenu et la mention au baccalauréat⁵⁴.

Tableau 12 : Âge des étudiants inscrits en troisième année d'AES et LEA à l'UBO, l'année 2003-2004

Effectif total : 267

| âge | 20 ans | 21 ans | 22 ans | 23 ans | 24 ans | 25 ans | + 26 ans | Total |
|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----------|-------|
| AES | 0,5% | 21,6% | 26,3% | 21,1% | 8,4% | 6,3% | 15,8% | 100% |
| LEA | | 57,1% | 14,3% | 13,0% | 7,8% | 1,3% | 6,5% | 100% |
| Total | 0,4% | 31,8% | 22,8% | 18,7% | 8,2% | 4,9% | 13,1% | 100% |

Sur 100 étudiants inscrits en AES, 0,5% a 20 ans.

En moyenne, les étudiants de LEA sont plus jeunes d'un an et demi : l'âge moyen des étudiants inscrits en troisième année est de 24 ans pour l'AES et de 22 ans et 6 mois pour LEA. Tout d'abord, la part des étudiants inscrits dans le cadre de la formation continue, nécessairement plus âgés puisque reprenant des études supérieures après avoir passé un certain nombre d'années dans le milieu professionnel, est plus grande en AES qu'en LEA, respectivement : 7,9% pour 2,6%. Ensuite, les étudiants de LEA ont plus souvent obtenu leur

⁵⁴ La mention délivrée au baccalauréat est la seule qui est référencée dans le logiciel Apogée, en effet, celle obtenue avec les diplômes de l'université ne sont pas notées par les scolarités au sein du logiciel dont il est question. Cet « oubli » est sans aucun doute révélateur de l'importance accordée par l'institution au parcours scolaire antérieur en rapport avec le parcours au sein de l'université.

baccalauréat l'année de leur 18 ans, c'est-à-dire qu'ils étaient « à l'heure » dans leur parcours scolaire dans le secondaire.

Tableau 13 : Âge lors de l'obtention du baccalauréat des étudiants inscrits en troisième année d'AES et LEA à l'UBO, l'année 2003-2004

Effectif total : 267

| Âge au bac | 16 ans | 17 ans | 18 ans | 19 ans | 20 ans | 21 ans | 22 ans | 23 ans | 26 ans | Total |
|------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| AES | 0,6% | 2,2% | 44,8% | 33,7% | 11,0% | 5,5% | 1,1% | 0,6% | 0,6% | 100,0% |
| LEA | | 1,3% | 73,3% | 18,7% | 5,3% | 1,3% | | | | 100,0% |
| Total | 0,4% | 2,0% | 53,1% | 29,3% | 9,4% | 4,3% | 0,8% | 0,4% | 0,4% | 100,0% |

Sur 100 étudiants inscrits en AES, 0,6% étudiant a obtenu son baccalauréat avec deux ans d'avance, à 16 ans.

Quand quasiment les trois quarts (74,6%) des étudiants de troisième année de LEA ont été bacheliers l'année de leur 18 ans, (voire avant pour une petite minorité), ils sont moins de la moitié (47,6%) dans le même cas en AES.

Ensuite, une autre variable éclairante sur le parcours scolaire dans le secondaire est la série du baccalauréat dont sont issus les étudiants.

Tableau 14 : Série de baccalauréat des étudiants inscrits en troisième année d'AES et LEA à l'UBO, l'année 2003-2004

Effectif total : 267

| Bac d'origine | AES | LEA | Total |
|-------------------------------------|--------------|--------------|--------|
| Bac L | 4,2% | 36,4% | 13,5% |
| Bac ES | 43,7% | 39,0% | 42,3% |
| Bac S | 4,7% | 13,0% | 7,1% |
| STT | 25,3% | 7,8% | 20,2% |
| STI | 0,5% | | 0,4% |
| SMS | 0,5% | | 0,4% |
| STS | 0,5% | | 0,4% |
| bac professionnel | 1,1% | | 0,7% |
| équivalence diplôme étranger | 17,9% | 3,9% | 13,9% |
| VAE et équivalence diplôme français | 1,6% | | 1,1% |
| Total | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Sur 100 étudiants inscrits en AES, 4,2 ont obtenu un baccalauréat de la série littéraire (L).

Au-delà d'un parcours scolaire sans redoublement, les étudiants de troisième année de LEA sont également plus souvent issus d'un baccalauréat général que ceux d'AES : 88,3% en LEA et 52,6% en AES. La filière AES accueille par ailleurs une part importante d'étudiants étrangers qui entrent à l'université grâce à une équivalence entre leur propre diplôme sanctionnant des études secondaires et le baccalauréat français. Enfin, même si leur nombre est très réduit, on peut trouver quelques étudiants de troisième année d'AES qui ont obtenu un baccalauréat professionnel, alors qu'aucun n'est présent en LEA.

Toutefois, il peut paraître étonnant que la filière LEA n'apparaisse pas, au même titre que l'AES, comme le prolongement des baccalauréats technologiques tertiaires, du fait de la présence de matières similaires : de la comptabilité, de la gestion, du droit, de la communication. Sans doute que la part importante de l'étude et la maîtrise de langues étrangères au sein du cursus LEA rebute certains élèves considérés dans le secondaire comme « moyens ». La dominance des matières linguistiques au sein de la filière LEA présuppose implicitement un « bon » niveau en langue vivante, puisque les autres matières secondaires ne suffiraient pas à rattraper de trop mauvaises notes dans ces matières. Pour Daniel Toudic, enseignant en LEA, les compétences linguistiques sont plus valorisées que les autres, et implique par ailleurs des étudiants qui « soient prêts à bouger », ce qui de fait éloignerait les

bacheliers professionnels d'une orientation en LEA (Toudic, 2006). En AES les coefficients entre les différentes matières étant plus équilibrés, les étudiants « moyens » espèrent pouvoir rattraper les matières entre elles. Au niveau de l'UBO, la part des étudiants titulaires d'un baccalauréat général est largement majoritaire puisqu'elle représente plus des trois quarts des étudiants inscrits en première année.

Tableau 15 : Série de baccalauréat des étudiants de première année, inscrits à l'UBO en 2005-2006, par filière

Effectif total : 5456

| Bac d'origine | Droit | IUT | Lettres | Médecine | Sciences | Sport | Total |
|----------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| Bac Pro | 2% | 1% | 2% | 0% | 0% | 4% | 1% |
| Titre étranger | 4% | 1% | 4% | 0% | 5% | 1% | 3% |
| DAEU | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| VAE | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| L | 13% | 1% | 34% | 0% | 0% | 4% | 13% |
| ES | 41% | 28% | 27% | 1% | 1% | 27% | 22% |
| S | 16% | 33% | 14% | 96% | 84% | 35% | 41% |
| STT | 20% | 20% | 11% | 0% | 0% | 15% | 11% |
| STI, SMS... | 3% | 15% | 8% | 3% | 8% | 15% | 8% |
| Autres | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% | 0% |
| Total | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |

Sur 100 étudiants de première année inscrits à l'UBO à l'UFR Droit, en 2005-2006, 2 sont titulaires d'un baccalauréat professionnel.

Rapporté à l'ensemble de l'UFR, la part des bacheliers technologiques est plus importante dans les filières AES et moindre en LEA. Quand, en AES, un quart des étudiants de troisième année est diplômé d'un bac STT, ils ne sont que 7% en LEA. Au sein de leur UFR Droit et Lettres, la part des étudiants technologiques est inférieure pour l'AES et supérieure pour LEA, respectivement 20% et 11%. Seulement, ces comparaisons sont à considérer avec méfiance puisque les niveaux d'étude sont différents : on peut supposer que la part des étudiants issus

de baccalauréats technologiques est plus importante en première année, et qu'elle s'étirole petit à petit. Nombreux sont les bacheliers technologiques qui s'inscrivent à l'université en attendant d'obtenir une place en IUT ou en BTS puisque c'est un parcours conseillé par les acteurs de l'Éducation nationale. Toutefois, la forte présence des étudiants diplômés d'un baccalauréat technologique en AES s'explique en partie par leur parcours antérieur. En effet, la part des étudiants de troisième année diplômés d'un DUT est beaucoup plus importante en AES qu'en LEA.

Tableau 16 : Dernier diplôme obtenu des étudiants inscrits en troisième année d'AES et LEA à l'UBO, l'année 2003-2004

Effectif total : 267

| Dernier diplôme | DEUG | BAC | DUT | BTS | licence | autre | Total |
|-----------------|-------|-------|-------|------|---------|-------|--------|
| AES | 43,6% | 10,1% | 23,4% | 8,0% | 1,6% | 13,3% | 100,0% |
| LEA | 85,7% | 7,8% | | 1,3% | | 5,2% | 100,0% |
| Total | 55,8% | 9,4% | 16,6% | 6,0% | 1,1% | 10,9% | 100,0% |

Sur 100 étudiants inscrits en troisième année d'AES en 2003-2004, 43,6 sont titulaires d'un DEUG.

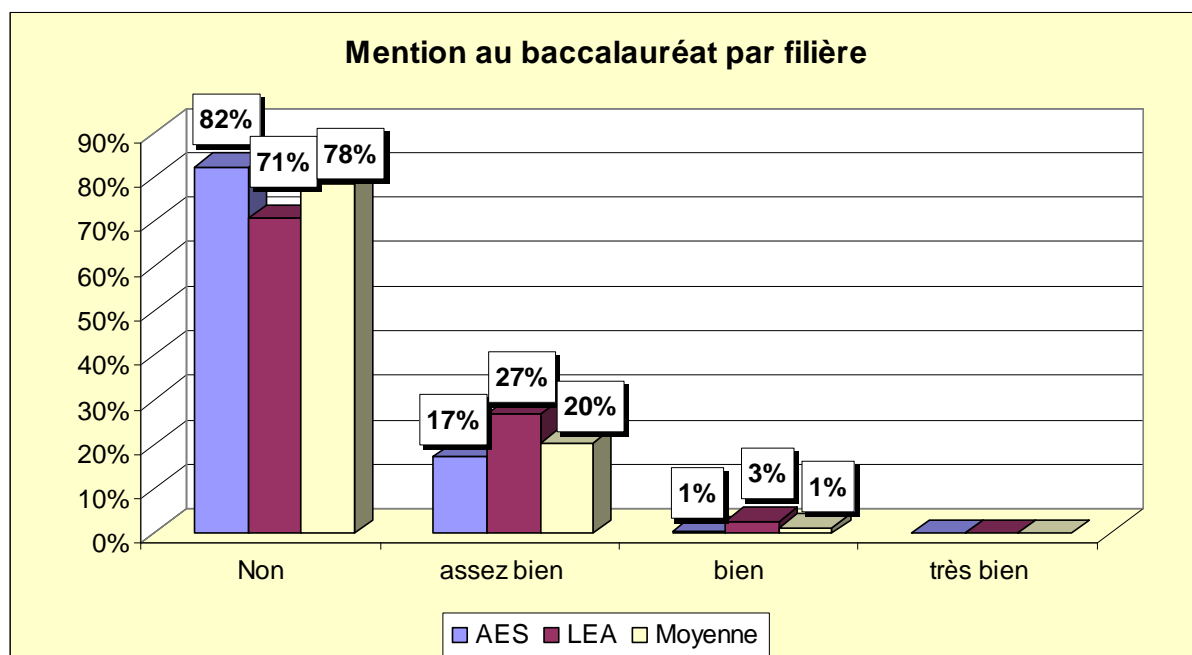
En troisième année d'AES, quasiment un tiers des étudiants s'est engagé précédemment dans une voie post-bac, professionnalisante courte et a intégré une troisième année d'université directement à la suite. Ils ne sont que 8% dans ce cas en LEA. On le voit, les étudiants de LEA sont inscrits dans un parcours plus traditionnel puisque la grande majorité (85,7%) a obtenu un DEUG l'année précédente. Cet écart peut s'expliquer par les politiques d'équivalence des deux filières : avec un DUT ou un BTS il est possible d'entrer directement en troisième année d'AES, alors que cette dispense de DEUG est rarement accordée en LEA. Les enseignants de LEA obligent en effet les étudiants diplômés d'une filière post-bac professionnalisante courte à entrer d'abord en seconde année et à valider un DEUG pour pouvoir entrer en troisième année.

Moins d'étudiants entrés grâce à une VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), plus jeunes, plus souvent à « l'heure », issus en majorité de baccalauréats généraux, le profil des étudiants de LEA est plus classique et plus proche de la norme *studiocentrée* d'un parcours

scolaire linéaire que le profil des étudiants d'AES. Ils ont également obtenu de meilleures mentions au baccalauréat.

Graphique 8 : Mention obtenue au baccalauréat, par les étudiants inscrits en troisième année d'AES et LEA à l'UBO, l'année 2003-2004

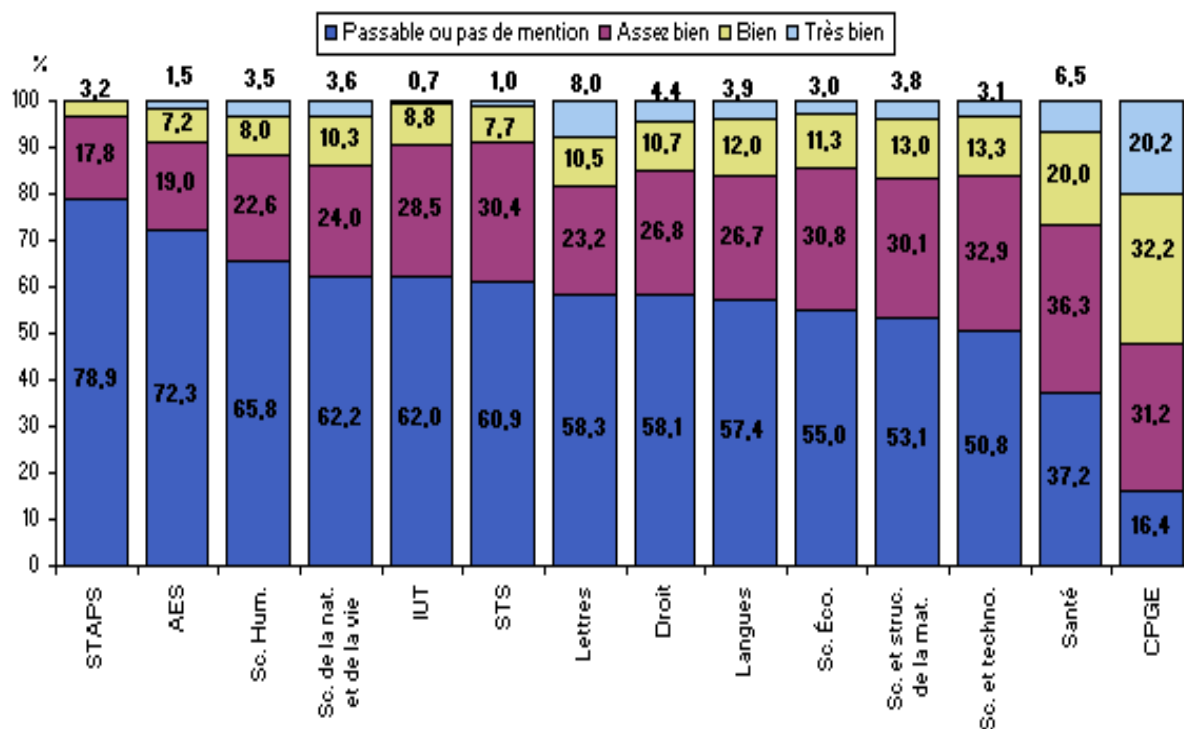
Effectif total : 267



La comparaison avec les statistiques nationales met en évidence une moins bonne réussite lors du baccalauréat des étudiants brestois. En effet, ramenée à chaque filière, la part des « mentions assez bien », « bien » et « très bien » est inférieure en AES et en LEA. Selon l'enquête menée par l'OVE, plus d'un quart des étudiants d'AES (27,7) et un peu moins de la moitié des étudiants en langues (42,6) ont eu une mention lors du baccalauréat. Or, à Brest, moins d'un tiers en LEA, et moins de 20% en AES ont décroché la mention, assez bien ou bien.

Graphique 9 : Mention du baccalauréat selon la filière

Source : enquête OVE, 2003



En définitive, le profil des étudiants de ces deux filières n'est pas si dissemblable : quand bien même les étudiants de LEA sont plus proches d'une norme scolaire attendue, alors que ceux d'AES présentent des parcours moins linéaires, dans les deux cas, le recrutement est populaire. Pour le dire rapidement, ils sont de même origine sociale, mais on rencontre plus souvent de « bons élèves » du secondaire en LEA qu'en AES.

Les raisons de la dévalorisation de l'AES sur l'échelle des filières universitaires n'est pas sans lien avec le recrutement social des étudiants. Les élèves qui s'estiment « moyens » hésitent à tenter des parcours universitaires valorisés. Les étudiants ont des préjugés sur les filières, qui sont portés par leurs familles, leurs amis, mais aussi par les conseillers d'orientation voire les professeurs (Coulon, 1997). Leur auto-élimination des filières valorisées entretient alors cette hiérarchie informelle, puisqu'elle entraîne une sorte d'auto-sélection à l'entrée à l'université. Enfin, dans l'ombre des filières linguistiques traditionnelles, LEA est moins connue qu'AES. Sans doute que la dévalorisation dont la filière AES fait les frais, n'est pas partagée avec LEA. Pourtant, tant du point de vue de l'origine sociale du public, de leur histoire ou encore de leurs enseignements, elles sont relativement semblables.

Professionnalisation des formations, démocratisation scolaire et hétérogénéité du public étudiant, le contexte socio-historique de l'enseignement supérieur permet de comprendre les différentes problématiques, récurrentes et d'une actualité criante. Du point de vue des étudiants, la construction de leur trajectoire ne s'effectue pas sans hériter d'une manière plus ou moins forte, plus ou moins implicite de ces problématiques extérieures à leur propre vie, mais qui s'avèrent malgré tout avoir une incidence non négligeable sur leur trajectoire, et parallèlement sur leur vie étudiante, voire même sur la construction d'une identité étudiante.

PARTIE C. LES BIOGRAPHIES SCOLAIRES ET PERSONNELLES

Habitué à entendre des termes tels que « scolarité normale », « parcours scolaire normal », « la filière normale », nous ne nous attardons pas toujours sur la signification d'un tel qualificatif. Au fond, l'adjectif employé dans le cadre scolaire ne correspond pas tant à « normal » qu'à « général ». « Le rêve de retrouver la “voie normale” : les bacs pros à l'université », le titre de l'article de Stéphane Beaud, paru dans *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, (Moreau, 2002) est suffisamment explicite pour que le lecteur comprenne que la « voie normale » c'est celle qui se rapproche de la voie de l'enseignement général, en l'occurrence ici, l'université. Le terme de filière générale, s'oppose à celui de filière spécialisée, technologique ou professionnelle. Ce qui est « normal », c'est ce qui est dans la norme, on peut donc associer « trajectoire normale » et norme de la trajectoire scolaire. Ainsi, il existe bien une norme de la trajectoire scolaire qui s'exprime différemment selon les contextes analysés. Comment s'impose-t-elle ? Quels en sont les enjeux ? Qui sont les acteurs qui portent et appliquent cette norme, autrement dit, qui sont les « normalisateurs » ?

1. La norme de la « bonne trajectoire » scolaire

1.1. Une hiérarchie des filières implicite dans le secondaire, mais repérée par tous

La volonté politique de démocratisation scolaire exprimée au cours des années soixante-dix a officiellement uniformisé les parcours scolaires au collège. Aujourd'hui, la grande majorité des élèves sont scolarisés de la sixième à la troisième. Le collège unique sonne la fin des différents types de parcours depuis la sixième (le lycée classique, collège, cours complémentaires...). L'uniformisation apparente des parcours scolaires ne doit cependant pas faire perdre de vue la hiérarchie informelle qui s'est progressivement mise en place. Si la différence entre les parcours n'est plus clairement affichée, le jeu des options et autres classes sélectives au collège reconstruit implicitement une hiérarchie des filières, qui suppose alors l'expression d'une norme de la « bonne trajectoire ». Les familles les mieux averties exploitent ces possibilités de distinction. Les recherches en sciences de l'éducation ont clairement mis en évidence ces stratégies distinctives. L'option russe du collège du centre-ville rassemble dans la même classe des élèves au profil social et scolaire semblable, c'est-à-

dire de bons élèves d'origine sociale favorisée. Sous couvert de goût pour telle option ou pour telle discipline, les familles assurent à leurs enfants un parcours scolaire distinctif. *« Cette organisation moins brutale et moins évidente que la répartition dans les filières distinctes, repose sur une hiérarchie implicite des disciplines, des langues, des formations, des métiers... Les familiers du système scolaire pourront construire des stratégies de choix cohérentes, ajustées au niveau scolaire de l'élève ; ils sauront utiliser les possibilités de distinction que le système permet »* (Euvrard, 2000). En vérité, deux logiques coexistent quant aux choix scolaires : la première est une logique pédagogique : les options doivent permettre au jeune de déterminer progressivement son orientation, elles sont retenues selon le goût des élèves. La seconde est une logique sociale : le choix d'option se révélant être une stratégie distinctive : la rareté de la matière, les caractéristiques sociales du public structurent les comportements. *« Ce qu'il faut souligner, c'est que cette seconde logique, fondée essentiellement sur des critères de distinction et le classement qui sont essentiels, n'a pas officiellement droit de cité. Aussi bien les textes règlementaires que les brochures ONISEP mettent au cœur des choix d'orientation une logique de formation et de projet »* (Duru-Bellat et al, 1997).

Les stratégies de distinction sont bien connues des sociologues, et la hiérarchie implicite, faiblement visible au niveau du collège, devient plus évidente au lycée. De fait, plus le système scolaire se démocratise et plus le nombre de voies de relégation augmente. Plus d'études pour tous ne signifie pas les mêmes études pour tous. Quand Jean-Pierre Chevènement décrète que 80% d'une classe d'âge doit atteindre le niveau du baccalauréat, il crée dans le même temps le bac professionnel (Prost, 1997). Cette hiérarchie entre les filières post-collège est manifeste. Elle est basée sur la sélection scolaire des élèves. Quand un élève est refoulé de la filière générale, il entre en filière technologique ou professionnelle. *« L'orientation vers les formations professionnelles dépend du retard scolaire accumulé et touche majoritairement les enfants de milieu populaire, et ce, d'autant plus que la filière est plus dépréciée. L'image de l'enseignement technique, synonyme d'échec, s'est progressivement installée dans l'opinion »* (Euvrard, 2000). Dans le prolongement de cette idée, des hiérarchies s'établissent au sein même des filières, qu'elles soient générales, technologiques ou professionnelles. L'exemple le plus significatif demeure celui de la série scientifique. Elle reste la plus valorisée des séries de baccalauréat général, malgré la volonté des réformateurs en 1995, de briser la suprématie des mathématiques. *« Dans le même temps, la structure des filières d'enseignement secondaire long a été modifiée avec (...) un aggiornamento des baccalauréats généraux et technologiques (1992-1995) dont un des*

objectifs affichés était de mettre fin à la “hiérarchie des sections” et à la suprématie des mathématiques comme instrument de sélection » (Convert, 2003 a). Pour autant, quand en 2001 le sociologue rédige son article, les « hiérarchies sont maintenues ». L'étude des représentations des élèves, des enseignants et des parents, atteste la préférence accordée à la série scientifique. « La série S, ne fermerait aucune porte et conduirait aux formations les plus prestigieuses. Un rapport de l'inspection générale de juillet 2002 soulignait déjà que la série S restait la voie royale, celle de la stratégie de la réussite. “Le rêve des parents, explique Joseph Dion, proviseur au lycée Pierre Corneille (Seine-Maritime), c'est que leurs enfants deviennent ingénieurs, médecins ou cadres commerciaux : d'où le succès de cette série” »⁵⁵. La suprématie de la série S ne fait pas défaut, tant et si bien que les bons élèves qui expriment leur préférence pour les disciplines littéraires ne choisissent pas pour autant la série L, mais optent pour le baccalauréat S. « Nombre d'élèves vont donc vivre un conflit entre leurs intérêts personnels et ce qui leur apparaît comme le choix le plus efficace et le plus raisonnable. Cette tension entre intérêt et efficacité a d'ailleurs été largement mise en évidence dans l'étude sur les lycéens, conduite par François Dubet, qui souligne le rapport utilitariste aux études, empreint d'absence d'adhésion, voire de cynisme » (Duru-Bellat et al., 1997). Cette hiérarchie se construit, semble-t-il, sur la croyance que la filière scientifique offre un plus large choix de débouchés. Ainsi, les élèves peuvent reculer le moment où ils devront formuler des choix d'orientation et élaborer un projet professionnel. « Ils [les jeunes et leurs familles] sont convaincus du fait que les études scientifiques offrent des débouchés professionnels plus importants. Sur ce point, les dernières analyses du CEREQ (Bref, n°107) montrent qu'il s'agit peut-être, au moins en partie, d'une idée reçue et qu'en matière de débouchés les filières économiques et sociales procurent des avantages au moins équivalents» (Duru-Bellat et al., 1997). Au fond, la valeur des filières s'appuie en partie sur des croyances et sur les représentations reprises ici et là, par les acteurs éducatifs, les parents, les élèves eux-mêmes, voire les médias.

Les étudiants d'AES et de LEA qui évoquent leur parcours scolaire ont, pour la plupart, parfaitement intégré la norme *studiocentrée* de la bonne trajectoire. Nicolas décrit de manière fine comment, et par quels intermédiaires, il a interprété et compris la distinction entre filière générale et technologique ou professionnelle. C'est quasiment une préférence qui relève de l'ordre symbolique. Les justifications avancées ne font pas appel à un raisonnement

⁵⁵ Le Monde de l'Éducation, n°344, p.45.

argumenté de preuves tangibles et concrètes, mais bien plutôt à une question de cote. Nous sommes bien dans les représentations véhiculées, comme le dit l'étudiant, par la famille, les amis, sans doute aussi les enseignants. Un entourage qui entretient les représentations de valeurs des filières.

Nicolas se décrit comme un élève très moyen au collège, mais a préféré redoubler plutôt que d'entrer dans ce qui représentent pour lui des classes de relégation : les filières professionnelles et technologiques.

« Et j'ai voulu aller par fierté, en général.

Parce que c'était un peu dévalorisé... ?

Oui voilà, tout ce qui était... Alors que les profs voulaient m'emmener en BEP, CAP, après la troisième, j'ai préféré redoubler. C'était juste par fierté.

Tu as préféré redoubler parce que tu pouvais passer, mais en BEP ?

Oui, mais je ne voulais pas. **C'est l'ambiance, familiale, les copains, aller là-bas ce n'était pas bien.** (...) Il faut dire ce qui est, ceux qui sont en STT, non ils ne sont pas tous comme ça, **mais il faut dire ce qui est, quand on va en STT, c'est qu'on ne pouvait pas aller en général...** Parce que moi, en troisième, on pouvait peut-être espérer que j'aille en STT, mais sûrement pas en ES. Donc STT, c'est qu'on ne pouvait pas aller ailleurs. (...) Une fois que j'ai réussi à atteindre mes objectifs, genre : aller dans les classes d'intello, qui en fait était des classes « normales », je suis devenu fier de moi » (Nicolas, entretien 1).

La norme ne se situe pas non plus, semble-t-il, à l'autre extrémité de la hiérarchie, mais plutôt entre les deux. En vérité, les étudiants situent la filière considérée comme « normale » entre des filières spécialisées et celles de relégation, comme s'il existait une trajectoire de base autour de laquelle gravitent les filières technologiques, la voie professionnelle et des séries générales pourvues d'options distinctives.

« Avant d'entrer en seconde j'avais pensé aussi faire une seconde d'Arts appliqués, mais je ne m'en sentais pas assez capable pour entrer dans quelque chose comme ça. J'ai laissé tomber, et je me suis dit "tant pis, je vais faire un **parcours normal**" » (Béatrice, entretien 1).

A vrai dire, la hiérarchie informelle des filières du secondaire est connue au-delà des seuls « familiers » du système scolaire. Les élèves sont conscients de la hiérarchie existante, mais leur marge de manœuvre est plus ou moins restreinte : ils ne sont pas toujours dans la situation de pouvoir réellement choisir leur orientation. « *Le problème fort vague de la liberté du choix est remplacé par celui de la capacité d'être acteur, d'être le sujet de sa vie par la possibilité de critique et de distance à soi que manifestent à cette occasion les individus. Les élèves ne sont pas des acteurs parce qu'ils choisissent, mais parce qu'ils peuvent expliciter les raisons de leurs choix, et surtout, de leurs non-choix* » (Dubet, 1994). Les lycéens rencontrés par le sociologue, sont clairvoyants quant à cette hiérarchie des filières. Seulement, être un acteur averti, c'est en même temps être rendu responsable de ses choix d'orientation. Aujourd'hui, dans l'école de la démocratie et sous couvert de mérite scolaire, tous les élèves peuvent prétendre à toutes les voies scolaires : « *tous les élèves ont plus ou moins accepté l'idéal d'une réussite avec lequel ils doivent composer* » (Dubet et Martuccelli, 1996). Ainsi, le projet scolaire est individualisé, et la responsabilisation des choix d'orientation revient à l'élève, qu'il s'agisse de réussite ou bien d'échec. Dès lors, quand la réussite n'est pas au rendez-vous, la responsabilisation s'individualise. « *La rhétorique institutionnelle du projet demande aux "vaincus" de se concevoir comme les auteurs de leur échec* » (Dubet et Martuccelli, 1996).

Ne pas avoir à se soucier de l'orientation reste le privilège des élèves qui poursuivent leur scolarité dans le cursus général. Formuler un projet professionnel concerne ceux qui sont sommés d'opter pour la voie professionnelle ou technologique. « *Il faut, en réalité, se laisser porter par la logique de ses bons résultats scolaires. Cette logique là n'empêche pas l'orientation elle la retarde le plus possible. (...) il reste toujours cette idée essentielle à la culture scolaire, celle des enseignants notamment, selon laquelle un parcours honorable est un parcours sans orientation* » (Dubet, 1997). Suivre la voie générale constitue bien la trajectoire considérée comme « normale », celle où les questions d'orientation ne se posent pas.

« Et comme plus ou moins pour mes parents, c'était un peu... l'élite, on va dire, d'être en classique, bon j'ai continué comme ça... Je ne me suis jamais vraiment intéressée à l'orientation, j'ai continué... » (Béatrice, entretien 1).

Comment les chercheurs révèlent-ils cette hiérarchie des filières scolaires ? Elle apparaît clairement dans les discours des élèves, des étudiants, des parents parfois, et des acteurs éducatifs. Au-delà, les représentations des hiérarchies scolaires dans le secondaire sont confortées par l'observation de variables objectives : l'origine sociale, le parcours scolaire des élèves et la professionnalisation de la filière. Plus le nombre d'enfants de cadres est important, plus la filière est valorisée et inversement pour le nombre d'enfants d'ouvriers. Ensuite, plus le nombre de « bons élèves » au sens scolaire, est élevé dans une filière et meilleure est sa cote. Les « bons élèves » étant ceux qui obtiennent de bons résultats scolaires (dans les matières jugées importantes) et qui n'ont pas redoublé. *« Pour être un bon élève il faut avoir l'âge normal, être en avance c'est mieux, il faut aller dans les sections les plus prestigieuses, ne pas connaître d'incident majeur » (Dubet, 1997).* Ainsi, les acteurs de l'Éducation nationale, à travers les conseils de classes, trient les élèves, et orientent vers les filières technologiques ou professionnelles, ceux qui sont scolairement « inférieurs ». Les filières technologiques et professionnelles sont bel et bien des filières de relégation pour les « moins bons élèves ».

Dans le secondaire, les acteurs qui portent la norme de la « bonne trajectoire » et participent à son application sont les mêmes : les enseignants du secondaire. C'est sans doute pour cette raison que la norme de la bonne trajectoire scolaire dans le secondaire est si incontestable. En outre, il semble exister une opinion commune selon laquelle, il serait « normal » d'obtenir son baccalauréat. Cette assertion se fait plus ou moins prégnante selon les milieux sociaux et on sait que lorsque les parents sont eux-mêmes diplômés, le baccalauréat représente le minimum à atteindre, alors qu'il équivaut à un précieux sésame dans des familles où les parents sont peu ou pas diplômés. Enfin, sans doute que la volonté politique de conduire 80% d'une classe d'âge au bac n'est pas sans incidence dans l'esprit des individus qui finissent par considérer comme une norme de décrocher le diplôme. L'annonce d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat *« suscita une demande supplémentaire. Les parents l'interprétèrent comme une invitation voire une mise en demeure, mais ils ne s'encombrèrent pas de nuances : étant donné le prestige du baccalauréat et sa notoriété, tout le monde comprit qu'il s'agissait de viser "le" baccalauréat, et non un éventuel baccalauréat professionnel » (Prost, 1997).*

Finalement, avec la décision politique de conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, la norme d'une scolarité dans le secondaire jusqu'au niveau bac s'est imposée. Les acteurs sont pour une part ces hommes politiques, puis les représentants de l'Éducation

nationale qui ont mis en œuvre l'injonction ministérielle. « *Mais du moment où les inspecteurs d'académie se virent assigner l'objectif des 80%, ils se sentirent tenus d'accueillir les élèves qu'ils refusaient jusque-là. L'annonce des 80% fit sauter un verrou administratif* » (Prost, 1997). Seulement, parallèlement à cette injonction, la norme devenait celle du bac général. Et, tout en accueillant de plus en plus d'élèves, l'institution scolaire les sélectionnait. À cause de cette « orientation » qui s'est faite, non selon les goûts des élèves, mais plutôt d'après leur aptitude scolaire, la norme de la filière générale s'est peu à peu imposée.

Par ailleurs, la norme scolaire est également dépendante du temps passé à chaque étape du cursus. Balisé temporellement, le parcours scolaire doit alors être effectué dans un temps limité pour être considéré « à l'heure ». La trajectoire « normale » implique par exemple que l'obtention du baccalauréat se fasse entre 17 et 18 ans. La suite du parcours universitaire est également marquée par l'âge, corrélé au temps nécessaire au passage d'une année ou d'un cycle d'étude à l'autre. Comme l'orientation vers des filières distinctives, les stratégies vis-à-vis du redoublement sont différentes selon les milieux sociaux. « *Les élèves moyens faibles, issus de milieux sociaux favorisés, sont soit plus perspicaces dans leurs demandes de maintien situées dans une perspective de stratégie d'orientation ultérieure, soit plus enclins à s'opposer à une telle décision si elle ne correspond pas à leur projet* » (Paul et Troncin, 2004). Les enquêtes menées en sciences de l'éducation démontrent largement les effets néfastes sur la scolarité des élèves du redoublement, mais une croyance persiste de la part des enseignants et de certains parents, de l'utilité pédagogique pour l'élève de répéter une année scolaire. « *Puisqu'il n'existe pas de preuve sérieuse de l'efficacité du redoublement, la profession enseignante devrait abandonner cette pratique comme jadis, les médecins ont délaissé les saignées et les purges* » (Crahay, cité par Paul et Troncin, 2004). Sachant que le redoublement est un élément déterminant pour la suite de la trajectoire scolaire, en être averti et contourner la décision de l'équipe enseignante, se révèle être un atout pour la scolarité à venir des élèves. C'est parce que les familles populaires ont tendance à faire confiance aux acteurs éducatifs, qu'elles acceptent sans contester les décisions de redoublement proposées par le conseil de classe.

« Le pire c'est qu'à Landerneau je passais en première L, de justesse. Mais de justesse, sans redoubler. Et j'ai préféré redoubler. Parce que j'ai fait une seconde catastrophique... il vaut mieux redoubler...

Tu as suivi les conseils de tes professeurs ?

Oui, ils m'ont dit "tu passes de justesse mais..." moi j'ai dit, je préfère redoubler et repartir sur de bonnes bases plutôt que d'aller me planter. (...) [Mon père] voulait que je redouble ma seconde. Vu la seconde que j'avais fait, ce n'était pas possible ! J'allais me planter. En L : j'allais droit dans le mur ! » (Karine, 1. Père décédé, adjoint administratif et mère décédée, sans profession).

Karine, issue d'un milieu populaire reste persuadée du bien fondé de la décision de redoublement. Pourtant, suite au redoublement, elle n'entre pourtant pas en première littéraire mais opte pour une première technologique. De fait, est-on si assuré que le redoublement a joué un rôle positif dans le parcours de Karine ? Il ne lui a pas assuré un passage en filière générale. Le redoublement est basé sur l'idée d'une trajectoire scolaire où chaque étape doit être acquise pour pouvoir entamer la suivante. C'est la raison pour laquelle Karine cherche à « repartir sur de bonnes bases ». Cette représentation de l'apprentissage est peut-être erronée : un élève peut comprendre plus tard une chose apprise il y a un ou deux ans. Mais redoubler c'est s'éloigner de la trajectoire « normale », c'est « prendre du retard » par rapport à l'âge « normal ». Au-delà de la voie générale, la norme temporelle entre également dans la définition d'une « bonne trajectoire ».

Une hiérarchie des filières dans l'enseignement secondaire est incontestablement visible. Les représentations des acteurs de l'Éducation nationale, des élèves et de leur famille le confirment, et les données objectives telles que la part d'enfants de cadre ou l'âge des élèves dans une filière, également. Seulement, on ne sait pas réellement comment les acteurs interprètent cette norme. Les étudiants rencontrés racontent leur parcours scolaire en ayant en tête la « trajectoire normale » et ils s'y réfèrent pour évoquer ce qui constitue selon eux des bifurcations dans leur trajectoire. Mais, la « bonne trajectoire » varie pourtant quelque peu selon les étudiants et surtout selon leur propre parcours. Ainsi, le découpage entre parcours proche ou éloigné de la « voie normale » peut être réalisé de deux manières : dans un sens objectif, à l'extérieur des individus et selon la norme définie précédemment, ou bien dans un sens subjectif, selon celui que les étudiants donnent eux-mêmes à leur propre parcours. De cette manière, l'analyse des bifurcations permet de rendre compte du sentiment d'éloignement par rapport à une norme personnelle de la « bonne trajectoire ».

1.2. La mise en évidence des bifurcations dans le récit

Le parcours scolaire est une route balisée sur laquelle les carrefours correspondent à des choix d'orientation scolaire. Les étudiants rencontrés ont ponctué le récit de leur parcours par ces étapes, en les associant aux événements de leur vie privée. Parcours scolaire et trajectoire biographique sont intimement mêlés. De fait, ces étapes scolaires ont été décrites avec plus ou moins d'insistance, et les étudiants leur accordent également plus ou moins d'importance dans leur situation actuelle. Mais, dans quelle mesure ces décisions d'orientation constituent ce que Michèle Leclerc-Olive appelle des « événements biographiques » ? Autrement dit, comment ces événements en arrivent à avoir pour les individus une importance telle qu'ils les rendent responsables de leur situation présente ? Au fond, comment peut-on saisir cette question sans avoir établi une trajectoire de référence à partir de laquelle on évoque les bifurcations ? Ainsi, la définition proposée par Michèle Leclerc-Olive de « l'événement biographique » constituera un éclairage essentiel pour l'analyse de ces changements de trajectoire. L'illustration de cette réflexion par l'importance accordée aux « points biographiques » dans l'analyse de trajectoires des étudiants rencontrés terminera cette partie.

1.2.1. Qu'est-ce qu'une bifurcation : le concept d'événement biographique

Certains événements biographiques peuvent sembler évidents quand il est par exemple question des bifurcations professionnelles : un ingénieur abandonne sa carrière pour s'engager dans celle de pasteur. Quand il est question de parcours scolaire, les bifurcations ne sont pas si manifestes puisque la jeunesse, c'est le temps des choix scolaires, qui engagent à plus long terme les positions socioprofessionnelles. Chaque nouvelle décision d'orientation pourrait constituer en soi un « point biographique ». Définir une norme de trajectoire permet alors selon l'éloignement vis-à-vis de cette trajectoire de regarder à quel moment nous pouvons y voir des bifurcations. Mais cette norme est différente selon les individus. Néanmoins, il existe une norme de trajectoire scolaire plus ou moins définie, de manière implicite par l'institution scolaire : poursuivre ses études dans l'enseignement général. On le voit, les questions de réorientation se posent quand les élèves qui n'obtiennent pas les résultats scolaires suffisants sont sommés de quitter cette voie générale et de s'orienter alors vers des filières technologiques ou professionnelles. « *Plus un élève dispose de ressources scolaires et sociales, plus il a de possibilités objectives de faire des projets et moins il est mis en demeure*

d'en formuler ; au contraire, moins un élève a de ressources, plus il doit faire des projets, c'est-à-dire plus il doit prendre en charge son incapacité relative » (Dubet, 1997).

Mais peut-on parler de bifurcation quand l'élève n'a pas conscience de cette norme implicite de la « bonne trajectoire » ? La plupart des étudiants rencontrés avaient intégré cette norme implicite, établissant la corrélation entre être « un bon élève » et poursuivre ses études dans la filière générale. Jusqu'au baccalauréat, cette norme est relativement bien identifiée. Seulement, elle devient plus vague à la suite des études secondaires. Les meilleurs élèves poursuivent leurs études vers les CPGE, et les autres se dispersent entre les filières courtes professionnalisantes et l'université. Ensuite, toutes les voies universitaires ne se valent pas dans la hiérarchie informelle des filières.

Par ailleurs, il est important de noter que la trajectoire individuelle est fortement corrélée au parcours institutionnel. On pourrait ainsi tracer deux lignes de vie en parallèle : celle représentant la biographie personnelle et l'autre symbolisant le parcours scolaire. En vérité, la ligne scolaire et la biographie personnelle s'influencent mutuellement. Les carrefours de chacune d'entre elles se superposent. L'institution scolaire définit d'avance les étapes du parcours scolaire, et certaines d'entre elles semblent primordiales. C'est le cas de la classe de seconde. *« On peut, en effet, faire l'hypothèse que la seconde constitue un niveau tout à fait crucial dans la détermination de la carrière scolaire des élèves, dans la mesure où c'est à ce niveau que se "profile", par les choix d'option notamment, le bagage scolaire du jeune en fonction de la série de baccalauréat anticipé » (Duru-Bellat et al., 1997).* Ainsi, lors de décisions d'orientation la trajectoire individuelle se recompose de manière plus ou moins brutale. Pour comprendre les biographies individuelles, il est nécessaire de les relier au parcours scolaire. Les étapes y sont imposées dans la vie des élèves et, s'ils décident de rester au sein du système éducatif, ils ne peuvent construire leur parcours que selon l'ensemble des choix disponibles et proposés par l'école. Ce que nous interprétons comme des bifurcations ne sont au final que la marge de manœuvre dont disposent collégiens, lycéens ou étudiants. Pour comprendre et analyser ce qui peut être perçu comme des changements de trajectoire, le concept « d'événement biographique » apparaît tout à fait pertinent.

Chaque vie est marquée par un certain nombre d'événements, et la compilation de ces événements construit une trajectoire biographique. Seulement, comment repère-t-on les

inflexions de la trajectoire ? À partir de quand, comment, pourquoi et par rapport à quoi pense-t-on que la trajectoire ne suit plus son cours initial ?

Le concept « d'événement biographique » est éclairant en ce qu'il propose une définition de ces tournants marquants de l'existence. « *On a affaire à des événements dont le sens excède celui de la simple occurrence, même révélatrice. LA VIE BASCULE. Ce sont des événements qu'on ne peut omettre dans un récit, sauf à perdre le sens de la biographie* » (Leclerc-Olive, 1997). Seulement, comment penser que cet événement, survenu, et/ou mis en scène par le récit, dans la vie d'un individu, est important au point que l'on puisse parler de basculement ? C'est une analyse subjective, qui est reconstruite par l'acteur lui-même ou bien interprétée comme telle par le chercheur. En vérité, « l'événement biographique » se situe au carrefour du récit, et de l'analyse du chercheur. De fait, quand l'acteur raconte au présent son parcours et le ponctue par des étapes, il a déjà, en partie, élaboré ce récit, et c'est grâce à l'analyse que le chercheur identifie les « événements biographiques ». Cette analyse s'appuie sur la conception de l'identité, comme étant « *toujours en question, toujours à construire, elle résulte de l'image que je me donne de moi-même et de l'image que l'Autre me renvoie. (...) une identité pour soi et une identité pour autrui* » (Leclerc-Olive, 1997). C'est-à-dire comment l'image que les autres me renvoient me permet ou pas de conserver l'image que j'ai de moi-même tout au long des expériences de la vie. De fait, les relations entre Ego, les autres et un référent objectif, recomposent l'identité d'Ego. Si on construit une analogie, Ego devient l'étudiant rencontré, les autres sont les parents, les amis, les professeurs, et le référent objectif correspondrait à ce que l'on nomme ici la norme de la « bonne » trajectoire. Il est certain toutefois que la présentation par les individus « d'événements biographiques » est à considérer dans le cadre du discours narratif. Ce dernier remet en ordre, produit du cause à effet pour donner du sens. La culture occidentale a fait émerger le concept d'individu : « *chacun tend à se représenter le cours de son existence comme présentant une forte cohérence, en particulier chez les dominants* » (Bertaux, 1997). Or, la plupart des lignes de vie ne sont pas linéaires, mais en zigzag. L'individu raconte sa vie autour d'événements clés, de projets, de situations de vie qui représentent selon Daniel Bertaux la colonne vertébrale du récit de vie. « *La "colonne vertébrale" ainsi définie constitue la ligne d'une vie. Cette ligne n'est pas assimilable à une droite ou à une courbe harmonieuse, comme semble l'indiquer le terme souvent utilisé de "trajectoire"* » (Bertaux, 1997). Au contraire les vies sont ballottées au gré des événements, il y a nombre d'impondérables qui réorientent les parcours de manière imprévue. En vérité, une vie, c'est une ligne brisée et c'est le discours narratif qui remet

l'ordre diachronique et explicatif avec ses causes et ses effets. L'analyse des trajectoires scolaires et professionnelles d'infirmières libérales est éclairante à ce titre. « *Parce qu'ils [les souvenirs de la scolarité] font appel à la mémoire, ils entretiennent un certain rapport au passé, non dépourvu d'oublis, peut-être même de déformations, etc. À ce titre, rechercher dans le passé de ces infirmières libérales, par exemple lors de leur passage en IFSI, ce qui aurait pu influencer sur leur itinéraire futur, est une entreprise toujours un peu sujette à caution. Pour donner du sens à leur choix, à leur trajectoire ultérieure, plus d'une a pu, consciemment ou non, sélectionner tel ou tel fait, grossir le trait, mettre en scène tel ou tel événement qui, aujourd'hui, d'après elle, a été déterminant dans le fait de déroger à la carrière hospitalière, mais qui, peut-être, à l'époque, ne l'a pas été tant que cela. De plus, à l'instar de ces journalistes qui ne s'intéressent pas vraiment aux trains qui arrivent à l'heure, celles qui ont souligné ce qui, en toute logique, a été marquant pour elles, sont plutôt de celles qui avaient, qui ont à redire* » (Vilbrod et Douguet, 2007). Le récit de vie demeure une reconstruction narrative, et les étudiants racontant leur parcours scolaire n'y échappent pas. La mise en récit d'une vie suppose la présence d'événements déclenchants qui expliquent, donnent des raisons, produisent des effets sur le sens de la trajectoire biographique. L'objectif du chercheur est alors d'analyser le discours et d'y repérer ce qui est présenté comme des bifurcations.

Ainsi, l'utilisation du concept « d'événement biographique » nous est utile pour définir les bifurcations marquantes du parcours scolaire qui nous permettent d'identifier ensuite une trajectoire détournée. En somme, quand l'étudiant raconte son parcours, il met en évidence certaines étapes marquantes de son parcours. Mais elles deviennent déterminantes quand les étudiants rendent responsables ces bifurcations de leur situation actuelle et qu'elles ont induit une reconstruction identitaire. C'est-à-dire qu'il y a eu un changement entre l'identité pour soi et pour autrui au travers d'une décision concernant la scolarité. « *À l'occasion des événements marquants se renégocie une identité pour soi et une identité pour autrui* » (Leclerc-Olive, 1997).

Au-delà de ces considérations épistémologiques, le retour vers le terrain permet l'illustration de ce que est défini ici comme des bifurcations importantes puisqu'elles entraînent le besoin de « rattraper » une trajectoire.

1.3. Le poids déterminants des bifurcations : analyses de trajectoires

Ainsi, une trajectoire qui à un moment donné s'éloigne de ce qui correspond à la norme de la « bonne trajectoire », définie implicitement par les acteurs de l'Éducation nationale (enseignants, conseillers d'orientation) ne constitue pas pour autant une bifurcation, si l'étudiant ne l'envisage pas ainsi. La norme de la « bonne trajectoire » scolaire demeure fortement *studiocentrée*. Or, tous les individus n'ont pas nécessairement conscience de cette norme, et quand bien même ils en ont conscience, ils n'y souscrivent pas obligatoirement. Les acteurs ont des points de vue différents sur une même réalité sociale. « *Ce phénomène de multiples perceptions d'une même réalité est fondamental : la perception qu'un acteur élabore d'une situation donnée constitue pour lui la réalité de cette situation ; et c'est en fonction de cette perception, et non de la réalité objective qui cherche à connaître le sociologue, que l'acteur social sera amené à agir* » (Bertaux, 1997). Ainsi, ce qui au regard de la norme *studiocentrée* peut paraître comme un écart de la « bonne trajectoire » scolaire, ne l'est pas nécessairement pour certains étudiants. La manière dont la trajectoire est racontée permet, grâce à l'analyse du récit, de comprendre s'il est question ou pas de bifurcation, et si dès lors, il est possible ou pas de parler de trajectoire détournée. Tous les individus ne perçoivent pas la norme de la « bonne trajectoire » de la même façon et en conséquence n'agissent pas d'après cette norme. L'analyse du récit permet la compréhension de la réalité sociale / la « bonne trajectoire », telle que la perçoit l'individu / l'étudiant.

1.3.1. Les parcours linéaires au regard des individus

Comme décrit précédemment, les étudiants qui s'inscrivent dans ce modèle décrivent leur trajectoire de manière linéaire et sans tournant. Comme la norme scolaire et les volontés de l'acteur s'accordent il n'y a pas de « problèmes » d'orientation.

« Vu que je ne savais pas quoi faire, je me suis tournée vers **le général** » (Sofia entretien 1).

« Voilà, c'était vraiment... **rester dans le cursus général**, il n'y avait pas de choix déterminés auparavant » (Pierrick entretien 1).

« Avant d'entrer en seconde j'avais pensé aussi faire une seconde d'Arts appliqués, mais je ne m'en sentais pas assez capable pour entrer dans quelque chose comme ça. J'ai laissé tombé, et je me suis dit : "tant pis, je vais faire un parcours normal". (...) Et comme plus

ou moins pour mes parents, c'était un peu... l'élite, on va dire, d'être en classique, bon j'ai continué comme ça... **Je ne me suis jamais vraiment intéressée à l'orientation, j'ai continué...** » (Béatrice entretien 1).

Immanquablement, des décisions d'orientation s'imposent à un moment ou un autre du parcours scolaire et, ces élèves choisissent fatalement l'une des trois filières générales de baccalauréat. Mais les résultats scolaires, les conseils des enseignants, les volontés parentales et les désirs de l'étudiant s'accordent pour continuer dans la norme de la « bonne » trajectoire. Ils sont ni assez mauvais élève pour subir des décisions de réorientation, ni assez bon élève pour opter pour des options à caractère sélectif. Il n'y a donc pas de question sur une réorientation, la trajectoire suit le cheminement des filières générales. Seulement, une fois le baccalauréat obtenu, la palette des choix s'élargit. Ainsi, les filières pluridisciplinaires se présentent comme un non choix. Les étudiants expliquent ne pas vouloir se fermer de portes, ne pas être prêts à se spécialiser et de cette manière, ils progressent dans une filière d'aspect général, puisque présente à l'université. D'ailleurs, ces deux filières apparaissent logiquement comme le prolongement de plusieurs filières du fait de la pluridisciplinarité.

« Donc je suis partie dans les langues je n'ai pas cherché plus loin. Vu que c'était assez vaste. Je ne voulais pas partir en BTS ou en école parce que c'était trop ciblé » (Clémence entretien 1).

« C'est *fouillis* dans ma tête parce que je ne sais pas où aller. Pour l'instant je continue comme ça parce que je ne vois pas autre chose à faire » (Sofia entretien 1).

Ces parcours linéaires se superposent avec la norme de la « bonne trajectoire ». Évidemment, tous les étudiants n'empruntent pas ce parcours normé sans pour autant avoir le sentiment qu'un événement a modifié la courbe de leur trajectoire scolaire. En effet, quand la « norme » implicite de la bonne trajectoire n'est pas manifeste aux yeux des élèves, certains s'en éloignent sans pour autant y voir des bifurcations.

L'engagement dans une filière professionnelle et technologique, dévalorisée par les acteurs de l'institution scolaire, ne l'est pas nécessairement pour les élèves eux-mêmes.

« Oui, au départ je voulais faire L, et en redoublant je me suis rendue compte que L ce n'était pas pour moi et que je me dirigeais plus vers STT. En fait ça m'a fait du bien de

redoubler, ça m'a permis de comprendre **que j'allais me diriger vers une mauvaise voie**
» (Karine entretien 1).

« Les profs, ils m'emmenaient dans la seconde L, ES ou S. Mais moi je ne voulais pas faire de seconde générale, donc j'ai essayé la seconde STT à L.

Pourquoi tu ne voulais pas... ?

Je ne sais pas c'était... il y avait plusieurs options, on avait le droit d'aller voir un conseiller d'orientation, et comme tout le monde se dirigeait vers là, moi j'ai voulu faire autre chose ! Je ne voulais pas faire soit L, soit ES soit S.

Ce sont les matières qui ne te plaisaient pas ?

Oui... Et puis c'était du général, ça ne me plaisait pas, je voulais du technique. Je voulais voir autre chose » (Sandra entretien 1).

De fait, cette norme de la bonne trajectoire ne s'impose pas avec la même force chez tous les élèves. Sans avoir concrètement à l'esprit la hiérarchie des filières, elles envisageaient ces parcours de manière plutôt positive, parce que plus professionnalisants. Leur norme de la « bonne trajectoire » ne correspond pas à celle qui est implicitement portée par l'institution scolaire. Issues de familles où l'université était plutôt dévalorisée, les études technologiques représentaient une sécurité, du fait d'une supposée meilleure employabilité.

« La fac, je vais dire un truc qui n'est pas gentil. D'ailleurs [mon père] n'a jamais voulu que j'aille à la fac, d'ailleurs s'il savait que j'étais à la fac, il ne serait pas content. Il disait : "c'est le banc des fainéants" » (Karine, entretien 1).

« Et moi, mes parents ils me disaient : " va en BTS, c'est vachement mieux, la fac tu vas rien faire... " (...) Ma mère de toute façon, le discours qu'elle avait sur l'école : "d'abord le bac ensuite le BTS." (...) Quand je me suis inscrite [à l'université] je me disais "qu'est-ce qu'il aurait dit mon père !" » (Sandra, entretien 1).

Plutôt satisfaites de leur parcours dans le secondaire, Karine et Sandra ne perçoivent pas l'éloignement de la filière générale comme une bifurcation dans leur scolarité secondaire, même si, et nous le verrons dans la dernière partie, un événement commun modifiera par la suite ce qu'elle projetait de faire.

Ainsi, les bifurcations ne s'entendent que dans la manière qu'ont les acteurs de les décrire. C'est bien parce qu'ils ont le sentiment d'une bifurcation, que l'on peut les évoquer ainsi. D'ailleurs, d'autres étudiants qui ont décrit leur parcours scolaire ont insisté sur ces moments définis comme des « points biographiques » : leur trajectoire scolaire leur apparaît subie et n'est pas présentée comme leur choix personnel ; ils essaient ou ont essayé de rattraper ce qui représente pour eux la « bonne voie », la voie générale.

1.3.2. Les trajectoires détournées au regard des individus

Avoir conscience de la norme qui prédomine dans l'institution scolaire, c'est-à-dire suivre une voie générale, et ne pas y être acceptée est parfois incompris, voire vécu comme une injustice par les élèves. Le discours des enseignants et des conseillers d'orientation valorise les filières générales parce qu'elles permettent de « continuer ». Déjà, les acteurs de l'Éducation nationale estiment plus la voie générale, pas tant pour les matières enseignées que pour les possibilités d'orientation qu'elle offre *a posteriori*. Ensuite, ces filières sont réservées aux meilleurs élèves. *A priori*, pour y accéder, ces derniers doivent présenter un bulletin de notes jugé « correct » par les membres des conseils de classe (enseignants, proviseur, conseiller d'orientation parfois...). On sait pourtant que les décisions d'orientation lors des conseils de classe ne sont pas uniquement dues aux performances scolaires (Masson, 1997). Ainsi, quand les étudiants évoquent leur scolarité, ils s'arrêtent sur le tournant qu'a constitué cette réorientation, comme si elle avait marqué d'une pierre blanche la suite d'un parcours qui du coup allait être difficile à envisager. Mais le fait d'être arrivés en licence est pour eux la preuve que cette bifurcation était une erreur. La suite de leur scolarité dénote l'effort de retour vers une filière générale, que ce soit dans le cursus scolaire initial ou bien en reprise d'étude à l'instar de Gaëlle.

« Je prouve bien ce que me disaient mes profs du collège : j'ai un niveau général et un niveau qui me destinait à des études supérieures largement plus poussées et universitaires je pense. Mais, en fait je ne l'ai pas choisi, je pense que c'est dû à mon collège » (Gaëlle, entretien 1).

On pourrait penser que le parcours de Gaétan n'est qu'un rattrapage à lui seul : orienté vers une quatrième technologique comptabilité au collège, il poursuivra vers un BEP pour entrer en première d'adaptation, obtient ensuite un bac STT, puis un BTS et validera finalement une licence d'AES.

« Je pouvais faire soit bac pro, soit bac STT. J'ai préféré faire un bac STT pour revenir vers une filière générale » (Gaétan, entretien 1).

La représentation de ce qu'est la voie générale dépend du point de vue de départ. Pour Gaétan, la filière STT représente le retour vers une « voie normale », étant donné qu'il se place du point de vue du BEP. Pour Jérôme par contre, la filière STT représente un éloignement de la « trajectoire normale » au regard de la seconde générale.

« La deuxième fois c'est pareil, maths et espagnol j'étais toujours aussi mauvais donc ils m'ont délogé en STT. C'était ça ou BEP. Je me suis dit je vais quand même essayer d'avoir le bac. (...) Ils m'ont laissé le choix entre première STT et BEP, donc j'ai pris STT, un peu par dépit, parce que ce n'était pas vraiment ce qui m'intéressait, le commerce. (...) Je pense que je suis plus un littéraire à la base, mais je n'ai jamais été dans la bonne filière. Encore si j'avais été en éco j'aurais pu faire autre chose... ! » (Jérôme, entretien 1).

Le « ILS » désigne un ensemble de décideurs, plus ou moins abstraits, que l'étudiant ne qualifie ni par un nom ni par une profession ou une fonction. L'emploi du pronom personnel à la troisième personne, qui plus est au pluriel, traduit la distance entre ce qui pourrait être ses décisions personnelles et celles de l'équipe éducative, et renforce la rancœur vis-à-vis de ce que Jérôme considère être une orientation subie. Dans cette description, Jérôme ne se présente pas comme un acteur, il ne semble avoir aucun pouvoir ni aucune responsabilité sur sa propre trajectoire. Lorsqu'il évoque son orientation vers la classe de préparation en école de commerce, sa description est un peu différente.

« **Ma prof** m'a proposé de faire une prépa » (Jérôme, entretien 1).

Ici ce n'est pas seulement un pronom, c'est un professeur, qui plus est, le sien. Toutefois, Jérôme utilise rarement « JE » quand il est question de son parcours scolaire, lors de ce premier entretien. L'emploi du pronom « JE » sous entendrait qu'il maîtrise son orientation, mais comme il est peu satisfait de son parcours, il s'en déresponsabilise en attribuant l'implication des acteurs externes. Or, cet emploi change au cours du second entretien.

« **Je** me suis inscrit en licence de socio (...) **J'ai décidé** de repartir une année en arrière »
(Jérôme, 2).

Il décrit sa décision d'entrer en licence de sociologie comme personnelle, sans qu'un quelconque intermédiaire ne soit venu lui suggérer cette réorientation. Il la décrit même comme allant à l'encontre des vœux parentaux. Ce changement de posture est révélateur de la manière dont il considère les études. Choisir une orientation par goût pour la discipline, et non plus par intérêt pour les débouchés professionnels, est une démarche valorisante à ses yeux, il en assume donc la responsabilité.

Lors de notre seconde rencontre, Jérôme revient sur son orientation en première STT. Son sentiment d'injustice est perceptible dans la manière de se représenter l'institution scolaire et, à travers elle, le conseil de classe : la forte personnalité de certains enseignants prendrait le pas sur le souci collectif d'une bonne orientation pour chaque élève.

« Ce n'était vraiment pas ce que je voulais faire. Quand j'étais en seconde, je voulais aller en ES, j'avais les notes en éco, mais pas en maths ni en espagnol, et **comme je pense que ça devait être les profs qui avaient le plus de poids dans le conseil...** je pense que ça c'est goupillé comme ça, ma 2^{ème} seconde, j'avais 17 de moyenne en éco... je ne sais pas pour faire une 1^{ère} ES... ! Mais c'est vrai que je n'avais pas les notes qui suivaient partout et c'est vrai que je me suis retrouvé en STT, de là, j'ai fait 2 premières, ça ne passionnait pas du tout. Après je me suis dit je vais bosser en terminale parce que c'est ça ou je n'ai pas le bac, et en fait, en bossant je me suis retrouvé en prépa. »
(Jérôme, entretien 2).

Assurément, se conforter dans l'hypothèse que cette réorientation ne tient qu'à une différence de personnalité entre les enseignants, et non pas à une décision objective prenant en compte le bulletin scolaire, rassure Jérôme sur ses propres compétences scolaires, pour ne pas dire intellectuelles. Par ailleurs, la nécessité de se rassurer sur son niveau scolaire est d'autant plus prégnante qu'il est à un moment charnière, puisqu'il change de filière universitaire. Toutefois, sa vision de la manière dont se déroule les conseils de classe est loin d'être naïve : « *une partie importante de l'activité des professeurs consiste à produire des informations sur les élèves, à comparer leur jugement. Cette activité induit l'action collective. Pour certains élèves, sujets de désaccords entre professeurs, les décisions prises pendant les conseils de classe résultent en partie d'effets contextuels comme le "discrédit" d'un professeur auprès*

du chef d'établissement ou de ses collègues, le charisme d'un professeur principal, respecté par ses collègues, ou les problèmes relationnels d'un professeur avec ses élèves ou des parents d'élèves » (Masson, 1997).

Ces réorientations sur lesquelles les étudiants rencontrés ont insistées, constituent bien des bifurcations dans le sens où ils ont le sentiment de s'être éloigné de la trajectoire qu'ils avaient envisagée. Ces décisions ne sont pas toujours le fait des conseils de classe. Nicolas regrette que ses parents lui aient imposé d'entrer en IUT suite à son bac, puisqu'il souhaitait intégrer une filière universitaire, plus générale. Depuis, il tente de retourner vers une filière universitaire et, selon lui, AES s'avère comme la moins mauvaise des solutions.

« Mes parents m'ont dirigé dans un IUT, GEA contre mon gré je ne voulais pas aller là. (...) Donc je me suis retrouvé en IUT à faire des matières que je détestais. (...) Et vue que j'avais un an de retard et que je n'avais pas envie de faire la fac éco gestion, parce que je n'avais pas envie de perdre deux ans. (...) Trois ans de retard ça commence à... pft ! J'ai regardé les facs où je pouvais aller en licence, pour ne pas perdre d'années, pour ne surtout pas perdre de temps, donc AES » (Nicolas, entretien 1).

Ces bifurcations constituent des moments clés, étant donné qu'elles semblent avoir une incidence sur leur situation actuelle. Le choix des filières c'est, selon eux, limité. Cette restriction est corrélée à la dimension temporelle. Reprendre un cursus universitaire dès la première année implique de prolonger d'autant les années dans l'enseignement supérieur, ce qui augmenterait dès lors le coût des études. C'est pourtant ce qu'a choisi Jérôme qui, suite à la validation de sa première année de master AES, est entré en troisième année de sociologie. De fait, il rattrape la trajectoire qu'il pensait devoir être la sienne et qu'une orientation, selon lui, en première STT aurait contrecarré.

« Moi je préfère, je me sens mieux dans mes baskets, parce que je fais quelque chose qui me plaît. (...) Depuis la 1^{ère} STT, j'ai vraiment subi l'orientation ! » (Jérôme, entretien 2).

Reprendre des études de sociologie au niveau licence, constitue un investissement personnel non négligeable. On peut rapprocher cette trajectoire du modèle d'analyse de biographie en terme d'énergie. « *Il y a un cours normal d'événements qui ne peut être brisé que par un surcroît local d'énergie* » (Coninck, Godard, 1989). Assurément, l'investissement dans le

parcours scolaire passé peut être plus facilement rentabilisé s'il poursuivait ses études dans le même domaine, à savoir l'AES. La volonté de bifurquer nécessite ici un surcroît d'énergie : retarder son entrée dans le monde professionnel, faire face aux incompréhensions parentales, voire de l'entourage. Cette dépense d'énergie est compensée par l'attrait pour ses études et par le sentiment que correspondent l'image qu'il a de lui et le cursus dans lequel il s'est inscrit.

Au-delà d'une orientation qui peut paraître subie, les élèves intègrent à ce moment là l'idée qu'ils se font de leur niveau scolaire. Et, une fois que le doute est installé, certains préfèrent entrer dans une filière technologique à défaut des filières générales, par crainte de ne pas être suffisamment à la hauteur. La hiérarchie informelle des filières est présente à leur esprit, et la filière technologique, dévalorisée quant au niveau scolaire exigé, apparaît comme une assurance d'obtenir son baccalauréat.

« Le proviseur du lycée de P. m'a appelé pour me dire qu'ils n'avaient pas de place pour moi en BEP, et comme j'avais dix de moyenne ils me prenaient en seconde sous réserve d'aller en STT. Donc je suis allée en seconde. (...) Et là, comme j'avais eu un peu peur quand même d'aller en BEP, j'ai fait une seconde... c'est peut-être la meilleure année de ma vie, c'est la seconde, ce qui fait qu'en fin de seconde je pouvais aller en ES, et en L aussi, et finalement j'ai préféré aller en STT.

Pourquoi ?

Parce que, comme ça... j'avais peur de me planter... » (Rachel, entretien 1).

Les décisions d'orientation varient d'un établissement à l'autre. Selon Rachel, ce déménagement a constitué une chance en l'écartant d'une orientation en BEP.

« Justement j'ai toujours considéré que la Bretagne m'avait "sauvée" d'un BEP » (Rachel, entretien 1).

« Plusieurs recherches, parmi lesquelles celles de Grisay (1984), Duru-Bellat et Mingat (1985) et Hutmacher (1993), révèlent que les élèves maintenus dans une classe, auraient pu connaître un destin différent s'ils avaient été scolarisés dans une autre classe » (Paul et Troncin, 2004).

Seulement, même en ayant conscience des différences de décisions d'orientation selon les établissements, les élèves restent marqués par les conseils ou avis reçus au cours de leur scolarité.

« Donc j'ai fait là une seconde STT, option gestion, et finalement je me suis rendue compte que je cartonnais bien dans les langues et tout ce qui était littéraire. Donc je me suis dit : "pourquoi ne pas faire une 1^{ère} L. ?" Et j'ai eu un prof d'histoire tout au long de l'année sauf le dernier mois, parce que c'était un remplacement de maternité. Et la prof d'histoire qui arrivait en fin d'année a estimé, sur un devoir, que je ne pouvais pas aller en L. Donc rendez-vous chez le proviseur et tout ça, lui m'a dit que je pourrais y aller, mais bon, c'est vrai que j'ai eu peur de me planter. Donc je suis allée en STT compta. (...) Alors que j'aurais dû aller en L. mais j'ai eu peur, je me suis dit "j'ai déjà redoublé ma seconde, si je redouble ma 1^{ère}... ça ne va pas être terrible" » (Alice, entretien 1).

Quand bien même des données considérées comme « objectives » telles que les notes, laissent à penser que l'élève a au moins autant de chances que ceux qui sont « à l'heure » de réussir dans la voie choisie, il n'en reste pas moins que le doute sur ses propres « capacités » scolaires est devenu présent. C'est la peur de perdre des années de scolarité, qui poussent les élèves ayant connu un redoublement, à opter pour des filières plus « faciles », scolairement parlant. Le redoublement constitue de fait une stigmatisation négative, parce qu'il participe à une diminution de l'estime de soi et de ses « capacités » scolaires. *« À notes de contrôle continu en français, mathématiques et première langue comparables, les élèves ayant redoublé au collège formulent des vœux sensiblement moins ambitieux, probablement fragilisés par cette année supplémentaire (...) Le redoublement, même pour des élèves dont le niveau peut être jugé objectivement bon, a émoussé leur estime d'eux-mêmes, ce qui n'est pas particulièrement un atout pour la suite de la scolarité » (Paul et Troncin, 2004).*

Si au lycée l'orientation en filière technologique ou professionnelle semblait plus rassurante pour les élèves, arrivés après le baccalauréat, certains étudiants ont évoqué le sentiment de restriction des choix de filières de l'enseignement supérieur, induit par cette orientation, et en expriment parfois des regrets.

« Quand je suis allée au CIO, on m'a montré les statistiques et on m'a dit que c'était quasiment impossible de réussir en venant de STT. (...) Et puis tous les profs le disaient, STT, on n'est pas préparé à aller en fac... (...) Oui. C'est vrai que ce n'est pas non plus, comme les généraux où eux, ils ont l'habitude de prendre des notes, nous c'est beaucoup plus technique » (Alice, entretien 1).

En vérité, Alice ne pense pas être à sa place lorsque je la rencontre la première fois, et elle regrette fortement son parcours. À notre deuxième rendez-vous, elle s'est intégrée dans une formation qui, selon elle, lui correspond, et ses regrets sur ce qui pour elle a constitué une erreur, c'est-à-dire son orientation en première STT, sont moins amers, même s'ils restent malgré tout présents.

La représentation d'un cursus scolaire est à mettre en relation avec l'identité personnelle perçue de l'élève. Choisir SA voie ne signifie rien d'autres que de chercher à faire correspondre le cursus scolaire avec l'idée que les élèves se font d'eux-mêmes. Quand Jérôme se pense comme littéraire, il montre un aspect important de lui-même. Et cette orientation vers la filière STT qui, selon lui, ne lui ressemble pas, est alors subie. On peut dès lors évoquer une bifurcation. D'ailleurs le langage courant admet ce rapprochement entre le « être » et le « être en ». Les enseignants nomment les élèves de manière générique selon leur filière : « J'ai un cours avec les STT en salle 123. » « Les S sont en stage cette semaine ». Même si les élèves ne se dénomment pas eux-mêmes ainsi, on entend rarement un élève dire « je suis un S », ils désignent fréquemment les lycéens des autres sections par ce raccourci.

Ce changement dans le parcours constitue un élément marquant de la trajectoire scolaire des étudiants rencontrés, puisqu'il touche à une recomposition identitaire. Le choix de la filière en seconde est une étape, certes imposée par le système éducatif, mais qui semble marquer durablement la suite de la scolarité. De fait, la seconde constitue l'heure des premiers « choix » d'orientation. Toutefois, les bifurcations ne sont pas toujours reliées à ces étapes, mais à des événements de la biographie individuelle.

1.3.3. Les trajectoires désenchantées

Les événements personnels n'attendent pas les étapes institutionnelles pour se produire. Contrairement aux trajectoires linéaires ou détournées, dans la situation que je nomme les trajectoires désenchantées, la biographie individuelle n'est pas expliquée par des orientations scolaires. Le cursus scolaire qui était envisagé se trouve être reconsidéré : soit de manière brutale, du fait d'un événement, soit de manière plus progressive. Seulement, quand la trajectoire qui était envisagée est reconsidérée ou doit être abandonnée, la suite du parcours peut parfois être désenchanté. Peu importe la suite finalement puisque l'idéal n'est plus là. Karine et Sandra sont deux étudiantes qui ont suivi une scolarité secondaire dans la filière technologique, - nous en avons parlé plus haut -. Pourtant elles entrent en faculté, directement

après le baccalauréat professionnel pour Sandra, et suite à son BTS pour Karine. Pour toutes les deux, l'événement qui, selon elles, a infléchi leur trajectoire a été la mort de leur père. Alors qu'elles pensaient emprunter une trajectoire plus professionnalisante (Karine pensait travailler après le BTS, et Sandra avait le projet d'entrer en BTS) elles expliquent comment un tel événement dramatique les a désorientées.

« Et le problème, c'est que moi j'ai toujours su ce que je voulais faire et à partir du moment où mon père est décédé, je suis paumée ! Donc quand il est décédé j'ai redoublé mon année, j'ai eu mon BTS mais je ne savais pas ce que je voulais, donc je suis allée à la fac. À l'origine c'est parce que je ne savais pas quoi faire » (Karine, entretien 1).

« Quand mon père est décédé j'étais complètement paumée, je ne savais pas pourquoi je faisais ça, je faisais tout sur un coup de tête. J'étais complètement désorientée. (...) Mon père était malade, je voulais rester près de mon père. Je me suis renseignée sur les BTS en alternance mais je n'ai même pas fait mes dossiers, j'étais complètement... » (Sandra, entretien 1).

Cet événement qui survient dans leur vie est un argument utilisé pour expliquer cette bifurcation par rapport à la trajectoire qu'elles avaient pu envisager. Pourtant, lors de la deuxième rencontre, Karine a entièrement changé de point de vue, contrairement à Sandra. Bien sûr, la réussite du parcours scolaire explique le sentiment d'avoir ou pas fait le bon choix. Quand je la retrouve, la première vient d'obtenir son master, elle a trouvé un travail pour l'été et semble au final satisfaite d'avoir malgré tout poursuivi ses études. À l'opposé, Sandra, qui avait obtenu son DEUG en quatre ans, a abandonné en troisième année, quelques mois après notre première rencontre. Le sentiment d'échec renforce les regrets quant au parcours emprunté. Si, à un moment donné, il est possible d'évoquer la bifurcation, la trajectoire reprend un sens lors de ce qu'il est possible de nommer le dénouement, c'est-à-dire la fin du parcours scolaire.

Pour d'autres étudiants aussi, la « bonne trajectoire » ne correspond pas nécessairement à la norme scolaire. Certains ont en effet imaginé, depuis longtemps, un parcours scolaire idéal, selon eux, parce qu'ils ont un projet professionnel fixé depuis de nombreuses années. Ainsi, Charlotte et Renaud ont renoncé à leur projet professionnel d'enfance. Charlotte projetait d'entrer dans une carrière de comédienne. Ayant suivi scolairement les options proposées dans ce cadre par le système scolaire, inscrite parallèlement au conservatoire, elle s'engage

dans cette voie sans toutefois abandonner ses études. Quand je la rencontre, elle vient de décider de ne pas poursuivre la voie de la comédie.

« Depuis le début ça tournait dans ma tête je me suis dit “mince je me suis préoccupée de ça tout le temps et je m’aperçois que finalement ce n’est peut-être pas le mode de vie dont j’ai envie.” Et là ça a été un coup terrible, en début d’année, là ce 1^{er} semestre. Ça a été le flou total : pourquoi je travaille, pourquoi je fais ça ? (...) J’aurais voulu me prouver à moi-même que j’aurais été capable de la faire, mais je me suis dit : “entrer au conservatoire de Paris, ça mettrait un frein à mes études, parce qu’il ne faut faire que ça.” Et je me suis dit : “est-ce que j’ai vraiment envie de faire du théâtre toute ma vie ?” Donc voilà, et j’ai rencontré mon copain qui travaille dans le commerce, il a 28 ans. Ça fait deux ans que je suis avec lui, mes parents ne l’aiment pas du tout, il a déjà un statut fixe, il travaille déjà, donc ils ne l’aiment pas du tout. Ça se passe très, très mal. C’est pour ça que je suis en conflit avec eux. (...) Je le vois travailler, je le vois dans le commerce, j’ai rencontré des amis à lui qui sont dans le commerce, c’est top en fait, j’aime bien. En plus, cet été, j’ai travaillé au Mac Do. C’était pas terrible, mais le fait de travailler, de gagner de l’argent et d’avoir un contact avec les gens, je me suis dit : “mais en fait c’est ça que j’aime bien.” Et là, voilà je passe le concours de l’École Supérieure de Commerce de Brest dans 15 jours » (Charlotte, entretien 1).

La trajectoire qui était envisagée est alors modifiée. Charlotte évoque une bifurcation qui est finalement de deux ordres : d’une part elle renonce à tenter une carrière de comédienne, d’autre part, elle abandonne les études d’AES pour une école de commerce. Ici, ce n’est pas un événement précis, mais une concordance de situations : l’envie de s’approcher des valeurs de son ami, la peur de vivre chichement, et surtout la crainte de l’échec dans une carrière peu assurée. Elle imagine choisir l’assurance d’une vie confortable aux dépens d’une vie d’artiste plus incertaine matériellement. Et, comme si ses études d’AES étaient un pis-aller, une voie de secours en cas d’échec dans une carrière de comédienne, elle s’investit au contraire pleinement dans son nouveau projet scolaire et professionnel : les études de commerce. Quand je l’ai revue deux ans après, elle finissait son master en école de commerce, et avait totalement abandonnée l’idée d’une carrière de comédienne. On peut parler d’une bifurcation plus progressive puisque elle n’a tout de même pas tiré un trait sur l’idée d’être comédienne du jour au lendemain. C’est bien l’accumulation des situations personnelles, qui mettent en œuvre un processus de redéfinition identitaire, et qui vont l’entraîner vers de nouveaux projets.

Comme de nombreux petits garçons, Renaud rêvait d'une carrière de footballeur professionnel. Il s'investit dans ce projet : inscrit en section « sport-étude » jusqu'en troisième, il est sélectionné pour suivre ses études lycéennes dans un centre de formation en spécialité football. Seulement ce projet tombera à l'eau, selon lui, pour une seule raison.

« Non, ce n'était pas un sport-étude c'était un centre de formation. Donc j'ai passé les concours pour y accéder. Le lycée GR, [lycée public avec une section sportive football], j'étais pris mais je n'y suis pas allé, parce que c'était plutôt scientifique. Sinon, je suis allé à St Brieuc aussi passer un concours, mais là, c'était pour entrer dans le centre de formation, au lycée R. Et là il y avait des sélections pour entrer dans le club, et ils proposaient une formation en parallèle.

Et c'était au club de... ?

St Brieuc. Et là j'étais pris aussi, mais ma maman, qui n'était pas trop foot, m'a fait comprendre que ce n'était pas possible par rapport... Je ne sais pas quel âge je pouvais avoir... 16, 17 ans. Et donc, je n'ai pas pu y aller. (...) J'en ai voulu pas mal de temps à mes parents ; enfin à ma mère, parce que mon père, il joue au foot toujours, il a toujours joué au foot... J'en ai voulu pas mal à ma mère... parce que elle n'a pas trop su me donner les explications, parce que j'avais été pris à St Brieuc, et c'était le fait qu'elle ne me verrait plus, que les moyens de locomotion pour aller à St Brieuc... Je crois que c'est surtout la peur de ne pas revoir son fils... (...) Là, les déplacements c'était Paris, Châteauroux, Bordeaux... Donc je ne rentrais pas du tout. Ou alors si je rentrais c'était le samedi en soirée pour repartir tout de suite le dimanche ; je restais une soirée chez moi, donc ça ne valait pas le coup » (Renaud, entretien 1).

Il justifie cette bifurcation par une décision maternelle. Ayant abandonné cet espoir de carrière, il choisit alors ses orientations par dépit, et sans enthousiasme, comme s'il se laissait porter. La suite de son parcours se déroule de manière plus ou moins linéaire : orienté en STT du fait de ses trop faibles résultats scolaires, il entre en AES sans projet précis. Lors de notre première rencontre, il espère pouvoir entrer dans une licence professionnelle banque-assurance. Il n'y parvient pas, et lors de notre seconde rencontre il a intégré une formation en alternance qui délivre un BTS assurance. Il ne montre pas autant d'ardeur dans ce nouveau projet professionnel, que dans l'ambition, qu'il décrivait, de devenir footballeur professionnel. Faire le deuil de cette vie sportive, fondée sur la passion, affadit les autres possibilités

professionnelles. Dès lors, le reste avait moins d'importance et finalement, peu importe par la suite, la trajectoire empruntée.

Ces analyses de trajectoires mettent en évidence l'importance de points biographiques pour les acteurs. Bien sûr, ils tentent de reconstruire un sens à leur trajectoire, mais on voit bien comment ces tournants sont corrélés à l'identité pour soi. « *La forme "biographique pour soi" est celle qui implique la mise en question des identités attribuées et un projet de vie qui s'inscrit dans la durée. C'est "cette histoire que chacun se raconte à lui-même sur ce qu'il est", ce **Soi Narratif**, que chacun a besoin de faire reconnaître non seulement par des Autrui significatifs mais aussi par des Autrui généralisés* » (Dubar, 2000). Choisir une filière spécifique est une façon de s'y reconnaître, de faire correspondre l'identité pour soi et celle qui est attribuée par les autres généralisés. Dans une société où les individus sont en grande partie définis par leur statut professionnel, il n'est pas étonnant que le parcours scolaire, qui est le préalable à la position socioprofessionnelle, implique cette définition identitaire. D'où l'importance que peuvent prendre ces bifurcations quand il y a une inéquation entre une orientation scolaire imposée et l'identité pour soi.

Après le baccalauréat l'orientation dans les filières de l'enseignement supérieur répond d'une manière moins prégnante aux décisions des acteurs éducatifs. En effet, les bacheliers peuvent essayer d'entrer dans n'importe quelle voie de l'enseignement supérieur. Bien évidemment, certaines sélectionnent durement leurs étudiants et on y retrouve les meilleurs élèves du secondaire, alors que pour d'autres la sélection est moins ardue. À l'université, tout titulaire d'un baccalauréat, même professionnel, peut entrer en première année dans la filière de son choix. Malgré cette liberté de choix apparente, certaines voies de l'enseignement supérieur sont plus ou moins cotées, et regroupent des étudiants au profil scolaire et social proche. Comment la cote d'une voie de l'enseignement supérieur est-elle construite ?

1.4. Les critères de valorisation des filières du supérieur

La norme de la « bonne trajectoire » scolaire dépend de deux dimensions : la hiérarchie des filières et l'âge des élèves ou des étudiants. « *Dans la vie ordinaire, un échec n'est pas fatalement rédhibitoire, d'autres opportunités se présenteront ; dans les épreuves sportives, une défaite n'interdit pas de reprendre la compétition et de retenter sa chance. Quand on y regarde de près, ce n'est pas le cas à l'école où règne une obsession de l'âge "normal", de*

l'élève en retard et de l'élève en avance, où les sorties interdisent quasiment les retours, où les accidents de parcours laissent des traces indélébiles dans les carnets scolaires... À l'heure où chacun vante la fluidité, la circulation dans les postes et les qualifications, au moment où l'on explique aux élèves qu'ils devront s'approprier à occuper plusieurs emplois, le monde scolaire est d'une surprenante rigidité. Non pas dans ses lois et dans ses règlements, mais dans ses mœurs et ses routines » (Dubet, 2004). La construction de la hiérarchie scolaire est, nous l'avons dit, fortement *studiocentrée*. C'est notamment à travers le regard des acteurs de l'Éducation nationale qu'elle est perçue. Cependant cette échelle ne s'impose pas avec la même force chez tous les élèves, ni dans toutes les familles. Ce qui apparaît comme une évidence pour ceux qui sont proches des valeurs du système éducatif, est loin d'en être une pour ceux qui en sont plus éloignés, même s'il est plutôt rare que les élèves qui sont au cœur du système ne perçoivent pas cette hiérarchie. D'ailleurs cette réalité peut se révéler à eux plus tardivement, et parfois brutalement. C'est le cas de l'étudiant en histoire, évoqué par Stéphane Beaud, qui à la suite d'un cursus professionnel et l'obtention du baccalauréat professionnel, refuse d'arrêter ses études, et ressent de l'amertume vis-à-vis de son orientation en quatrième technologique. « *Il y a aujourd'hui chez lui cette semi-conscience d'avoir été sinon manipulé, du moins insuffisamment informé ou prévenu des conséquences de son orientation, d'avoir été victime d'une sorte de naïveté sociale* » (Beaud, 2002).

1.4.1. Une hiérarchie moins claire dans le supérieur que dans le secondaire

En conséquence, on peut aisément classer les filières du lycée. Cette hiérarchie fait peu débat et la « norme » de la bonne trajectoire dans le secondaire n'est pas remise en question : la bonne trajectoire est celle qui emprunte le cursus le plus général.

Toutefois cette hiérarchie se brouille dès qu'on entre dans l'enseignement supérieur. À gros traits, dans l'enseignement secondaire, plus une filière accueille un public d'élèves dont l'origine sociale est élevée, plus leur parcours scolaire est brillant, et plus elle s'éloigne d'une professionnalisation de ses enseignements, mieux elle est reconnue aussi dans la hiérarchie implicite des filières. Les variables s'additionnent dans le même sens et augmentent à chaque fois la valeur de la filière. Dans l'enseignement supérieur, cette hiérarchie est-elle si indiscutable ? Certes, les classes préparatoires aux grandes écoles regroupent l'élite sociale et scolaire, assurent un enseignement très général, et sont au sommet de l'échelle des filières du supérieur. Mais dans l'enseignement supérieur, l'aspect professionnalisant d'une filière n'est pas nécessairement un facteur dévalorisant. La profession de médecin ne s'apprend pas en

dehors de l'université, et faire son droit reste une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour accéder au statut de juge ou d'avocat. Médecine et Droit restent deux filières plutôt bien placées sur l'échelle universitaire. Il n'en reste pas moins que l'aspect professionnalisant n'élude pas pour autant le haut niveau de savoir théorique délivré lors de ces formations. La profession s'appuie d'ailleurs sur la légitimité du savoir théorique pour garantir son statut. *« La nature du savoir, appliqué ou théorique, qui sous tend les avis et les actes du professionnel n'est pas toujours très claire ; il s'agit très souvent d'un mélange de plusieurs types de savoirs pratiques et théoriques. Mais le fait que la pratique de la profession repose sur un type de savoir auquel seuls les membres de la profession ont accès, en vertu de longues études et d'un long processus d'initiation et d'apprentissage dirigé par des maîtres qui appartiennent à la profession, est partie intégrante de ce qui constitue la profession et ses revendications »* (Hughes, 1996). Assurément, la professionnalisation des filières du supérieur n'est pas, contrairement aux cursus dans l'enseignement secondaire, un facteur toujours dévalorisant.

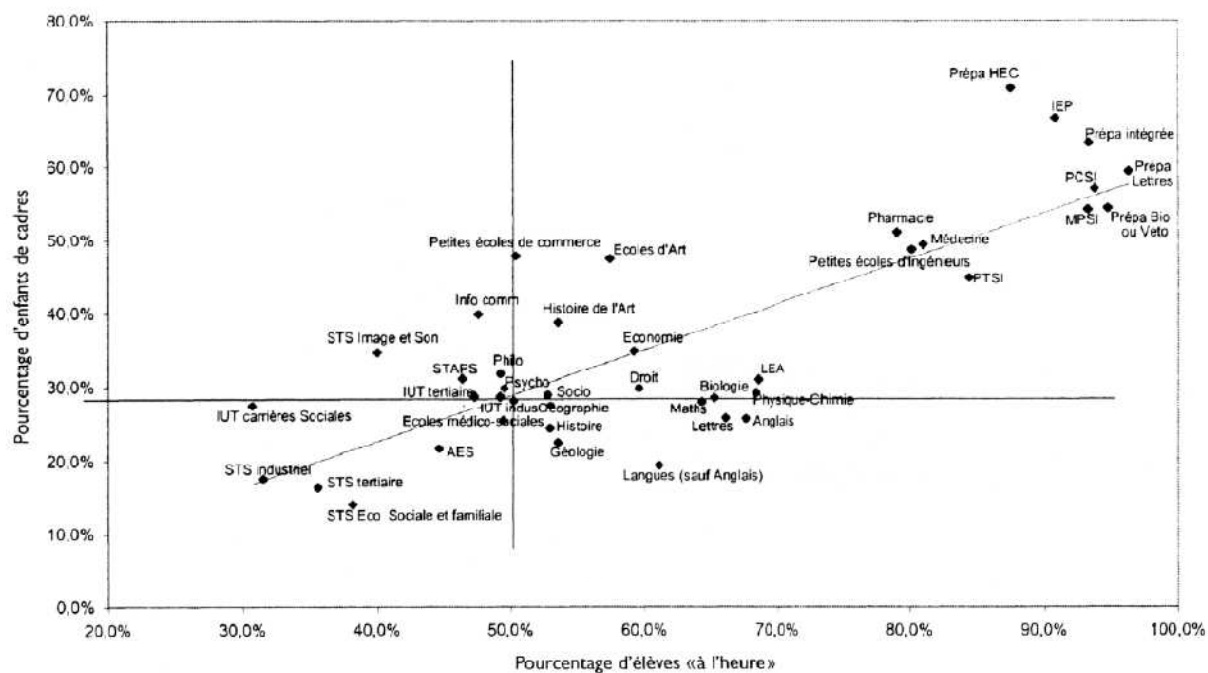
En vérité, le problème de la compréhension de la hiérarchie des filières dans l'enseignement supérieur se pose surtout quand on aborde les filières professionnalisantes courtes, STS et IUT, parce qu'elles sont sélectives. La sélection produit automatiquement un effet de valorisation, puisque seront autorisés à y entrer les étudiants au meilleurs parcours scolaire. Toutefois, tous les bons élèves du secondaire n'essaient pas d'entrer pour autant dans ces filières courtes. L'enquête menée par Bernard Convert auprès de bacheliers scientifiques montre que chez les très bons élèves, l'attrait pour l'université se fait au détriment des filières professionnelles courtes. *« Même s'il est rare, il y a bien un choix électif des filières universitaires : certains très bons élèves (4,5% des mentionnés "très bien" et 9,3% des mentionnés "bien") choisissent d'entrer à l'université. Alors qu'aucun ou presque n'envisage d'entrer en IUT (ou en STS). »* (Le reste optant pour les études de médecine-pharmacie, ou pour les classes préparatoires scientifiques) (Convert, 2003, b). Le rapport du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École confirme la faible attirance des très bons bacheliers pour les filières professionnalisantes courtes. *« En revanche, l'image selon laquelle "les meilleurs élèves des séries générales" iraient, sinon en classe préparatoire, tout au moins en IUT ou en BTS, et non à l'université est largement fautive. Analysant, dans l'académie de Montpellier, les*

orientations des bacheliers généraux titulaires d'une mention B ou TB, une étude⁵⁶ relève qu'elle s'effectue d'abord en classe préparatoire (49 %), puis en DEUG (15 %), en classe préparatoire aux études de santé (12 %) et rarement en IUT (4 %) ou en STS (1 %) » (Hénoque et Legrand, 2004). Les études universitaires ne sont pas complètement délégitimées juste parce qu'elles ne sont pas sélectives. Elles demeurent des études longues et plutôt générales : « les élèves d'origine aisée s'engagent plus facilement dans des études n'aboutissant à un titre scolaire qu'au terme de longues années, tandis que les élèves d'origine modeste optent plus fréquemment pour des filières qui leur permettent de fractionner le risque en offrant rapidement un titre monnayable » (Convert, 2003, a).

Comment se mesure alors la hiérarchie de l'enseignement supérieur ? En croisant le pourcentage d'élèves « à l'heure » avec celui d'enfants de cadres, Bernard Convert en a déduit une hiérarchie des filières du supérieur. Sont classées au sommet de cette échelle les écoles préparatoires, puis médecine pharmacie et école d'ingénieurs. Ensuite, plus d'enfants de cadres choisissent les petites écoles de commerce, et les études d'art, mais, ils sont plus souvent « en retard », alors que plus d'étudiants issus de milieu populaire mais plus souvent « à l'heure » optent pour les filières universitaires scientifiques, anglais ou LEA. Puis, juste au-dessus des STS et des IUT, on rencontre les filières de lettres et sciences humaines et sociales, (mis à part l'AES plus proche des STS que des filières universitaires) (Convert, 2003, a).

Graphique réalisé par Bernard Convert :

⁵⁶ Étude citée par Hénoque et Legrand (2004) : Bloch, Chamonard, Boulenc et Bernard, *Les bacheliers avec « mention » et leurs études*, Éducation et Formations, n°60, juillet-septembre 2001, p.73.



Espace des orientations vers l'enseignement supérieur (académie de Lille, 2001).

Seulement, peut-on uniquement mesurer la hiérarchie des filières universitaires à travers son public ? L'université hérite indéniablement d'une hiérarchie des disciplines : le droit privé est plus prestigieux que le droit public, les lettres classiques plus que la psychologie... Dans ce contexte, les filières pluridisciplinaires sont peu valorisées. Assurément, cette hiérarchie interne rappelle celle qui est basée sur les critères de l'origine sociale et scolaire du public étudiant. Les filières valorisées accueillent plus souvent des enfants de cadres et des élèves « à l'heure » que celles qui le sont moins : les sciences dures seraient supérieures aux sciences humaines et sociales selon cette échelle de valeur⁵⁷.

Enfin, il existe également dans l'enseignement supérieur d'autres filières sélectives, non pas sur critères scolaires, mais financiers : il s'agit des écoles de commerce et de certaines écoles d'ingénieurs. Elles accueillent l'élite sociale, celle qui dispose d'assez de capital économique pour financer ce genre d'études. De ce côté, la hiérarchie des écoles est clairement affichée et détaillée. Chaque année, la presse plus ou moins spécialisée, établit le palmarès des écoles d'ingénieurs et de commerce⁵⁸. Les journalistes croisent plusieurs données pour établir leur

⁵⁷ Se rapporter aux tableaux de la première partie, in « Les promotions d'AES et de LEA, quelques chiffres » notamment les tableaux 6 et 7.

⁵⁸ À titre d'exemples non exhaustifs : *L'Express*, *l'Étudiant*, *l'Expansion* ont conjointement publié en novembre 2005 « Le palmarès 2006 des écoles de commerce », *Le Nouvel Observateur* en décembre 2005 « Le palmarès

palmarès : envoi de questionnaires aux écoles, visite, analyse des comptes-rendus des conférences des grandes écoles, etc. Les critères ne prennent pas seulement en compte la qualité pédagogique mais s'intéressent surtout au devenir professionnel des diplômés de l'école. L'extrait suivant illustre par exemple la méthodologie retenue par les journalistes du *Point* : « *Le palmarès est construit sur trente-trois critères qui, selon nous, témoignent de la qualité pédagogique et de la capacité de l'école à professionnaliser ses élèves. Nous avons ainsi pris en compte, entre autres, l'attractivité des écoles, leur taux d'encadrement, la qualité de leurs professeurs, leurs moyens en matière de recherche, la durée de recherche d'emploi. Pour juger de leur ouverture à l'international, nous avons examiné la durée des séjours des étudiants, quelles étaient les universités avec lesquelles étaient conclus les accords de partenariat, s'il existait une possibilité de double diplôme. Même démarche pour apprécier la capacité de l'école à professionnaliser ses élèves : pourcentage équilibré de cours assurés par des professionnels, nombre de chaires d'entreprise, chiffre d'affaires de la recherche appliquée, mais aussi durée des stages en fonction du cursus, pratique de l'apprentissage... Nous favorisons une approche équilibrée des stages en entreprise et des séjours à l'étranger. Ceux-ci ne doivent pas se faire aux dépens de la formation académique. Des durées trop longues ou trop courtes ont donc été pénalisées* »⁵⁹. Pour ces journalistes, l'aspect professionnalisant de l'école est un critère déterminant pour mesurer sa cote.

Au-delà de l'intérêt journalistique, ces palmarès sont des vecteurs publicitaires importants puisque les écoles sont payantes, et de leur notoriété dépendent en partie les tarifs d'inscription. Cette hiérarchie semble satisfaire également les lecteurs (parents, étudiants...) qui ainsi pourraient objectivement comparer les différentes écoles. La hiérarchie scolaire, d'ordinaire plus ou moins opaque, est ici mise à plat par les journalistes. « *L'aptitude à lire sous la diversité et le bariolage des filières d'enseignement la hiérarchie des chances sociales que dissimule cette diversification conditionne aujourd'hui toute stratégie scolaire. Même si le phénomène rencontre encore en France des résistances jacobines, on mesure le besoin diffus qu'il satisfait chez les familles de bourgeoisie et de petite bourgeoisie intellectuelle aux efforts que déploient journaux et publications pour faire exister cette hiérarchie en la décrivant. D'où la vogue de ces "palmarès d'Universités" qui réussissent à faire passer, y compris aux yeux des intellectuels de gauche, leur contribution au système de l'academic*

2006 des écoles de commerce », le magazine *Challenges* en décembre 2005 : « Ecoles de commerce, palmarès 2006 : la pression monte », etc.

⁵⁹ *Le Point*, 15 février 2007.

market (universités concurrentielles) et la légèreté méthodologique de leur sondages, en réveillant chez le lecteur ce goût du palmarès, que les jeux télévisés flattent continûment et qui s'alimente de surcroît en Français cultivé, à la tradition jésuite du "classement" » (Passeron, 1982). Le palmarès des écoles (les universités n'échappent pas non plus à cette évaluation journalistique) n'est qu'une des hiérarchies rencontrées. Les médias n'établissent pas à eux seuls la comparaison des formations de l'enseignement supérieur, d'autres acteurs interviennent.

À vrai dire, déduire de la hiérarchie sociale et scolaire, l'échelle des filières du supérieur demeure un point de vue sociologiquement objectif certes, mais le prestige d'un diplôme ou d'une filière reste subjectif. Le crédit accordé aux études choisies dépend du milieu social d'appartenance : l'université n'a pas toujours bonne presse auprès des milieux populaires, et les écoles de commerce sont parfois soupçonnées de faible légitimité scolaire (« on y achèterait son diplôme »).

Dès lors, la hiérarchie des filières post-bac n'est plus si manifeste parce que les critères d'appréciation sont différents. Mais surtout, le pouvoir dont dispose les enseignants du secondaire dans l'orientation des élèves s'amenuise dans le supérieur. Les acteurs de l'Éducation nationale ne peuvent plus, à eux seuls, décider de l'orientation des bacheliers puis des étudiants. Ainsi, cette hiérarchie établie par les décisions des conseils de classe dans le secondaire se discerne moins facilement dans le supérieur. Tout d'abord, la diversité des critères de mesure de la cote d'une filière : origine sociale, parcours scolaire, sélection (scolaire ou financière), professionnalisation, conduit à un brouillage de la hiérarchie des filières. Ensuite, la pluralité des acteurs qui possèdent leur propre échelle de valeurs diversifie les points de vue. Quand, dans le secondaire, tout le monde semble s'accorder sur une hiérarchie implicite, cette tacite entente est plus difficile à pointer dans le supérieur puisque les enjeux divergent. Il n'existe pas vraiment de critères d'objectivation aussi évidents. Une hiérarchie est pourtant intuitivement ressentie, et c'est ainsi qu'il est communément accepté que les filières AES, STAPS, psychologie ou sociologie, sont des filières dévalorisées. Seulement, comment se construit cette hiérarchie informelle ? Qui sont les acteurs valorisant ou au contraire dévalorisant certaines filières ? Ne pourrait-on pas y voir l'action d'une sorte « d'entrepreneurs de morale » ?

1.4.2. La professionnalisation des études supérieures : l'émergence d'une norme ?

Pourquoi une échelle des filières ne s'observe-t-elle pas si clairement dans l'enseignement supérieur ? En vérité, il coexiste deux modèles de la « bonne trajectoire » dans l'enseignement supérieur : des études longues et générales, ou concrètes et professionnalisantes. Ces deux modèles, éminemment politiques, sont à relier aux missions de l'université. Le premier modèle hérite de la norme du secondaire où les filières générales sont valorisées. La mission de l'université étant en premier lieu la formation d'un citoyen éclairé au sens de Rousseau. « Certains enseignants trouvent même que la professionnalisation empiète sur la mission première d'une université : la transmission d'une culture générale, polyvalente et critique »⁶⁰. Les défenseurs du premier modèle voient dans l'émergence du second un risque quant à la pérennité de la norme *studiocentrée* d'études générales formant à la recherche ou à l'enseignement. Pourtant, la norme du souci d'insertion professionnelle des études tend à s'imposer. D'ailleurs, l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants est devenu la troisième mission de l'université, après les missions de formation initiale et continue (1^{ère}), de recherche scientifique et technique et de leur valorisation (2^{ème}) et avant la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique (4^{ème}) et la coopération internationale (5^{ème}), dans le projet de loi sur l'autonomie des universités⁶¹, paru en juillet 2007.

Au-delà, la presse locale et nationale publie des articles mettant en avant la nécessité de rendre les études universitaires plus professionnalisantes⁶². Ainsi, plusieurs acteurs politiques et représentants syndicaux se positionnent clairement en faveur d'un rapprochement entre le monde universitaire et celui des entreprises. À titre d'exemple, la Confédération Étudiante, fille de la CFDT, s'est attachée à défendre l'insertion professionnelle des étudiants, « Selon un référendum réalisé par la CÉ [Confédération Étudiante] auprès de 200 000 étudiants, 96% d'entre eux jugent que l'insertion professionnelle doit devenir la troisième mission centrale de l'université, après la formation et la recherche »⁶³. À ce titre, le syndicat a organisé des

⁶⁰ *Ouest-France*, 24 mai 2006. L'UBS, une université en avance sur l'emploi.

⁶¹ Projet de loi portant organisation de la nouvelle université, article premier. www.legifrance.gouv.fr

⁶² Revue de presse : méthodologie. La revue de presse a été effectuée grâce à la base de données Factiva. Le sujet de la recherche portait sur l'université. Dix-huit médias écrits ont été sélectionnés : *Alternatives Économiques*, *Challenges*, *Courrier International*, *L'Humanité*, *La Croix*, *L'Expansion*, *L'Express*, *Le Figaro*, *Le Monde*, *Le Monde Diplomatique*, *Le Monde Économique*, *Le Nouvel Observateur*, *Le Parisien*, *Le Point*, *Les Échos*, *Libération*, *Libération Emploi*, *Ouest-France*. En croisant les mots clé « université » et « professionnalisation », une série d'articles ont dès lors été sélectionnés par le moteur de recherche, ce qui a permis de rédiger cette partie qui s'appuie sur la presse nationale et locale. L'objectif était de comprendre les positions des uns et des autres quant à l'émergence du souci de professionnalisation des universités.

⁶³ *Les Echos*, 21 mars 2007. « Universités : la confédération étudiante interpelle les candidats ».

rencontres à l'université de Marne-la-Vallée avec des représentants du MEDFE. « *Université de Marne-la-Vallée, 1^{er} février. Il faut se pincer pour y croire : la fac est recouverte d'affiches titrées "des profs, des patrons et TOI", cosignées par le MEDEF [Mouvement des Entreprises en France] et la confédération étudiante, qui convient à un débat avec les patrons* »⁶⁴. Même si l'UNEF (Union Nationale des Étudiants de France), syndicat étudiant historique, plutôt proche du Parti Socialiste, ne partage pas ce genre d'initiatives, son président Bruno Julliard, défend que l'insertion professionnelle des étudiants, est l'une des missions de l'université. « *Il faudrait mettre en place un dispositif de construction d'un projet professionnel, avec des conseillers d'orientation, aider l'étudiant à construire un parcours, rédiger un CV...* »⁶⁵. La plupart des acteurs politiques et des représentants syndicaux s'appuient sur la crise du CPE comme expression d'une demande étudiante de professionnalisation des études. « *Les émeutes des banlieues et la crise du CPE ont transformé les mentalités. Faire des études "utiles" prime désormais* »⁶⁶. Bruno Julliard apporte une conclusion similaire : « *la mobilisation du CPE nous a fait prendre conscience qu'il y a une demande d'emploi profonde chez les étudiants, plaide Julliard. Certains souhaitent une **professionnalisation rapide*** »⁶⁷. Du côté des représentants syndicaux patronaux, la défense d'une professionnalisation de l'université semble également être l'un de leur cheval de bataille (quand bien même certaines branches d'activité ne voient pas toujours d'un bon œil les projets de formation en apprentissage des universités qui concurrencent les Centres de Formation en Alternance). Michel Pébereau, président de BNP Paribas publie dans un article du Monde les préconisations du MEDEF pour diminuer le chômage des jeunes et repenser le système éducatif. « *Il faut qu'à tous les niveaux l'école assure une orientation qui puisse déboucher sur une formation professionnelle. (...) Le recrutement des filières courtes de l'enseignement supérieur serait à redéfinir en fonction **des possibilités d'insertion professionnelle**. (...) Il faudrait faciliter l'insertion professionnelle des jeunes en organisant un passage en entreprise pendant leurs études* »⁶⁸.

⁶⁴ *Le Nouvel Observateur*, 22 février 2007, « Quand le Medef est bienvenu dans les amphes ».

⁶⁵ *Libération Emploi*, 26 mars 2007. Bruno Julliard, président de l'UNEF, principal syndicat étudiant : « il y a déjà eu des progrès énormes ».

⁶⁶ Yannick Vallée, représentants des 88 présidents d'université, *Le Nouvel Observateur*, 12 octobre 2006, « Présidentielles – la bataille de l'université ».

⁶⁷ *Le Nouvel Observateur*, 12 octobre 2006, « Présidentielles – la bataille de l'université ».

⁶⁸ *Le Monde*, 18 novembre 2006, Michel Pébereau, « Université et entreprise main dans la main : les cinq pistes du MEDEF pour améliorer l'accès des jeunes à l'emploi ».

Les acteurs politiques, plus souvent de droite, sont également préoccupés par le souci des débouchés professionnels des études supérieures. Ainsi, en avril 2006, Dominique de Villepin, premier ministre UMP, a nommé une commission chargée de rédiger un rapport sur le thème : université et emploi. Au sein de ce gouvernement, les ministres de l'éducation Gilles de Robien, et de l'enseignement supérieur, François Goulard portent également le projet d'avancer vers la professionnalisation des études supérieures : « *Dans une interview aux "Echos", Gilles de Robien et François Goulard détaillent les priorités de la rentrée : **professionnalisation des études, orientation et mesures pour améliorer l'attractivité des universités** »⁶⁹. À la suite des élections présidentielles d'avril 2007, le ton restait le même quant au souci de professionnalisation de l'enseignement supérieur, et Valérie Pécresse, ministre de l'enseignement supérieur chargée par Nicolas Sarkozy de réformer les universités, axe sa politique sur l'insertion professionnelle des étudiants. « *Nicolas Sarkozy a demandé à la ministre de l'enseignement supérieur, "d'allouer les moyens attribués aux établissements d'enseignement supérieur en fonction de leurs résultats en matière d'accès de leurs étudiants au diplôme et **d'insertion de leurs diplômés sur le marché du travail**" »⁷⁰. Durant l'entre-deux tours, le candidat de l'UMP, avait pris une position extrême, vis-à-vis de l'utilité des études, provoquant un certain mécontentement du côté des enseignants : « *Vous avez le droit de faire littérature ancienne, mais le contribuable n'a pas forcément à payer vos études de littérature ancienne si au bout, il y a 1000 étudiants pour deux places. Les universités auront davantage d'argent pour créer des filières dans l'informatique, dans les mathématiques, dans les sciences économiques. Le plaisir de la connaissance est formidable **mais l'État doit se préoccuper d'abord de la réussite professionnelle des jeunes** »⁷¹. Sans préconiser la fermeture de filières universitaires, dites « sans débouchés », l'insertion professionnelle des étudiants n'est pas uniquement défendue par les acteurs politiques de droite ou par les principaux représentants syndicaux étudiants. Les présidents d'université mettent régulièrement en avant leur souci de professionnaliser les formations. Ainsi, le président de l'université d'Angers, Alain Barreau, fait le bilan de son mandat. Selon lui « renforcer la professionnalisation » a entre autres permis d'augmenter les effectifs étudiants⁷². Le président de l'Université de Brest prenant ses fonctions met également en avant la mission d'insertion professionnelle des étudiants : « *Il songe avant tout à la "professionnalisation même dans les****

⁶⁹ *Les Echos*, 27 septembre 2006, « Université et entreprise : les esprits sont mûrs pour un rapprochement ».

⁷⁰ *La Croix*, 9 juillet 2007, « Universités : les moyens seront alloués en fonction des résultats ».

⁷¹ *20 minutes*, édition du 15 avril 2007. « Le Pen ne m'intéresse pas, son électorat si. »

⁷² *Ouest-France*, 10 février 2007. « J'ai été fier de présider l'université d'Angers ».

filières fondamentales”. *Les techniques de recherche d’emploi et de connaissance de l’entreprise devraient entrer au programme* »⁷³. Le président de l’université de Rennes 2 - qui avait publiquement pris position contre le CPE - s’attache lui aussi à défendre l’aspect professionnalisant des filières universitaires, sans l’opposer à la mission de formation de l’esprit critique, comme cela est parfois craint, notamment par les représentants de syndicats d’enseignants. « *Même la recherche en SHS a fortement évolué ces dernières années. Si la recherche finalisée, soucieuse de la demande sociale, prend de plus en plus de place, une réflexion s’est ouverte, parallèlement sur la question de “l’employabilité” des étudiants* »⁷⁴.

La question de la professionnalisation de l’université apparaît dans la presse comme une question sur laquelle tous semblent s’accorder : représentants étudiants, acteurs politiques et institutionnels. Pourtant, la commission « université-emploi » a organisé des débats au sein des différentes universités qui ne semblent pas, localement du moins, avoir passionné outre mesure les étudiants. « *L’UBS [Université de Bretagne Sud] à Vannes accueille ce vendredi ceux qui ont des choses à dire sur le rôle de l’université en matière d’insertion et de professionnalisation. Université et emploi. Le sujet semble moins faire agiter les foules [que le CPE]. Pourtant il fut récemment au cœur des manifestations anti-CPE* »⁷⁵. « *Lundi soir pourtant, l’affaire n’a pas mobilisé les premiers concernés. Sur la soixantaine de personnes présentes à l’université du Maine, on ne comptait qu’une dizaine d’étudiants* »⁷⁶. À décharge, il faut souligner que ces rencontres ont été organisées en mai-juin, alors que l’année universitaire est terminée, et qu’elles faisaient suite à l’agitation du CPE qui avait peut-être épuisé le dynamisme étudiantin.

Enfin, les représentants syndicaux enseignants semblent les plus méfiants à l’égard de cette injonction à la professionnalisation des études supérieures - quand bien même il semble impossible aujourd’hui de se déclarer indifférent à l’insertion professionnelle des étudiants. « *Bruno Julliard pense qu’un consensus est possible “sur la professionnalisation, mot encore détesté par les profs du Snesup”* »⁷⁷. Dans un entretien pour Libération-Emploi, Jean Fabri, secrétaire général du syndicat national de l’enseignement supérieur (FSU-Paris XV) expliquait que l’université « *dispense déjà de nombreuses formations qui sont*

⁷³ *Ouest-France*, 26 mai 2007, « Pascal Olivard élu président de l’université ».

⁷⁴ *Le Monde*, 4 octobre 2006, « Arrêtons de discréditer l’université ! » par Marc Gontard, président de Rennes 2.

⁷⁵ *Ouest-France*, 1^{er} juin 2006, « Université-emploi : tout un amphî pour débattre ».

⁷⁶ *Ouest-France*, 31 mai 2006, « Le sujet n’attire pas les foules ».

⁷⁷ *Le Nouvel Observateur*, 12 octobre 2006, « Présidentielles – la bataille de l’université ».

professionnelles : la médecine, le droit, les métiers de l'enseignement... » et semblait plutôt craindre un rapprochement avec le monde de l'entreprise, à travers le MEDEF notamment : « On est très inquiet de voir ressurgir le terme de "compétences"- reconnu par l'entreprise, dans la logique du MEDF - au lieu du terme de qualification »⁷⁸.

Même si tous ces acteurs ne défendent pas la professionnalisation à la même échelle il semble exister un consensus vis-à-vis du souci d'insérer professionnellement les étudiants. Ainsi, on peut légitimement penser que la norme d'une trajectoire universitaire professionnalisante est en train d'essayer d'émerger, face à celle des études générales.

1.4.3. L'injonction à la professionnalisation : l'action des « normalisateurs »

Dès lors, nous pourrions voir ces « normalisateurs » de la hiérarchie scolaire comme des « entrepreneurs de morale ». « *Les normes sont le produit de l'initiative de certains individus, et nous pouvons considérer ceux qui prennent de telles initiatives comme des entrepreneurs de morale* » (Becker, 1986). Même si le degré d'imposition de la norme est sans doute inférieur, à celui décrit dans *Outsiders*, il n'en reste pas moins que le processus décrit par Howard Becker est semblable à ce que l'on peut observer au sein du système scolaire. *Primo*, les « entrepreneurs de morale » sont au-dessus de ceux à qui cette norme s'adresse. « *Mais, puisque les croisades morales sont généralement dirigées par des membres des classes supérieures, ceux-ci ajoutent au pouvoir qui découle de la légitimité de leur position morale le pouvoir qui découle de leur position supérieure dans la société* » (Becker, 1986). Les acteurs qui cherchent à imposer leur norme de la « bonne trajectoire » scolaire sont enseignants, professionnels de l'orientation, représentants syndicaux, acteurs médiatiques ou encore décideurs politiques, nous l'avons vu précédemment. Ils sont supérieurs à ceux pour qui cette norme est destinée puisqu'ils sont pour certains chargés de l'encadrement des élèves, ou bien disposent d'un pouvoir médiatique ou politique au sens large. L'effet de supériorité est renforcé, dans le cas d'une norme de la « bonne trajectoire » scolaire, par la différence d'âge. Les normalisateurs s'adressent surtout à la jeune génération, celle qui est en train d'étudier. Or, il est sans aucun doute plus facile d'appréhender une trajectoire *a posteriori*, qu'*a priori*. Décrire la bonne trajectoire, une fois que l'on possède la totalité des informations en main, est plus aisé. Ensuite, il est d'autant plus facile de donner des indications objectives quand on n'est pas soi-même confronté à la prise de décision, puisque, selon cet état d'esprit,

⁷⁸ *Libération Emploi*, 26 mars 2007, « Avoir confiance dans l'université ».

les variables à prendre en compte seraient uniquement *rationnelles* et sûrement pas *passionnelles*, d'après la dichotomie cartésienne. Toutefois, n'oublions pas que la part des sentiments, des impressions, des représentations et surtout des espoirs entre en ligne de compte dans les décisions d'orientation scolaire. Cette différence d'état d'esprit renforce ce sentiment de supériorité « générationnelle » des entrepreneurs de morale, qui mèneraient leur réflexion raisonnablement selon un calcul froid de coûts-bénéfices. À l'opposé, l'inconsciente jeunesse inexpérimentée prendrait ses décisions à la légère !

Secundo, l'appel à une expertise scientifique pour justifier du bien fondé de la norme est un moyen utilisé par les « entrepreneurs de morale » pour mener à bien ce que Howard Becker appelle leur « croisade. » Ceux qui défendent la professionnalisation du système d'enseignement supérieur, c'est-à-dire qui pensent que la « bonne trajectoire » universitaire (au sens d'enseignement post-bac) est celle qui conduit à une profession, dépêche des experts pour démontrer la nécessité de cette réforme. C'est le cas de la commission « université-emploi » qui réunit une série d'experts, censés répondre à la question de l'adéquation entre la formation universitaire et l'insertion professionnelle. L'organisation d'un colloque universitaire sur la question de l'adéquation entre université et emploi, montre bien que la question de la professionnalisation des études supérieures est en train d'émerger⁷⁹. Au fond, c'est la volonté de créer plus ou moins une norme de la « bonne trajectoire » universitaire : celle qui est professionnalisante.

Enfin, la norme produit ses déviants, ceux qui par exemple accumulent les années de retard scolaire. C'est le cas des étudiants qui reprennent des études universitaires suite à l'obtention d'un diplôme professionnalisant court.

« On ne peut pas non plus arrêter tout et repartir à zéro. » (Alice, entretien 1)

Cette idée de temps limité pour mener son projet universitaire est un aphorisme entendu ici et là⁸⁰. Cette injonction implique des choix d'orientation stratégiques et anticipés, puisque

⁷⁹ Les 13, 14 et 15 décembre 2006 a eu lieu à Rennes le colloque « Compétences, emploi et enseignement supérieur ». Organisé par le département de psychologie de l'université de Rennes 2, l'initiative de ce colloque revient à deux enseignants-chercheurs pour qui la question de la professionnalisation de l'enseignement supérieur était urgente et insuffisamment posée jusqu'alors.

⁸⁰ La représentante du MEDEF, Laurence Parisot, expliquait lors d'une interview sur France Inter (2/02/07) qu'il était « inacceptable que les individus perdent leur temps à la fac, alors que pendant ce temps là, les parents paient les études ».

changer de filière, et par voie de conséquence rétrograder d'une ou plusieurs années dans le parcours scolaire, s'avèrerait une affaire coûteuse.

Quand bien même l'injonction à la professionnalisation des études supérieures semble s'avérer de plus en plus prégnante, les formations post-bac professionnalisantes ne parviennent pas à s'imposer comme la norme de la « bonne trajectoire » universitaire. Le prestige dont hérite l'université suffit sans aucun doute à contrebalancer cette injonction.

Ainsi, la norme dans l'enseignement supérieur est plus compliquée à percevoir du fait qu'il existe différentes sortes « d'entrepreneurs de morale ». L'enseignement supérieur regroupe une multiplicité d'acteurs dont les objectifs ne sont pas nécessairement semblables. D'abord, entre les différents organes de formations, (écoles de commerce, d'ingénieurs, grandes écoles, universités, classes préparatoires...) les enjeux sont différents. Ainsi, certains ont plus ou moins intérêt à imposer leur propre norme qui justifie finalement leur existence. Autrement dit, les formations professionnalisantes sont enclines à faire prendre conscience du souci d'insertion professionnelle des études. Les grandes écoles veillent à ce que l'excellence scolaire soit reconnue, puisque leur prestige est basé sur la légitimité scolaire. Au demeurant, il ne s'agit pas ici d'imaginer une théorie du complot. Les acteurs défendent une norme parce qu'ils croient dans les valeurs qui accompagnent cette norme. Quand les enseignants du secondaire valorisent le cursus général, c'est certainement parce que l'intérêt d'un socle solide de culture générale est une chose qu'ils pensent être nécessaire pour la vie des jeunes individus qu'ils ont face à eux. De la même manière, les enseignants d'école de commerce sont sans doute convaincus de la nécessité du souci d'insertion professionnelle de leurs élèves, comme les enseignants d'université de celui de l'épanouissement intellectuel. Suspecter des manigances stratégiques de manière à préserver la domination que les uns et les autres pourraient exercer dans un espace, relève parfois de la paranoïa. Et pourtant, la somme de ces actions individuelles produit de fait cette domination. Ensuite, nous l'avons vu dans le chapitre qui traite des finalités de l'enseignement⁸¹, les intérêts des acteurs économiques et politiques vis-à-vis de la formation de la jeunesse ne vont pas toujours dans le même sens. Quand la formation d'une main d'œuvre adaptable au marché du travail (le souci de l'efficacité) va à l'encontre d'un enseignement général dont l'objectif est l'éveil du citoyen (l'intérêt général), la définition d'un objectif commun pour la formation de la jeunesse semble

⁸¹ Partie B.1.3. Les finalités de l'enseignement.

difficile à atteindre. De fait, chacun cherche à imposer sa norme. Enfin, l'enseignement général ne s'impose pas toujours dans la formation post-bac comme une évidence, puisqu'il est temps pour certains de commencer à se spécialiser, donc à se professionnaliser. Quand bien même les enseignants valoriseraient l'enseignement général de l'université, cette injonction n'est pas pour autant systématiquement adoptée par les parents qui savent devoir payer les études de leurs rejetons, ni par ces derniers. De plus, l'université hérite parfois d'une image assez inquiétante quand ce n'est pas apocalyptique : un échec massif dans les premiers cycles, des étudiants errants ne sachant que faire de leur avenir, des bâtiments délabrés, des grèves et des manifestations régulières... Les filières courtes professionnalisantes rassurent par l'encadrement enseignant et par l'assurance d'un diplôme rapidement monnayable sur le marché du travail. Les parents, qui sont fréquemment les principaux financeurs des études supérieures (à 78%⁸² sur les déclarations administratives traitées par Apogée, 34% seulement selon les chiffres de l'OVE) se révèlent être aussi impliqués dans la transmission d'une norme de la « bonne trajectoire ». Quand, lors des salons d'orientation et autres manifestations, la première question des futurs étudiants et de leurs parents est la question des débouchés professionnels, c'est bien parce que l'insertion sur le marché du travail est un souci omniprésent.

Toutefois, nous pouvons nous interroger sur les raisons d'émergence de la question de l'adéquation entre université et emploi, même si, comme nous l'avons vu précédemment⁸³, cette question réapparaît de manière cyclique. D'une part, le taux élevé de chômage des jeunes en France constitue à mon sens le premier élément de réponse. On entend fréquemment que ce fort taux serait dû à une inadéquation entre les besoins de main d'œuvre et la formation des jeunes. Assurément, la solution serait de favoriser une plus grande adéquation formation-emploi, autrement dit, de professionnaliser l'enseignement supérieur. Seulement, la multiplication de formations professionnalisantes suppose alors implicitement que les filières générales ne conduisent pas à un métier. Or, la question du chômage des jeunes est à mon sens en partie contournée, si on se représente la professionnalisation des études supérieures comme l'unique réponse. En vérité, avec un tel raisonnement, l'université devient la responsable du fort taux de chômage de la jeunesse, et surtout, la responsabilité des difficultés d'insertion est individualisée. On enjoint les individus à devenir acteur de leur propre vie, en

⁸² Pour l'enquête réalisée auprès des étudiants inscrits en troisième année d'AES et de LEA en 2003-2004, 78% des étudiants indiquent pour leur inscription administrative, que leurs parents financent leurs études.

⁸³ Se reporter à la partie socio-historique, démocratisation et professionnalisation de l'enseignement supérieur.

les responsabilisant quant au résultat (Martuccelli, 2004). L'avenir professionnel et social de l'individu ne dépendrait que de ces choix d'orientation effectués pendant sa période scolaire. Autrement dit, si certains jeunes diplômés sont au chômage c'est parce qu'ils auraient choisi des filières trop générales et sans débouchés⁸⁴. « *Les acteurs (les jeunes, leurs familles) sont donc censés élaborer des choix rationnels, en fonction de leurs ressources, de leur position dans le système ; ils sont censés être capables d'anticiper les bénéfices et les risques attachés aux différentes alternatives sur le moyen et le long terme* » (Duru-Bellat et al., 1997).

D'autre part, la massification scolaire et universitaire se présenterait comme le second élément de réponse à l'émergence de la question de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Les analyses d'économie classique laissent à penser que l'augmentation de la possession d'un bien en diminue sa valeur (la loi de l'offre et de la demande). Ainsi, obtenir un diplôme professionnalisant, plus rare parce que ces formations sont le plus souvent sélectives, permettrait d'augmenter la valeur dudit diplôme. Les demandes de diplômes « rares » seraient dès lors en augmentation puisque ces derniers garantiraient plus volontiers l'insertion sur le marché du travail. La demande de diplômes suscitant l'offre, on voit augmenter la part des formations professionnalisantes.

En somme, la norme de la trajectoire scolaire est bel et bien présente dans le secondaire, mais plus floue dans l'enseignement supérieur, ce qui provoque un certain nombre de controverses. Les acteurs valorisant et portant ces normes peuvent être associés à ce que Howard Becker nomme les « entrepreneurs de morale ». Mais, dans quelle mesure les élèves et les étudiants écoutent le discours des « entrepreneurs de morale » ? Jusqu'à quel degré ces injonctions normatives ont-elles une influence sur leur parcours scolaire et universitaire ?

Au fond, cette description plutôt générale d'une norme scolaire et de son application ne nous renseigne pas sur la manière dont les élèves perçoivent, se saisissent, ou contestent cette norme. Ainsi, l'analyse du point de vue des acteurs nous éclaire sur la façon dont sont reçues ces injonctions. En vue de rendre les trajectoires étudiantes plus palpables et concrètes, j'ai choisi de dépeindre dans un premier temps, quelques portraits d'étudiants rencontrés.

⁸⁴ Le candidat de la droite aux élections présidentielles de 2007 a expliqué lors d'une émission télévisée à forte audience, qu'il serait adéquat de désengorger certaines filières surpeuplées et aux débouchés peu assurés tels que sociologie et psychologie. (Nicolas Sarkozy lors de l'émission « J'ai une question à vous poser » diffusée sur TF1, le 5 février 2007).

2. Portraits

Population hétérogène, représentations diverses (romantique, joyeux drille au Moyen Âge, ou contestataire dans les années soixante), le terme « étudiant » reste vague : de qui parle-t-on lorsqu'on évoque les étudiants ? Pour appréhender la population étudiée ici, j'ai choisi de décrire les trajectoires de quelques étudiants rencontrés. Ces portraits se veulent une mise en contexte tangible, palpable... plus vivante, qu'une description générale, à mon sens trop abstraite.

Cette partie « portraits » reconstitue de manière diachronique quelques biographies d'étudiants interrogés. Elles ont une valeur certes illustratives, mais la volonté est surtout de faire appel chez le lecteur à son émotivité. L'objectif de Pierre Bourdieu en rédigeant la *Misère du Monde* a été de s'adresser à la sensibilité du lecteur. « *Nous voudrions que ces textes composites, qui peuvent être lus comme des nouvelles, soient capables d'exercer sur la sensibilité du lecteur des affects qu'on ne saurait attendre de la pure analyse conceptuelle, conquise et construite contre la sensation et le sensationnel* » (Bourdieu, 1993 cité par Dubar, 1997). La position de Pierre Bourdieu est citée par Claude Dubar parce qu'elle n'est pas suffisamment scientifique selon ce dernier. « *On risque alors d'atteindre le point où la sociologie rejoint la littérature, en prétendant s'adresser à la sensibilité plutôt qu'à la raison* » (Dubar, 1997). Or, il me semble que séparer continûment raison et émotions est une erreur. L'expérience du neurologue, Antonio Damasio démontre comment des individus privés d'émotions - suite par exemple à un accident ou une maladie, ayant lésé des parties du cerveau - sont handicapés pour mettre en œuvre un comportement rationnel. L'intelligence humaine a besoin pour être efficace de faire appel aux sentiments. « *La faculté de raisonnement n'est pas aussi pure que la plupart d'entre nous le croit ou le voudrait ; les émotions ne sont pas du tout des éléments perturbateurs pénétrant de façon inopportune dans la tour d'Ivoire de la raison : autrement dit, il est probable que la capacité d'exprimer et ressentir des émotions fasse partie des rouages de la raison* » (Damasio, 1994). C'est pourquoi, faire appel à la sensibilité des lecteurs n'est pas antagoniste du raisonnement sociologique, et que la rédaction d'une partie qui s'avérerait être plus illustrative m'apparaît être un éclairage non négligeable pour la compréhension globale des mécanismes sociaux expliquant les trajectoires étudiantes.

Par ailleurs, ces portraits ne sont pas la transcription telle quelle des entretiens. Ils ont été réécrits par mes soins avec un objectif de remise en ordre diachronique du récit. « *Le récit de vie vagabonde, saute en avant puis revient en arrière, prend des chemins de traverse comme tout récit spontané. Il faudra donc, par un patient travail d'analyse sur le récit lui-même, reconstituer la structure diachronique qui y est évoquée. Quel que soit l'analyste et ses orientations herméneutiques, il/elle devrait arriver au même résultat : cette structure diachronique présente au moins une objectivité discursive* » (Bertaux, 2005). Ces portraits sont à classer dans la réalité historico empirique (Bertaux, 2005) : c'est le parcours biographique, la succession des situations objectives ET la manière dont elles ont été vécues par les personnes rencontrées, qui est ici reprise. Certes, l'entretien biographique est un discours narratif, une histoire racontée sur sa vie, et mon écriture est l'intermédiaire entre la personne qui raconte et le lecteur. Toutefois, je n'ai pas cherché à interpréter le discours, l'unique travail étant celui de la remise en ordre diachronique des événements, afin d'en faciliter la lecture. Ces portraits permettent alors d'avoir une vision globale de quelques unes des trajectoires étudiantes.

Ainsi, les portraits sont classés en deux catégories qui constituent deux modèles de trajectoire : les trajectoires linéaires et les trajectoires détournées. Cette classification est construite selon la manière dont les interviewés racontent leur parcours, et justifient leur trajectoire. Sans surprise, le sentiment d'avoir suivi une certaine logique dans leur itinéraire ou au contraire de s'être éloigné de ce qu'ils souhaitaient, est très dépendant de la satisfaction ou non de leur situation actuelle. C'est lors du premier entretien que les étudiants ont décrit leur parcours scolaire et la classification s'appuie sur ce premier récit.

Des parcours différents sont exposés ici, afin de rendre compte d'une certaine hétérogénéité de l'échantillon. Les deux premières parties regroupent chacune quatre portraits, puis, la troisième et dernière, démontre l'importance des points de bifurcation selon les modèle de trajectoire. Enfin, les portraits sont agencés de la façon suivante : suite à une très rapide présentation sociographique, la description suit l'ordre diachronique de la trajectoire.

2.1. Les trajectoires linéaires

Dans le modèle des trajectoires linéaires, le récit prend la forme d'un déroulement, étape après étape, année après année. La trajectoire décrite est souvent assez proche de la norme de

la bonne *trajectoire* portée par l'institution : poursuivre ses études dans l'enseignement général.

2.1.1. Se laisser porter par le courant des études : Jean-Christophe

Résumé : À 24 ans, et après huit mois de recherche d'emploi comme steward, Jean-Christophe décide de se réorienter vers une licence professionnelle banque-assurance. Contraint de retourner vivre au domicile familial à la fin de ses études, il aimerait être indépendant, mais sa difficulté à entrer dans la vie active l'oblige à demeurer sous l'aile parentale. Célibataire, il dit ne jamais avoir pour l'heure, vécu « d'histoire amoureuse sérieuse ». Deux sœurs jumelles lui succèdent, toutes deux étudiantes depuis l'année en cours. Ses parents vivent à une trentaine de kilomètres de la ville universitaire. Son père est gestionnaire dans un grand lycée et a travaillé auparavant également comme gestionnaire à l'université. Sa mère est comptable dans une petite entreprise des environs.

Jean-Christophe suit toute sa scolarité dans l'école privée, puis le collège et le lycée privé de la ville de résidence de ses parents. Il se considère comme un élève moyen, et redouble sa seconde à cause, selon lui, d'un manque de motivation. Il fait le choix d'une première SES (Sciences Économiques et Sociales), non pas par goût mais plutôt par défaut. Ni vraiment littéraire, ni vraiment mathématique : SES se présente comme la filière médiane. En vérité, il aurait rêvé de devenir pilote d'avion, mais son faible niveau en mathématiques et surtout ses problèmes de vue le condamne à ne jamais pouvoir exercer ce métier, et le reste de ses choix semble alors se faire par défaut.

« Si j'avais eu le niveau, parce que je me suis intéressé à ça assez jeune, pour savoir ce qu'il fallait faire pour être pilote, mais, bon mes lunettes, mon niveau assez faible en maths... j'ai vite abandonné, arrêté de rêver ».

Obtenant son baccalauréat ES, il doit choisir une filière universitaire. Indécis quant à ses projets professionnels, il opte pour une filière pluridisciplinaire, et suit les conseils paternels. Athlète, il aurait aimé suivre un cursus STAPS, mais son père, sceptique quant aux débouchés professionnels et inquiet de l'engorgement de la filière, l'en dissuade. LEA se présente donc comme une filière pluridisciplinaire qui lui assure, imagine-t-il, un éventail de choix :

« J'avais peur de "m'ancrer" quelque part ».

Il est ainsi persuadé que la maîtrise de langues étrangères est un atout important pour l'avenir, sans connaître précisément les métiers auxquels il pourrait accéder. Il poursuit, année après année, et prend ses décisions d'une année sur l'autre sans se projeter à long terme. Il se laisse

plus ou moins porter par le courant des études, et n'a pas d'idée précise sur ce qu'il envisage pour sa vie future.

Il pense être un élève très moyen dans le secondaire, mais se découvre « bon » étudiant à l'université. L'autonomie accordée par le système « fac » dans le travail scolaire, le séduit et l'engage à travailler plus assidûment que durant ses années de lycée. Par ailleurs, il acquiert avec le statut étudiant une indépendance de logement : ses parents lui financent la location d'un studio en centre-ville, qui lui convient beaucoup plus, selon lui, que le rythme de la vie familiale. Le week-end, et parfois en semaine, il travaille « en extra » comme serveur pour des cocktails, repas de mariage, dîners d'entreprise, etc. chez un traiteur.

Même si la vie étudiante lui plaît, il souhaite ne pas prolonger ses études. Lors de notre première rencontre, alors qu'il est en licence, il projette de partir grâce à une bourse Erasmus l'année suivante pour préparer une maîtrise mais sans avoir l'intention de poursuivre vers un master 2. Déjà en troisième année alors qu'il pensait s'arrêter après l'obtention du DEUG, il ne s'imagine pas devoir prolonger ses études de deux années supplémentaires.

« Je ne comptais pas faire de longues études, j'ai fait trois ans déjà, je trouve que c'est pas mal, là je commence à saturer ».

L'objectif de cette année à venir, celle qui suit sa licence, est bien plus l'expérience à l'étranger que celle de l'obtention d'un diplôme supplémentaire. Il a hâte d'entrer dans la vie active pour plusieurs raisons. Il explique tout d'abord, que la plupart de ses amis rencontrés durant ses années de collège et de lycée travaillent déjà. Ensuite, l'arrivée prochaine de ses sœurs dans l'enseignement supérieur (elles sont en première S et L lors de cette entrevue) demandera à ses parents un effort financier important, et il ne souhaite pas leur faire supporter la charge de ses études. Il estime en effet avoir suffisamment bénéficié de leur aide pendant ses trois années en LEA.

Quand je le retrouve deux ans après notre première rencontre, les choses ne se sont pas exactement déroulées comme il les avait envisagées. Il n'est pas parti étudier en Angleterre dans le cadre d'Erasmus, et a même oublié qu'il m'avait parlé de ce projet.

« Je devais partir à l'étranger ? Non, j'ai changé de voie parce que je voulais bosser le plus rapidement ».

En fait, il a choisi de suivre une formation d'un an pour devenir personnel navigant. Cette formation payante (plus de 1000 €) assurée par les compagnies aériennes privées, permet

d'obtenir le certificat de sécurité sauvetage (CSS), *a priori* indispensable pour travailler dans une compagnie aérienne française. Cette formation lui assure également un stage au sein de la compagnie privée dans laquelle il a suivi la formation (Brit Air, compagnie locale rattachée à Air France). Seulement, cette formation professionnelle ne garantit pas d'obtenir un emploi. Condition nécessaire pour postuler sur un poste de steward ou d'hôtesse de l'air, elle n'est absolument pas suffisante pour prétendre à ces emplois. Il explique que les compagnies aériennes recrutent leur personnel selon le modèle traditionnel des sociétés privées. Pourtant, même si des sélections sont organisées pour entrer au sein des formations de Certificat de Sécurité Sauvetage, le nombre de certifiés serait bien supérieur au nombre d'emplois disponibles dans le secteur. Ainsi, après huit mois de chômage, il reconsidère ses projets professionnels et décide de se réorienter. Il prétend que l'expérience du stage dans la compagnie aérienne lui a montré la réalité d'un métier difficile (horaires décalés, peu de présence chez soi, répétitif quant à l'exercice même de l'activité de steward, difficulté d'organiser une vie de famille...). Il ne cherche pas non plus un emploi avec sa licence de LEA, imaginant ne pas être suffisamment spécialisé. En outre, il a réalisé un stage de licence pendant quatre mois dans une entreprise de transport routier et cette expérience lui aurait révélé un métier qui ne lui correspond pas, parce que trop stressant, et, selon lui, très exigeant en terme d'heures de travail et de disponibilité.

« C'est très, très speed et moi je ne suis pas comme ça ! C'est un milieu très speed. Les gens ils sont stressés ! C'est affolant ! On travaille sur des îlots, tous en face, certains travaillent pour la France, d'autres qui travaillent pour l'étranger, et voilà. C'est très spécial, je trouve, des fois ils sont avec deux téléphones, en train de se parler... ! C'est assez speed ! Les gars, on voit qu'ils sont stressés, vraiment... ».

De fait, il opte pour un domaine d'activités où selon lui, les horaires de travail sont fixes et l'emploi plus stable : les banques et les assurances. Après avoir envoyé plusieurs dossiers, deux licences professionnelles en alternance banque-assurance, l'une à Brest et l'autre à Quimper l'accueillent sous réserve qu'il puisse trouver une banque qui accepte l'alternance. Lors de notre rencontre, début juin, il n'avait encore aucun accord, ayant échoué à plusieurs entretiens et autres tests organisés par les organismes bancaires et d'assurance. Cette situation le rend quelque peu amer vis-à-vis de sa formation et de son parcours.

« Disons que le plus grand regret que j'ai, c'est de ne pas m'être orienté vers une filière plus concrète, avec des débouchés évidents ! Par exemple, si je devais refaire mes études là, je ferais directement une licence professionnelle, une filière professionnalisante. Là, où on apprend un métier, et voilà ».

Relativement inquiet quant à son avenir il a cependant toujours conservé le travail qu'il exerçait conjointement à ses études. D'ailleurs, de son poste de serveur, il est passé à celui de maître d'hôtel au sein de cette petite entreprise artisanale.

2.1.2. Une décision prise rapidement : Anicet

Résumé : Fin juin 2006, à 25 ans, Anicet vient d'obtenir son master de deuxième année en management public. Il hésite pour la rentrée de septembre entre rechercher un emploi et se lancer ainsi dans la vie active ou s'engager dans un second master à Brest. Il vit en cohabitation avec son amie, tout juste diplômée d'un master de gestion en ressources humaines. Il est l'aîné d'une fratrie de quatre enfants. Sa mère, ancienne institutrice, est directrice d'école au Congo, et son père préretraité, recherche du travail en France ou au Congo, ce qui le conduit à effectuer de nombreux allers-retours entre les deux pays.

Anicet est né en France, de parents congolais (Congo Brazzaville) puis la famille est repartie en Afrique alors qu'Anicet était âgé de quatre ans. Il a donc suivi sa scolarité à Pointe-Noire, capitale économique du pays. Ancienne colonie française, aujourd'hui, la République du Congo possède un système scolaire très similaire au système français. Anicet se considère comme un bon élève : il a suivi une scolarité sans redoublement. Il s'est orienté en fin de seconde vers une première littéraire pour échapper, dit-il, aux cours de mathématiques, plus nombreux dans les autres filières. Durant son année de terminale, le pays est en proie à la guerre civile (le général Denis Sassou Nguesso renverse le président Pascal Lissouba), et l'année se déroule tant bien que mal sans que tous les cours soient assurés dans leur intégralité. Il obtient malgré cela son baccalauréat. Toutefois, les combats ont détruit l'unique université du pays, et il est alors impossible de s'y inscrire. Durant cette année, en attendant d'obtenir les papiers nécessaires pour pouvoir étudier en France, il travaille comme administrateur, de janvier à juin, au sein de l'école privée dirigée par son père. Puis, en septembre il part s'inscrire en faculté de droit au Gabon. Parallèlement ses parents poursuivent les démarches administratives afin de lui procurer les papiers nécessaires pour son inscription en France, et il peut suite à sa première année de droit au Gabon, partir pour la France. Sa sœur, fraîchement bachelière part avec lui et s'inscrit en première année de médecine. N'ayant officiellement pu entrer en 2^{ème} année au Gabon (il affirme qu'il aurait du contester ses notes), il ne peut non plus prétendre à une inscription en deuxième année en France, si bien qu'il s'inscrit en première année, à Brest. Son père qui l'accompagne le jour de

l'inscription, aurait lu par hasard une brochure présentant la filière AES. Apparemment séduit sur le champ par l'aspect pluridisciplinaire et professionnalisant, il enjoint son fils à opter pour cette filière.

« J'ai voulu intégrer la fac de droit. J'avais fait une année de droit avant d'intégrer l'AES, mais au Gabon. Quand je suis arrivé, j'ai voulu m'inscrire en 2^{ème} année, mais mon père est arrivé et a voulu que je fasse l'AES ».

Logé d'abord dans une chambre en cité U, il partage ensuite un appartement avec sa sœur, quand leur plus jeune frère de 14 ans les rejoint. Il intègre sans difficulté apparente son rôle d'étudiant : il poursuit son cursus sans échec, et participe activement à la vie étudiante, notamment au sein des associations d'étudiants africains. Entre temps son père, diplômé d'une école de marine française, vit par intermittence avec eux puisqu'il cherche du travail en France.

Suite à sa licence d'AES, il choisit de préparer une maîtrise d'administration publique au sein de l'IPAG⁸⁵ à l'UBO, puis entre ensuite, toujours au sein de l'IPAG, en master deuxième année de management public. Durant ses deux années de master, il tente parallèlement plusieurs concours administratifs de catégorie A et B : les IRA (Institut Régional d'Administration), inspecteur sanitaire et social, la douane, et le ministère de l'équipement. Il échouera à tous ces concours, mais garde bon espoir de pouvoir entrer dans la fonction publique, convoitant la sécurité d'un emploi de fonctionnaire. D'ailleurs, suite à un stage qu'il a particulièrement apprécié, il souhaite travailler au service des ressources humaines de l'université brestoise et prépare à ce titre le concours d'Ingénieur Technicien Recherche et Formation qui a lieu quelques jours après notre second entretien.

Lors de notre première rencontre, il débutait une histoire amoureuse avec une étudiante sénégalaise. Leur situation complexe - différence de religion, il est catholique, elle est musulmane, différence de nationalité, d'ethnie, elle est pulaar⁸⁶ -, le laisse quelque peu sceptique quant à l'avenir de leur relation. Pourtant, un an plus tard, il se convertit à l'Islam, et lors de notre seconde rencontre, ils vivent ensemble. Anicet affirme envisager sérieusement son avenir à ses côtés. C'est d'ailleurs, selon lui, la raison de sa conversion religieuse. Seulement, ses parents à elle n'ont pas connaissance de cette relation avec laquelle ils

⁸⁵ IPAG : Institut de Préparation à l'Administration Générale.

⁸⁶ Les peuls, ou pulaars, est une ethnie d'Afrique. Ils sont présents sur une bande qui traverse l'Afrique d'Est en Ouest, du Sénégal au Cameroun. De religion musulmane, ils sont par ailleurs réputés comme très homogames.

seraient, pense-t-il, en désaccord, aux vues de leurs trop grandes différences d'origine. Selon les exigences parentales, le futur mari ne saurait être autrement que « musulman, sénégalais, pulaar ». Ce qui bien évidemment n'est pas le cas d'Anicet.

La réalisation de leur projet de vie conjugale semble être conditionnée par sa stabilité professionnelle. D'une part, la nationalité française d'Anicet leur permettrait de vivre ensemble, mariés en France. En effet, il affirme que si son amie ne trouve pas rapidement un emploi à la suite de ses études, elle pourra difficilement rester légalement sur le territoire français. D'autre part, il présuppose qu'une situation socioprofessionnelle correcte serait un atout important pour gagner l'adhésion des parents de son amie à leur union. Ses propres parents ne seraient pas opposés à leur relation, mais sa conversion religieuse aurait quelque peu surpris sa mère, catholique pratiquante.

« Mon père il a eu une éducation chrétienne, mais il ne va pas à l'église tous les dimanches. Ma mère si, elle est très croyante ! Quand je lui ai dit, elle a encaissé, voilà ».

Anicet attend impatiemment d'être dans une situation professionnelle stable. La fonction publique représente pour lui la meilleure option possible pour réaliser son entrée dans la vie active, et pour envisager plus sereinement son avenir conjugal.

2.1.3. Saisir les opportunités : Alexia

Résumé : Sa licence de LEA en poche, Alexia enseigne en Allemagne le français sur une base militaire britannique. Son père, ancien officier dans la marine, travaille dans l'industrie pétrolière, et sa mère est toujours restée au foyer. Son jeune frère, de dix ans son cadet poursuit sa scolarité. Célibataire lors de cette seconde rencontre, elle disait sortir toutefois d'une histoire amoureuse sérieuse.

Comme son père est militaire, Alexia a connu une scolarité ponctuée par deux déménagements : alors qu'elle est en milieu d'année de CE2, la famille déménage vers le sud de la France, pour revenir, quand elle entre en cinquième à Brest. Dès son entrée en sixième, elle opte pour l'allemand en première langue vivante, et dit se passionner pour cette matière. En fin de troisième elle hésite entre : intégrer, sur les conseils de son professeur d'allemand, une seconde européenne allemand, dans le lycée réputé du centre-ville, ou suivre une seconde d'arts appliqués, dans un autre lycée. À effectif limité, ces classes particulières, sélectionnent les collégiens dès la fin de la troisième. Elle dit avoir été acceptée dans les deux classes, mais explique qu'elle devait répondre pour la classe européenne avant d'avoir connaissance de son

admission dans la classe d'arts appliqués. De peur de se retrouver sans rien, son choix se porte sur la seconde européenne allemand. Elle explique que la particularité de ces classes est un nombre d'heures de cours plus important en allemand et quelques heures d'histoire et géographie, en langue allemande. Ajouté à ce supplément de cours, elle s'inscrit pour l'option musicale. Elle poursuit ainsi ses trois ans de lycée, et elle obtient son baccalauréat littéraire, sans mention, mais sans redoublement. Au mois de mars de son année de terminale, elle se rend à la journée « portes ouvertes » organisée par l'université et aurait alors découvert la section LEA. Enthousiasmée par cette filière, elle décide de s'y inscrire, et abandonne le projet de poursuivre ses études en LLCE allemand. Elle affirme avoir voulu dans tous les cas aller à l'université pour disposer de suffisamment de temps pour cumuler un petit emploi, ses études et sa passion pour la musique qui s'illustre par son investissement associatif. Elle travaille donc tout au long de ses études qui semble-t-il, en pâtissent par ailleurs, puisqu'elle sera reçue à ses examens de justesse et à chaque fois au rattrapage. Cette activité professionnelle en parallèle n'est pas une exigence économique puisque ses parents acceptent de financer ses études, mais elle reste persuadée que l'expérience professionnelle, au même titre que les diplômes, est essentielle pour enrichir son CV, et s'assurer une meilleure insertion future sur le marché du travail. L'exigence de stages à l'étranger en deuxième et troisième année la conduit à chaque fois vers l'Allemagne. Elle suit d'ailleurs tout un semestre en tant qu'étudiante Erasmus dans une université allemande. Inscrite en troisième année en rentrant d'Allemagne, elle décide de quitter le foyer familial et s'installe en colocation à moins de dix kilomètres de chez ses parents, qui payent sa part de loyer. Elle poursuit ainsi ses trois années à l'université, privilégiant ses loisirs : les voyages et la musique. Par ailleurs, elle dit ne pas avoir de projet professionnel encore fixé, mais juste espérer intégrer un secteur qui lui donnera l'occasion de travailler en lien avec l'Allemagne.

« Je me suis toujours vue avec un truc par rapport à l'Allemagne, mais alors après des idées de métier, non je suis toujours au même point depuis trois, quatre ans ! »

Très opportuniste, elle semble toujours prête à saisir l'occasion de partir à l'étranger, que ce soit pour les études ou pour le travail, et a une conception individualiste et volontaire de la vie. Elle sera d'ailleurs à l'initiative d'un contre mouvement de grève à l'université au moment du passage au LMD, n'acceptant pas que ces mouvements entravent, selon elle, la liberté individuelle d'assister aux cours.

« Non, pas la Fédé.B, l'UNEF-ID. Quand je les vois débarquer avec leurs idées pseudo-politiques, en gros les réformes LMD, on nous a imposé une grève, et moi j'étais à la tête de l'anti-grève. C'est-à-dire que...qu'on nous laisse aller en cours et que chacun respecte

l'autre. "Vous ne voulez pas aller en cours ? Très bien, ben, n'y allez pas. Mais nous on a des examens à passer donc on y va". Et on s'est retrouvé avec des chaises, des bureaux en dehors des salles. Moi, j'arrivais, je prenais ma chaise, mon bureau, je me posais, et on attendait le prof. Avec trois profs, on a été obligé de modifier 10 minutes avant le cours notre salle pour être sûrs qu'ils ne nous emmerdent pas pour qu'on aille en cours. C'était assez énorme ! »

Après avoir décroché sa licence de LEA, elle obtient un poste d'assistante de français, en Norvège, pour préparer en parallèle une maîtrise de LEA. Mais en même temps, un enseignant de l'université lui parle d'un poste de professeur de français sur une base militaire britannique, située en Allemagne. Elle postule, et est nommée pour l'année 2004-2005. Seulement, par mesure de sécurité, elle explique que l'administration militaire exige des « documents », ce qui aurait retardé son départ de semaines en semaines. Elle attend six à sept mois, et ne pourra prendre ses fonctions qu'au mois de février. Dans l'entre-deux, elle confie avoir été dans une angoissante incertitude parce qu'elle aurait douté de son choix. De plus, étant sans cesse sur le départ, elle pense ne pas vraiment pouvoir s'engager dans un travail ou une formation. Elle finit par obtenir les autorisations nécessaires et, arrivée sur la base militaire, elle assure son travail d'enseignement. Refusant *a priori* rarement du travail, elle cumule, en plus de son emploi d'assistante, les cours particuliers et les heures de baby-sitting. Le contrat de travail ne peut aller au-delà de cinq années, et doit être renouveler chaque année. Elle s'engage alors pour une autre année, et en septembre 2005, elle repart avec son ami car ils décident de s'installer ensemble. Chauffeur de car et animateur de colonie, il ne trouve pas de travail. La relation de couple s'envenime, et ils se séparent au mois de mars.

« Et tu pensais faire ta vie avec lui ?

Oui, t'y crois. "Ça fait un an ½ ça va le faire !" Mais la vie au jour le jour c'est aïe...

C'est ça qui a causé la séparation ?

Oui, on s'est rendu compte qu'on ne voulait pas de ça.

Le partage des tâches... ?

Oui, et pour un mec c'est difficile de se dire... Moi j'avais ma situation mais lui galérait.

Ça te bouffe intérieurement, et lui n'est pas prêt du tout ».

Quand je la retrouve l'été 2006, elle est rentrée en France pour les vacances scolaires, et attend de retourner dès septembre en Allemagne. Elle espère intégrer par la suite une école en Angleterre lui permettant d'obtenir, prétend-elle, en un an ce qui en France correspond à un master de FLE (Français Langue Étrangère).

Elle affirme ne pas construire de plan professionnel à long terme, ne dit ne pas s'imaginer dans une profession précise. Elle projette tout de même de rester dans le domaine des langues vivantes et pourquoi pas dans l'enseignement. Très optimiste, elle ne craint pas son entrée sur le marché du travail, du reste déjà entamée. Critiquant le système français, elle ne souhaite pas tenter les concours d'enseignement en France, et envisage sans certitude de rester vivre à l'étranger. Elle explique ne pas faire entièrement confiance dans les diplômes en général pour la protéger du chômage, mais bien plus, dans l'expérience qu'elle soit professionnelle, ou associative. Elle veut se réserver la possibilité de bifurquer tant en ce qui concerne sa vie professionnelle que ses lieux de vie, et semble attachée à sa liberté de choisir son mode de vie.

2.1.4. Planifier l'avenir pour se rassurer : Aline

Résumé : Quand je revois Aline, elle a 23 ans, termine son master en management à l'Institut d'Administration des Entreprises, et recherche un emploi. Elle vit avec son « fiancé », revenu accomplir son stage de master en environnement dans leur ville d'origine, Brest. Ils projettent de se marier l'année suivante. Son père, retraité de la marine nationale, est directeur d'une maison de retraite et sa mère travaille comme secrétaire médicale. Son premier frère est entré dans une école de commerce et le second, dernier de la fratrie, entre en terminale ES.

Avec un père officier, les déménagements ont été fréquents. Aline commence sa scolarité Outre mer, revient en Bretagne aurait appris à lire dans la classe de son grand-père instituteur, puis la famille part en Normandie, reste quelques temps en région parisienne, et alors qu'elle est en troisième, ses parents s'installent en Finistère, dans une petite ville périurbaine. Inscrite au collège-lycée réputé élitiste du centre ville, elle y obtient son bac ES. N'ayant jamais redoublé, elle valorise son parcours scolaire et s'estime être une bonne élève.

«Je savais déjà quasiment lire en arrivant au CP, quasiment écrire. (...) J'ai toujours été une élève brillante ».

Pourtant, alors que depuis plusieurs années elle projette de devenir assistante sociale, elle échoue au concours pour entrer dans une école préparant au métier d'Assistante Sociale. Elle s'oriente alors vers une classe préparatoire littéraire afin de préparer les concours pour entrer à *Sciences Po*⁸⁷. L'entrée en deuxième année de préparation aux concours d'entrée aux grandes écoles lui étant refusée, elle se réoriente vers l'université.

⁸⁷ Sont confondus dans les discours Sciences Po et IEP. L'école de Sciences Politiques (fondée par Emile Boutmy) est communément appelée Sciences Po. et depuis par extension, quand il est question des IEP, j'ai

« Je voulais faire assistante sociale tout mon lycée et c'est vrai du fait que je n'ai pas eu le concours, en fait quand je n'ai pas un concours je me décourage très vite ! Et du coup, je suis partie en prépa en me disant que peut-être je pourrais réessayer le concours, et en fait, comme je me suis intéressée à sciences po. Je me suis dit pourquoi pas sciences po. Et en fait après j'aurais fait l'école de ... l'École Nationale de Santé Publique à Rennes, j'aurais fait ça après, mais je n'ai pas eu sciences po. Donc je suis allée en LEA, sans savoir trop quoi faire après ».

Bénéficiant d'équivalences grâce à son année en classe préparatoire littéraire, elle peut entrer en deuxième année selon les options choisies pendant son année de classe préparatoire littéraire. Selon elle, son équivalence pour la deuxième année lui est refusée en lettres modernes et en LLCE allemand du fait qu'elle n'ait jamais choisi au cours de sa scolarité l'option « latin ». Elle opte alors pour LEA pour conserver ses deux langues vivantes (anglais et allemand) et parce qu'elle se dit intéressée par les matières d'application. En fait, c'est la pluridisciplinarité de la filière qui l'encourage dans cette voie, elle a le sentiment de ne rien abandonner. Elle choisit d'effectuer son deuxième semestre comme étudiante Erasmus en Allemagne, et obtient son DEUG avec mention. Elle poursuit en licence, mais comme elle refuse de repartir à l'étranger (l'expérience précédente s'étant avérée douloureuse à cause de l'éloignement d'avec son ami), elle change d'orientation. Continuer dans la filière LEA impliquait, selon elle, d'effectuer un stage à l'étranger. Son ami est étudiant à 400 kilomètres, et le couple ne se retrouve qu'un week-end sur deux, lorsqu'il rentre chez ses parents.

Lors de ce premier entretien ses incertitudes quant à l'avenir sont grandes. Elle veut poursuivre vers un master mais hésite entre rester chez ses parents ou s'inscrire dans la même ville que son ami. De plus, elle ne sait pas vraiment quelle spécialité choisir. Selon elle, cette incertitude provoquerait chez ses parents une certaine angoisse.

« Ils se stressent très facilement pour ça, pour notre avenir. C'est à n'en plus dormir la nuit ! »

Finalement, elle reste à Brest et après avoir travaillé l'été au sein d'une banque, elle entre dans l'un des Institut d'Administration des Entreprises de l'université qui prépare un master en management. Elle explique que son objectif est de travailler dans le secteur des Ressources Humaines, et elle aurait affiné ce projet grâce à ses stages. La formation en alternance impose une intégration dans le monde professionnel ; elle accomplit alors son stage dans la maison de

remarqué que bien souvent le terme Sciences Po était repris. Le prestige de l'image de marque du nom n'est pas absent de cette « erreur » de langage.

retraite que dirige son père. Elle décide de poursuivre dans cette voie en choisissant en deuxième année l'option « management des entreprises mutualistes et coopératives ». Échaudée par son expérience de travail en banque, elle dit préférer des domaines moins préoccupés par la rentabilité financière, et où elle imagine que la pression hiérarchique est moindre. Son stage de deuxième année effectué une fois encore au sein d'une maison de retraite, elle décide d'envoyer des CV et des lettres de motivation pour obtenir, espère-t-elle, un emploi dès sa sortie de l'université.

Parallèlement à son entrée imminente dans le monde du travail, Aline aborde la vie conjugale. En juin 2006, elle vit depuis trois mois avec son ami, qui, comme elle, prépare un master. Fils d'amis de ses parents, ils se connaissent depuis l'enfance. Son père est également militaire et sa mère secrétaire. Le couple est on ne peut plus homogame ! Le mariage prévu pour l'été 2007 est déjà préparé en grande partie. Apparemment d'un caractère très organisé, Aline essaie de prévoir et d'anticiper ce que lui réserve l'avenir. Ses incertitudes professionnelles et ses échecs ont été des remises en question problématiques parce qu'elle confie combien la révision des projets était douloureux pour elle. Pourtant, elle n'a *a priori* pas souvent persévéré et, suite à l'échec, a préféré se réorienter rapidement.

Sa vie étudiante et sa vie d'adulte ne se superposent pas, contrairement aux modes actuels d'entrée dans la vie adulte. Alors qu'elle entre dans l'âge adulte (mariage, insertion professionnelle) elle quitte définitivement le temps de la jeunesse sans avoir vraiment connu une vie étudiante telle qu'elle est le plus souvent représentée. Elle a effectivement toujours vécu chez ses parents, et dit avoir peu d'amis étudiants, et ne jamais participer aux activités connexes de la vie universitaire (sorties, associations...).

Ces trajectoires sont linéaires dans le sens où elles sont décrites comme un cheminement progressif, cumulatif, quand bien même les moments où il a fallu faire des choix sont évoqués. Toutefois, ces choix ne sont pas regrettés. *A contrario*, les récits suivants mettent en évidence un regret dans le parcours passé. Ces « erreurs » sont le plus fréquemment présentées comme des bifurcations subies, et il est question alors pour l'étudiant de rattraper ce qui pour lui constitue la « bonne » trajectoire.

2.2. Les trajectoires détournées au regard de la norme de la « bonne trajectoire »

Les étudiants de cette deuxième catégorie expliquent la raison de leur situation présente par ce qui s'avère avoir été selon eux, de mauvais choix à un moment donné de leur parcours. Soit parce que, selon eux, une orientation leur a été imposée par leurs parents, les enseignants ou bien tout simplement parce que c'est une coïncidence d'événements qui aurait provoqué cette bifurcation. Il s'avère qu'au moment où je les rencontre, bien souvent, ils ne sont pas peu fiers de raconter leurs parcours parce qu'ils estiment avoir réussi à rattraper ce qui représente, selon eux, « la filière normale ». Le souci du temps qui s'écoule vite est très souvent présent dans les récits et le désir de le rattraper ou bien de ne pas en perdre d'avantage expliquent en partie les choix d'orientation.

2.2.1. Des relations paternels conflictuels : Nicolas

Résumé : Nicolas a 24 ans lors de notre seconde rencontre. Ayant interrompu ses études, il travaille désormais comme ouvrier intérimaire, loue son propre appartement et vit en concubinage avec son amie dans une petite ville à une quinzaine de kilomètres. Son père, diplômé d'un CAP en mécanique auto, est policier et sa mère, secrétaire dans la fonction publique, possède une licence d'AES. Il est l'aîné d'une fratrie de quatre enfants.

Dès le primaire, Nicolas pense être un mauvais élève.

« Je n'étais vraiment pas bon ».

Il relate en effet une conversation entre sa mère et son instituteur - à laquelle il assiste alors qu'il n'aurait que sept ou huit ans - où l'instituteur aurait pointé des difficultés quant à ses « capacités intellectuelles ». Les instituteurs encouragent ses parents à lui faire consulter un psychologue, et il sera soumis à un test d'intelligence dont il ne connaîtra les conclusions qu'à 23 ans. Il prétend avoir, durant son enfance, le sentiment très fort de faire partie « des cancre, des nuls ».

Pourtant il ne redouble pas et entre en sixième dans un collège privé du centre ville. Selon lui, ses années de collège ressemblent à celles du primaire, très moyennes, « j'étais dans les derniers de la classe » jusqu'au moment où il reçoit « un coup de fouet » : son redoublement en troisième. Ce redoublement lui aurait fait l'effet d'une gifle et l'aurait paradoxalement encouragé à travailler plus sérieusement. Il obtient alors de meilleures notes, et explique que cela l'engage dans un cercle vertueux où ses bonnes notes le déterminent à travailler encore

plus, etc. Il dit craindre en effet d'être catégorisé comme « nul », ce qui l'aurait conduit, croit-il, vers une orientation en BEP. Parce que l'orientation en BEP est un stigmaté négatif vis-à-vis de sa famille, de ses amis, et parce que les élèves présents dans cette filière l'impressionnaient « *ce sont des caïds, des durs !* », il dit redoubler d'efforts pour éviter cette orientation. Il entre donc en seconde générale, choisit l'option SES, parce qu'il veut à tout prix éviter d'être orienté en première STT. Il se sent très éloigné des élèves de ces filières qui représentent pour lui « *une pauvreté d'esprit, une inculture* » et il cherche à entrer dans ce qu'il pense être le cercle des intellectuels : les élèves des filières générales. Il construit un lien très étroit entre son identité individuelle et sa filière, en associant très fortement les filières générales aux capacités intellectuelles et à une définition de l'identité personnelle : « *être un nul ! être un intello !* » Malgré le fait d'avoir été intégré dans une classe de seconde dans laquelle un classement aurait été effectué par l'administration du lycée prédestinant les élèves de cette classe vers le baccalauréat technologique, il réussit à entrer en première ES, relativise l'image qu'il avait des élèves de filières générales, puis en terminale serait devenu l'un des meilleurs élèves de sa classe. Il obtient son baccalauréat, sans mention toutefois. Durant cette année de terminale, il dit avoir eu un certain plaisir dans le travail scolaire « *j'ai aimé les études !* » Son intérêt pour l'actualité, la philosophie, et surtout l'histoire lui permet d'activer le lien entre ses loisirs et ses cours.

Il explique combien il aurait aimé entrer à l'université après son bac ; en faculté d'économie gestion, par intérêt pour les matières et parce qu'il aurait eu l'ambition de devenir professeur de sciences économiques et sociales. Seulement, contre son gré, ses parents le dirigent en IUT GEA (Gestion des Entreprises et des Administrations). Il prétend que ne l'estimant pas suffisamment capable pour réussir à l'université, ils font le choix d'une filière post-bac courte, professionnalisante et surtout *a priori* beaucoup mieux encadrée qu'à l'université. Il ressent très fortement de la part de son père une mésestime qui vont les conduire vers de très forts conflits. Finalement, il obtient son DUT en deux ans, et décide de poursuivre ses études malgré le désaccord de son père, qui estime, selon lui, qu'avec un DUT il a suffisamment de diplômes pour entrer dans la vie active de manière satisfaisante. Mais c'est le moment où l'université entre dans la réforme LMD, et il réussit à convaincre son père que l'avenir pour un bac plus deux est plutôt incertain et qu'il serait donc préférable de tenter d'avoir au moins une licence. Il entre alors en troisième année d'AES :

« Ma mère connaissait, donc elle m'a expliqué et à Azimut⁸⁸, ils ont dit que c'était la passerelle ».

Il sait qu'il pourra entrer directement en troisième année grâce à son DUT. Il n'a pas abandonné le projet de devenir enseignant de sciences économique et sociale, mais pense que la filière économie gestion l'oblige à revenir en première année, et reste convaincu que son père refuserait alors de financer ses études. D'ailleurs le regard paternel est, semble-t-il, très négatif vis-à-vis de l'institution universitaire

« Il pense que ça ne sert à rien, une usine à chômeurs, il n'aime pas les étudiants ».

Même si du côté maternel, les représentations seraient bien plus modérées, cela n'aurait pas suffi à convaincre son père de le laisser s'inscrire en faculté, directement après le baccalauréat, ni de poursuivre au-delà de la licence. Nicolas vit au domicile parental, et le coût des études n'est en vérité que celui du gîte et du couvert au sein du foyer familial, ce qui peut paraître relativement faible quand on pense aux coûts de logement et de transport assumés par certains parents d'étudiants.

L'assimilation au groupe étudiant se fait, apparemment très difficilement, comme d'ailleurs dans le reste de sa scolarité. Il dit éviter les groupes, et prétend ne pas suivre les normes adolescentes de la musique, de la mode vestimentaire, « *je n'ai jamais fait comme tout le monde* ». Nicolas exprime sa déception vis-à-vis de l'université et du monde étudiant, puisqu'il s'attendait à entrer dans un monde où les débats d'idées, les discussions intellectuelles auraient été animées entre étudiants et avec les enseignants. Il explique qu'il ne participe pas à la vie étudiante, qu'il vient uniquement suivre ses cours et rentre chez lui directement après, voire entre les cours. Il ne travaille quasiment jamais à la bibliothèque universitaire, ne mange pas au restaurant universitaire. Il dit ne pas adhérer à l'image de l'étudiant « fêtard » du jeudi soir, insouciant quant à l'avenir. Il ne se reconnaît pas comme étudiant, notamment parce qu'il n'est pas orienté à gauche politiquement et qu'il a l'image de l'étudiant, « gauchiste » contestataire.

« C'est... déjà il y a étudiant et la conscience politique qui va derrière. Chaque étudiant est gauchiste ».

De fait, il se considère encore beaucoup plus comme lycéen, que comme étudiant. Son mode de vie est beaucoup plus proche de celui du post-adolescent, que de celui d'un adulte. Il se dit engagé dans une relation amoureuse mais ne s'imagine pas, pour autant, vivre une histoire

⁸⁸ Azimut est le nom donné au salon de l'étudiant et de l'orientation brestois.

sérieuse. D'ailleurs, il envisage très difficilement de s'installer conjugalement, bien que son amie le souhaite rapidement :

« Si, elle, elle veut qu'on vive ensemble... oui ça me concerne, mais si je veux pas, je veux pas ».

De plus, il n'est pas autonome financièrement, et reste très dépendant de sa mère qui lui donne au cas par cas ce dont il a besoin : une place de cinéma, un livre, un CD. Au-delà des dépenses, c'est de ses activités précises qu'il est censé rendre compte auprès de sa mère.

Même s'il dit se déplaire à l'université, il réussit malgré tout à trouver un intérêt pour certaines matières du cursus et obtient sa licence en juin, lors de la première session. En même temps il est reçu au concours d'entrée à l'IUFM pour préparer le concours de professeur des écoles. Il n'avait pas abandonné l'idée de devenir professeur de SES⁸⁹, mais y avait ajouté celle d'être enseignant de gestion ou professeur des écoles. Troisième dans l'ordre de ses priorités explicitées lors de notre premier entretien, il va opter pour ce troisième choix sans vraiment avoir apparemment fait d'efforts pour tenter de préparer le CAPES (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré) de sciences économiques et sociales, ni le CAPET (Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Technique) de gestion :

« En ordre de préférence c'est CAPES, CAPET et IUFM ».

Le résultat de son admission en IUFM précédant toute autre tentative, il a saisi l'occasion et n'a pas tenté les deux autres concours au risque de perdre le bénéfice de son entrée à l'IUFM. Par contre, il ne sera pas reçu à Brest, là où il a suivi ses études et où vivent ses parents, mais à une soixantaine de kilomètres, à Quimper. Ses parents refusent de l'aider financièrement, il ne peut donc vivre sur le lieu de l'IUFM et effectue les allers-retours en train, matin et soir entre les deux villes. Cette situation lui impose un emploi du temps relativement dense. Il explique que ses stages au sein des écoles lui auraient fait découvrir un métier qui finalement ne l'enthousiasme guère. L'enseignement à l'IUFM lui semble inadapté aux réalités perçues du métier et dès décembre il aurait cessé de travailler le concours. Il reste présent malgré tout et se rend tous les jours à l'IUFM sans produire, selon ses dires, le travail nécessaire à la préparation d'un concours. Il prétend alors avoir tenté sans conviction le concours. Il est collé dès l'admissibilité. À partir de là, il serait entré dans une période d'errance, ne travaillant pas, se laissant plus ou moins porter par les événements, et affrontant tant bien que mal la

⁸⁹ SES : Sciences Economiques et Sociales

déception de sa mère et la colère de son père. Dès lors, il quitte le système scolaire, et dit ressentir un grand « *vide existentiel* ». Il sait qu'il ne s'inscrira pas en faculté à la rentrée. Que faire ? Il reste donc dans cette incertitude, jouant parfois de la guitare dans la rue pour s'acheter quelques cigarettes et se laisse progressivement aller vers une situation de plus en plus proche, selon lui, de la déchéance.

« Tu prends une route, qui est très longue, la route de la déchéance ».

En fait il attend que l'été arrive, puisqu'il entre pour deux mois (comme tous les étés depuis plusieurs années) au sein d'une caserne comme gendarme réserviste.

Après être resté pendant les mois de juillet et août à la caserne (il y était nourri et logé), une très violente dispute avec son père l'aurait obligé à quitter le foyer familial :

« Il me fait "il serait peut-être temps que tu bosses, que tu ramènes des sous à la maison..." Oui, génial ! "Que tu fasses ta vie, moi je ne te garde pas ici jusqu'à 30 ans !" ».

Il quitte la maison sur le champ pour ne plus revenir. Il cherche alors du travail comme ouvrier intérimaire, et dit vivre dans sa voiture, chez des amis et parfois chez les parents de son amie en attendant d'obtenir suffisamment d'argent pour louer un appartement et donner les deux mois de caution nécessaire. Son expérience du travail en usine modifie, semble-t-il, sa perception du monde. Cette expérience lui aurait fait découvrir le monde ouvrier et leurs très pénibles conditions de travail. Il constate l'écart entre ce monde et celui de l'université. De plus, lors d'une mission intérimaire il a d'énormes difficultés à effectuer correctement le travail demandé (ranger par numéros des palettes dans une centrale d'achats) et il sera licencié. Mais cette difficulté révèle en fait un autre problème plus profond qui est celui de la dyslexie.

C'est en février qu'il pourra donc aménager dans un appartement. Son amie ayant cessé également ses études pour travailler comme ouvrière intérimaire, le rejoint. Il dit retourner de temps en temps au domicile familial, uniquement pour rendre visite à sa mère. Il explique en effet ne pas avoir revu son père depuis la fameuse dispute, c'est-à-dire depuis bientôt une année. (Nous sommes en juin au moment de l'entretien, et il est parti de chez ses parents fin août de l'année précédente). Dans une situation précaire financièrement et socialement lors de ce second entretien, il envisage sombrement l'avenir.

« Je mange souvent aux restos du cœur. Je suis à un repas par jour ».

Il explique malgré tout qu'il va tenter d'entrer dans une formation en alternance : la licence professionnelle banque-assurance à Brest, sans grand espoir d'être retenu. D'un autre côté, il apprécie son indépendance et se sent libéré de cette autorité paternelle asphyxiante. Mais son entrée dans la vie adulte s'est faite très brutalement.

Nicolas accordait énormément d'importance à la valeur sociale d'une profession et son lien avec le niveau culturel lorsqu'il était étudiant. Dans son échelle des valeurs, les professions intellectuelles étaient les plus valorisées, et il adhérait très fortement à la conception *studiocentrée* de la hiérarchie sociale. Ambitieux, il recherche dans sa profession une reconnaissance sociale, mais cette dernière année de précarité a considérablement modifié ses projets professionnels. Ce qu'il décrivait lors du premier entretien comme un emploi ennuyant, travailler dans une banque, le satisferait aujourd'hui.

2.2.2. Faire la preuve de ses capacités intellectuelles : Gaëlle

Résumé : À 31 ans, Gaëlle, qui avait repris des études d'AES pour devenir enseignante, alterne son emploi du temps annuel entre un poste de vendeuse de prêt-à-porter et celui de conseillère dans une jardinerie. Elle est mariée depuis une année et attend un enfant au moment de notre seconde rencontre. Son mari est technicien dans une usine de vis, et travaille en 2/8. Elle est l'unique fille dans une fratrie de quatre enfants (troisième), dont les parents sont tous deux agriculteurs.

Inscrite à l'école publique de sa commune, Gaëlle a suivi une scolarité primaire sans difficulté, faisant partie, selon elle, de la catégorie des bons élèves. Elle quitte sa commune rurale d'origine pour entrer au collège privé urbain de la grande ville proche. Scolairement, elle se considère toujours comme une très bonne élève mais rencontre des problèmes relationnels. Elle dit avoir des difficultés à s'intégrer au sein du groupe des élèves et pense que la profession de ses parents en ait la raison. Elle exprime le sentiment d'infériorité sociale doublée de l'écart entre rural et urbain, qui produisent une sensation de mal être au sein de ce collège. Elle tente alors de s'orienter vers une voie professionnelle dès la cinquième, mais le principal du collège l'en aurait dissuadé. Elle attendra donc d'entrer au lycée pour s'orienter vers un BEP d'horticulture contre l'avis de ses professeurs, qui auraient préféré, dit-elle, qu'elle poursuive ses études dans une filière générale. Comme ses frères, elle a choisit une orientation en lien avec le milieu de l'agriculture. Elle prépare alors un BEPA dans un lycée agricole de la région, qu'elle obtient avec la mention très bien, puis enchaîne sur un BTA,

brevet de technicien agricole, également avec mention, et termine son cursus par un BTS en production horticole. Elle dit avoir hésité ensuite à entrer dans une formation qui lui aurait permis d'atteindre un niveau bac +4. Mais la formation est privée, payante - elle la compare à une sorte d'école de commerce spécialisée dans l'horticulture - à environ 300 kilomètres, et elle refuse, pour explique-t-elle ne pas avoir à faire porter le coût de cette formation à ses parents. Elle entre alors dans la vie active. Pourtant, elle aurait déjà su qu'elle aimerait être professeur ou formatrice, et qu'il lui faudra une licence. Elle travaille grâce à son BTS en attendant. Tout au long de sa formation, elle dit s'être souciée de sa future insertion professionnelle et de l'adéquation de sa formation aux débouchés. Ainsi, pendant quatre ans, elle va enchaîner les contrats à durée déterminée en production horticole, sans prendre de vacances ni progresser en responsabilité au sein des entreprises. Son statut de jeune femme en fait, selon elle, la principale raison : la crainte des maternités embarrasserait les employeurs qui, de ce fait, refuseraient aux femmes les postes à responsabilité.

« J'ai travaillé comme ça pendant quatre ans, aucune possibilité de CDI, ni de poste à responsabilité parce que je suis une femme. Oui, carrément je l'ai entendu par le patron. "Donc une femme qui est amenée à avoir des enfants et congé maternité..." Donc, il ne voulait pas s'embarasser d'une femme sur un poste à responsabilités ».

Elle décide alors de changer de branche et se résout à travailler en jardinerie, où elle obtient un contrat à durée indéterminée. Elle y reste deux ans, mais garde toujours à l'esprit l'ambition d'enseigner l'horticulture. Alors, quand parallèlement, son employeur ne la nomme pas sur le poste à responsabilité qu'elle convoitait et qu'elle apprend par l'intermédiaire d'un membre de sa famille, que le lycée professionnel dans lequel il travaille, recherche urgemment un professeur d'horticulture, elle se décide pour l'enseignement. Seulement le lycée lui demande dans le même temps d'obtenir une licence pour pouvoir continuer à enseigner. Convaincue de posséder un acquis intellectuel supérieur à son niveau d'étude, elle voit là l'occasion de prouver à son entourage et à elle-même qu'en fait elle aurait très facilement pu suivre des études supérieures, marque de ses « capacités intellectuelles » particulières.

« Je prouve bien ce que me disaient mes profs du collège : j'ai un niveau général et un niveau qui me destinait à des études supérieures largement plus poussées et universitaires, je pense ».

Elle cherche donc une formation à distance qui lui permette d'étudier tout en travaillant. Elle s'inscrit alors au CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) et opte pour une licence en sciences de l'éducation. Mais, le mode des cours par correspondance ne lui

convient pas, et elle abandonne pour s'orienter l'année suivante vers une licence AES, plus proche, selon elle, de sa formation initiale. Deux universités acceptent de l'accueillir, et elle choisira celle qui valide la moitié des modules du fait de son expérience professionnelle antérieure. Elle explique que ses parents, comme elle d'ailleurs, sont très sceptiques quant au rôle de l'université : trop général, sans professionnalisation, les raisons qui poussent les jeunes bacheliers à suivre des formations générales, dont les débouchés sont incertains leur paraissent obscures, voire illogiques. Apparemment très pragmatique, elle explique que l'unique raison de sa présence est la validation d'une licence. Elle entre alors directement en deuxième année et partage son temps entre son poste d'enseignement et l'université de Brest, éloignés de plus de 100 kilomètres l'un de l'autre. Elle dit ne pas réellement se sentir étudiante. L'écart d'âge entre elle et les étudiants constituerait une première barrière ; ensuite elle passerait trop peu de temps en dehors des cours à la fac.

« Je ne me vois pas forcément étudiante, comme disait une autre personne qui est avec moi en reprise d'études, elle, elle est en "formation continue". Moi je suis quoi... ? On ne s'inscrit pas de la même façon, on passe par le bureau Réva, ou par la scolarité AES, ou à la scolarité Droit... pas comme les autres étudiants. Donc pour moi, ce n'est pas forcément étudiante, parce que je suis salariée ».

Ses aller-retour entre la ville d'étude, son lieu de résidence et son travail d'enseignante, lui imposent un emploi du temps serré, qui lui laisse peu de temps pour nouer des sociabilités avec les autres étudiants. Elle avoue avoir très peu de temps libre ; d'ailleurs le couple aurait cessé de participer le samedi soir à des fêtes traditionnelles bretonnes, absence plus ou moins reprochée par leurs amis et leurs frères et sœurs.

Alors qu'elle termine brillamment, selon elle, sa deuxième année d'AES, son contrat au sein du lycée professionnel n'aurait pas été renouvelé à cause d'une baisse d'effectifs d'élèves. Elle doit alors se mettre à la recherche d'un nouvel emploi et pendant l'été trouve un poste d'enseignement dans une école accueillant des élèves déficients visuels. Outre l'horticulture elle y enseigne l'histoire, la géographie, la physique, la chimie, et la biologie. Son poste est à mi-temps, mais à une cinquantaine de kilomètres de son lieu de résidence et à l'opposé de l'université. Elle entame ainsi sa licence d'AES, parcourant hebdomadairement plusieurs centaines de kilomètres pour se rendre à l'université et à l'école pour déficients visuels. Lors de notre première rencontre elle exprimait la satisfaction qu'elle trouvait dans ce nouvel emploi et entendait y rester plusieurs années.

Lorsque nous nous revoyons deux ans plus tard en présence de son mari (qui de ce fait participe à l'entretien) sa situation a quelque peu changé. En effet, après avoir obtenu sa licence, son contrat de travail au sein de l'école se transforme en CDI (Contrat à Durée Indéterminée). Seulement, au fil du temps, la situation se dégrade : son poste n'est qu'à mi-temps, elle doit effectuer plus de 50 kilomètres pour s'y rendre et surtout l'administration lui aurait imposé un emploi du temps qui l'oblige à venir quotidiennement pour n'assurer que deux ou trois heures de cours. Alors qu'elle travaille dans cette école depuis deux ans et demi, ces aller-retour l'épuisent, l'investissement demandé par l'administration ne reçoit, selon elle, aucune compensation (emploi du temps, passage à un temps plein...) et elle finit par tomber malade, en dépression. Ils n'ont pas voulu déménager parce que son mari travaille en CDI juste à côté de leur ville de résidence, qui est également leur ville d'origine.

Afin de préserver sa santé dit-elle, elle démissionne alors de son poste, et se met en quête d'un nouvel emploi. Elle effectue des bilans de compétence, rencontre les conseillers ANPE, qui lui signifient qu'elle ne trouvera aucun emploi avec une licence d'AES :

« En gros on m'a dit licence AES : "ça ne sert à rien" ».

Elle se réoriente alors vers la vente, pas nécessairement par goût, et alterne selon les saisons entre le prêt-à-porter et les jardineries.

« En fait je ne me suis pas posé de questions, ça me plaît, ça ne me plaît pas. Il fallait que je travaille ! »

Malgré l'obtention de sa licence, se retrouver dans un emploi de vendeuse peut apparaître comme un déclassement. Pourtant, elle dit préférer cette situation. Financièrement plus à l'aise, avec paradoxalement plus de temps libre, (elle travaille sur place, n'a pas à consacrer une bonne partie de son temps libre aux corrections et préparation de cours) le couple a décidé d'avoir un enfant. Ce changement de perspective dans la manière d'envisager l'avenir (elle expliquait ne pas vouloir d'enfant sans être dans un emploi sûr) est à relier aux déceptions professionnelles, ainsi qu'à l'angoisse de voir tourner « l'horloge biologique ». Pour les jeunes femmes, passées trente ans, les injonctions à la maternité se font de plus en plus pressantes.

« Sinon, on n'aura jamais d'enfant. Et là maintenant, c'est priorité à notre vie de couple et perso, plutôt que le travail ».

Les projets conjugaux et familiaux ont pris le pas sur les projets professionnels. Incertaine quant à l'avenir, elle explique malgré tout ne pas regretter ses années à l'université qui l'autorisent à espérer une progression professionnelle, et qui lui auraient procuré une grande satisfaction personnelle. Elle rencontre toutefois une certaine incompréhension de la part de

ses parents et d'une partie de son entourage familial : elle reprend des études pour devenir enseignante, mais quitte l'emploi, qui plus est un CDI. La différence de génération et de contexte socio-économique entraîne inévitablement une différence des représentations de la vie. Stable, se déroulant selon un ordre d'étapes déterminées, Gaëlle, ne suit pas ce cheminement traditionnel. En vérité, elle a radicalement changé de point de vue en deux ans. Alors qu'elle ne concevait la poursuite d'études que dans une visée de professionnalisation, elle valorise aujourd'hui l'aspect de formation intellectuelle, (sans doute fait-elle contre mauvaise fortune, bon cœur). Elle exprime pourtant son amertume envers un discours enseignant qui aurait été prometteur quant à la vie professionnelle future, alors qu'en réalité les ambitions socio professionnelles ne se sont pas concrétisées.

À terme, le couple caresse l'espoir de s'installer comme artisans d'art, métier qui possède une qualité de vie proche de celle d'agriculteur finalement : l'indépendance, la production et le travail manuel.

2.2.3. L'amertume d'une orientation subie : Alice

Résumé : Lors de notre seconde rencontre, Alice a 25 ans, elle vient de terminer sa première année de master « évaluation et prévention des risques professionnels » et attend d'entrer en deuxième année. Fille unique, elle vit au domicile parental. Sa mère, secrétaire dans une grande entreprise bancaire possède un BTS de comptabilité, et son père est vendeur dans une grande surface de bricolage. Elle entretient une relation amoureuse depuis la fin du lycée, avec un étudiant en BTS menuiserie, mais ils ne vivent pas ensemble.

Alice démarre sa scolarité dans l'école privée de sa commune de résidence, à une quinzaine de kilomètres de Brest, et la poursuit dans le petit collège privé de la commune voisine. Elle se considère comme une élève moyenne et sa scolarité se déroule sans accroc jusqu'en troisième. Arrivée en seconde, elle intègre le grand lycée privé de centre-ville. Ce changement d'établissement ajouté à la politique élitiste du lycée ne lui conviennent pas, dit-elle. Ses notes s'en ressentent et elle se voit proposer une orientation en BEP. Insatisfaits quant à cette orientation, et parce qu'ils n'auraient pas compris la chute brutale de ses résultats, ses parents décident de l'inscrire dans un lycée public aux effectifs plus réduits, et plus proche du domicile parental. Le directeur du nouveau lycée l'accepte en seconde générale à condition qu'elle choisisse l'option gestion. Elle aurait préféré, dit-elle, SES. Sa deuxième seconde se passe alors relativement bien tant du point de vue scolaire que relationnel.

« Bon, j'ai doublé ma moyenne en arrivant à l'E.

Tu es passé de 7 à 14 ?

Oui. Voilà, comme quoi le lycée fait tout ! »

Au vu de ses résultats qui s'améliorent, elle émet le souhait de s'orienter en première littéraire. Seulement, lors du conseil de classe, son professeur d'histoire géographie aurait désapprouvé cette décision. Alice n'aurait pas compris cette opposition puisque cette enseignante de retour de congé maternité n'avait été présente que le dernier mois.

« Et la prof d'histoire qui arrivait en fin d'année a estimé, sur un devoir, que je ne pouvais pas aller en L ».

Elle rencontre le proviseur qui lui assure son passage en première littéraire, d'autres enseignants approuvent cette décision, mais le doute étant installé, elle craint de ne pouvoir réussir. Elle explique que son année de retard la conduit à préférer la sûreté et elle entre en première STT, option comptabilité. Lors de notre première rencontre elle disait regretter amèrement ce choix, les matières enseignées ne l'intéressaient guère dans cette filière, alors qu'elle se présente comme une passionnée de littérature. Elle obtient malgré tout son baccalauréat STT, option comptabilité deux ans après. C'est une fois encore l'heure des choix. Elle cherche donc à aller vers une filière qui lui permette d'étudier les langues, et dépose des dossiers pour des BTS en commerce international. Elle ne sera pas retenue, présumant que son origine scolaire en ait la raison. Elle sera quand même admise en IUT GEA. Cette première année dans l'enseignement supérieur ne lui convient pas car, dit-elle, il lui manque un encadrement et une structure plus présente. Après être allée se renseigner auprès de professionnels de l'orientation qui lui expliquent que venant d'un bac STT, elle avait peu de chances de réussir dans une faculté de langues, elle se réoriente alors vers un BTS comptabilité, matière qu'elle connaît, au sein d'un lycée privé, à l'ambiance très familial :

« J'étais un peu démoralisée, donc je me suis dit autant que j'aille dans un truc que je connais, la compta, ça me plaisait pas des masses, mais au moins je connaissais. »

Ainsi, elle valide sans difficulté semble-t-il, son BTS et décide de prolonger ses études. Elle a l'objectif de décrocher une licence pour pouvoir passer le concours de professeur des écoles. Elle choisit alors AES parce que grâce à son BTS elle peut entrer directement en troisième année, et aussi, parce qu'elle estime qu'AES correspond logiquement à son cursus antérieur. Seulement, sa première année à l'université ne lui convient pas réellement, l'ambiance impersonnelle et anonyme ne l'aurait pas incité à s'investir dans sa vie d'étudiante, dit-elle. Elle confie d'ailleurs qu'elle ne se sent pas « étudiante » lors de cette année de licence qui

correspond pour elle à un moment transitoire : une année avant d'intégrer l'IUFM. Peu investie socialement à l'université semble-t-il, elle n'y vient que pour suivre les cours.

Quand je la retrouve deux ans après, son avis sur l'université a totalement changé. Elle n'a pas obtenu sa licence et a dû recommencer une seconde année qui s'est beaucoup mieux passée selon elle. Elle a construit des relations amicales avec d'autres étudiants de sa promotion, les cours l'ont, dit-elle, beaucoup plus intéressée que l'année précédente, et elle a finalement obtenu sa licence. Parallèlement, une enseignante de l'université est intervenue pour leur présenter le master « évaluation et prévention des risques professionnels », qui a immédiatement retenu son attention. Alors, elle abandonne l'idée de devenir professeur des écoles et s'engage dans ce master, où selon les enseignants de la formation, de très nombreux débouchés s'offrent à eux. Le lien qui existe entre la vocation professionnelle de ce master - intervenir auprès d'entreprise ou au sein de structure sanitaire et évaluer les risques pour la santé - et son activité bénévole comme secouriste, n'est pas anodin : elle pense que c'est parce que cette activité bénévole l'intéresse autant, qu'elle est aussi enthousiaste par sa formation :

« Je me suis découvert une passion pour ça, donc voilà ».

Venant d'obtenir sa première année de master, elle s'engage allègrement en deuxième année. Elle vit toujours chez ses parents et attend patiemment d'obtenir une situation professionnelle fixe, et d'avoir économisé suffisamment d'argent, pour s'installer avec son ami. Étudiant en Vendée, il passait ses examens de BTS en menuiserie au moment de notre second entretien. Assurément, elle avait le sentiment d'avoir subi de fortes injustices quant à son orientation au lycée, lors de notre première rencontre :

« Il y a une erreur dès le départ, et je continue là-dedans. Je vais pas non plus arrêter et partir faire de la psycho, c'est vrai que ça, ça m'aurait plût ».

Aujourd'hui, alors qu'elle a trouvé une voie qui l'intéresse, l'angoisse de ne pas avoir suivi le parcours qu'elle aurait aimé, semble s'être quelque peu apaisée.

2.2.4. Entre amertume et nostalgie : Sandra

Résumé : Quand je la revois en 2006, Sandra a 27 ans et attend un heureux événement. N'ayant pas obtenu sa licence d'AES, elle a décidé d'arrêter ses études, peu de temps après le premier entretien. En contrat à durée déterminée, elle espère décrocher un CDI au sein de l'entreprise qui l'emploie : une société de prêts à la consommation. Son compagnon est ouvrier en plomberie et électricité. Son père, décédé alors que Sandra termine son lycée,

travaillait comme chauffeur, et sa mère, à présent retraitée, était employée dans un salon de coiffure. Son frère aîné quant à lui est employé en grande distribution.

Sandra entame sa scolarité dans une école primaire de la périphérie urbaine et dit ne rencontrer aucune difficulté particulière. Elle intègre le collège proche de l'école primaire, et choisit de suivre une option musicale, qu'elle ne continuera pas. Passionnée par le dessin, elle souhaitait à la fin de son collège, intégrer une classe d'arts appliqués, mais à cause, selon elle, de son faible niveau en mathématiques, les professionnels de l'orientation lui auraient déconseillé cette orientation. Peu sûre d'elle, elle s'est abstenue de la même manière de tenter l'école des beaux-arts à la suite de son baccalauréat.

Arrivée en seconde, elle se détermine pour l'option gestion qui prédestine les élèves vers les filières technologiques. Ses professeurs de collège lui auraient au contraire conseillé de s'orienter vers une filière générale. Seulement, elle explique avoir été séduite par un cursus qui lui donne l'occasion de découvrir de nouvelles matières, les matières technologiques. Durant cette année de seconde, ses résultats diminuent considérablement, ce qu'elle explique par sa rencontre avec un autre élève avec qui elle partage, semble-t-il, de nombreux éclats de rires et discussions en cours.

« Non, c'était un pote. On était tout le temps fourré ensemble, on ne foutait rien et on rigolait tout le temps ! Quand je dis tout le temps, c'est tout le temps ! C'était du début de la journée jusqu'à la fin ! C'était génial ! Forcément, j'ai redoublé, enfin j'ai eu l'option de redoubler et lui aussi ».

De fait, à la fin de la seconde elle explique avoir eu le choix entre un redoublement ou une orientation en filière professionnelle. Elle retient la seconde option, et obtient deux ans plus tard, un BEP de comptabilité, qu'elle prolonge par un baccalauréat professionnel dans un lycée privé de Brest - aucun lycée publique à proximité n'aurait proposé cette option. Elle se dit ravie de son orientation, et elle est persuadée d'avoir découvert sa voie : la comptabilité. L'alternance entre les cours au lycée et les stages en entreprises est aussi un point de satisfaction évidente. Elle obtient son baccalauréat professionnel, et s'inscrit en faculté d'AES, parce que c'est une filière dans laquelle il y a des cours de comptabilité, matière qu'elle maîtrise. Dans le même temps son père gravement malade, meurt à la fin de l'année scolaire, alors qu'elle est encore en terminale. Perturbée par la maladie puis par le décès de son père, elle dit ne pas avoir pris à ce moment là, la mesure de ses décisions d'orientation. Ses parents lui auraient plutôt conseillé un BTS, mais elle n'aurait envoyé aucun dossier de

candidature, chose qu'elle dit regretter ensuite. Elle redouble sa première année, et retente une seconde première année qu'elle obtient. Arrivée ensuite en deuxième année, elle s'investit très activement au sein de l'association des étudiants d'AES. Plus souvent présente, selon elle, dans le local associatif qu'en cours, elle redouble encore sa deuxième année et obtiendra son DEUG l'année d'après, sans pour autant cesser ses activités associatives. Ses sociabilités au sein du monde étudiant, son investissement, sa présence dans l'enceinte de la faculté lui ont donné l'occasion de connaître ce qui pour elle, représente la vie étudiante et elle a le sentiment de « s'épanouir ». Tout au long de ses études, elle s'inscrit à différents concours de la fonction publique, envoie régulièrement des lettres de motivations dans les entreprises, pour pouvoir quitter la faculté en s'insérant sur le marché du travail. Elle sera d'ailleurs recrutée par une entreprise parisienne, mais l'éloignement géographique et le mince délai (trois jours) pour prendre ses fonctions l'auraient effrayé ; elle refusera alors le poste. Après avoir obtenu son DEUG, elle postule également pour intégrer la licence professionnelle banque-assurance, proposée à l'UBO, mais la limite d'âge fixée à vingt-cinq ans lui aurait bloqué l'accès à cette formation en alternance. Elle s'inscrit alors en troisième année d'AES. Mais cette année là, elle s'installe dans une vie conjugale et conçoit difficilement de ne pas avoir son autonomie financière en parallèle. Son compagnon qui travaille depuis l'âge de ses seize ans l'encourage à mettre fin à ses études. Elle accorde par ailleurs une grande importance au travail en général. Elle oppose à la vie étudiante, oisive et dilettante, l'effort nécessaire et douloureux du travail salarié.

« Parce que c'est quand même vachement bien, on s'éclate, on reste à l'asso toute une journée, c'est la fête, on va en cours... (...) Il faut se bouger c'est tout. Il ne faut pas se laisser marcher dessus. Si on se lamente on n'arrivera jamais à rien ! Bien sûr j'y pense, mais il faut se bouger. Je me bouge depuis déjà longtemps. Bien sûr ça fait peur le chômage, mais du travail, il y en a, il suffit de s'accrocher. Il y a du chômage mais on a besoin de gens dans les usines ».

Ainsi, abandonnant petit à petit l'université, elle décide malgré tout de passer ses examens de licence, sans conviction, et sans succès. De fait, l'effet d'abandon des études est d'autant plus fort qu'elle s'arrête sur un échec et non pas suite à l'obtention de son diplôme. Dès le mois de juin, elle cherche un emploi saisonnier et est recrutée par une banque pour assurer la saison estivale. Inscrite à l'ANPE début septembre, elle retrouve un emploi une semaine plus tard comme agent de recouvrement, en fait un emploi de secrétaire standardiste, dans une société de prêts bancaires. Pour elle, l'aspect festif était l'élément plaisant de sa vie d'étudiant, mais le fonctionnement de l'université, l'autonomie, l'indépendance, l'exigence de travail

personnel ne lui convenaient apparemment pas. De fait, le fonctionnement routinier d'un emploi de bureau avec des horaires fixes, qui entraîne la séparation nette entre le temps libre et le temps de travail est un mode d'organisation qu'elle préfère.

Quand je la revois pour notre second entretien, elle est présente depuis quasiment deux ans au sein de la même société, enchaînant les contrats à durée déterminée. Le couple décide d'avoir un enfant, bien qu'elle ne soit pas encore en contrat à durée déterminée. En effet, ce souhait de grossesse était déjà présent lors de notre première rencontre. Cependant, une situation professionnelle stable, représentée par le CDI, était pour elle le préalable nécessaire à la réalisation de ce désir. Assurément, les années s'écoulant, la difficulté à obtenir un poste fixe et l'insistance de son compagnon ont eu raison de sa résolution initiale.

Son sentiment vis-à-vis de sa trajectoire passée est ambivalent. D'un côté elle est plutôt fière de son parcours scolaire, parce que, venant d'un BEP, elle est arrivée en université, mais d'un autre côté, elle a le sentiment d'avoir commis une erreur en choisissant de venir en faculté. De la même façon, elle dit avoir profité de la vie en tant qu'étudiante, mais regrette d'avoir perdu du temps.

Les étudiants qui m'ont restitué leur trajectoire scolaire l'ont fait pour des raisons qui ne me sont pas toutes connues. Toutefois plusieurs d'entre eux ont supposé que leur parcours scolaire n'était pas commun, voire très atypique et, comme écrit plus en avant, c'est la raison pour laquelle ils ont, je pense, accepté l'entretien. Ainsi, les portraits rendent à mon sens bien compte de la diversité des trajectoires, des raisons de bifurcations, de la difficulté d'avoir à choisir une option, une filière, etc. À mon avis, la description complète de quelques trajectoires, (choisies de manière aléatoire), aide le lecteur à s'éloigner de sa propre représentation de l'étudiant, et à appréhender la diversité de cette population. Ainsi, même si ces étudiants sont dans les mêmes filières universitaires, ils n'ont pas tous choisi de s'y engager pour les mêmes raisons. L'objet de la partie suivante est une analyse des raisons d'inscription en AES ou en LEA.

4. Comment choisit-on de venir étudier en AES ou en LEA ?

« Peu sûre de vous, vous avez opté pour des études pluridisciplinaires pour ne pas avoir à choisir trop vite. En école de commerce et de gestion on est projeté un peu rapidement dans des études à finalité pratique et professionnelle, avec l'économie comme enseignement théorique. Le choc est parfois brutal. Surtout si vous ne connaissez pas l'entreprise, par culture familiale par exemple, et si vous n'êtes pas trop motivé par l'argent. Une filière LEA (Langues Étrangères Appliquées) ou AES (Administration Économique et Sociale) à l'université vous aurait peut-être mieux convenu » (Le Figaro, 17 novembre 2004, « Question d'orientation »).

C'est dans les deux ou trois mois qui précèdent l'examen du baccalauréat que les lycéens doivent choisir les études supérieures vers lesquelles ils vont aller. Ce choix d'orientation s'avère à mon sens plus complexe qu'au cours de la scolarité secondaire. Plusieurs raisons expliquent cette difficulté. *Primo*, nous l'avons vu précédemment, dans l'enseignement secondaire, la norme de la trajectoire scolaire est relativement claire et les choix se décident beaucoup plus selon les résultats scolaires et les décisions du conseil de classe que selon les appétences personnelles. (Les penchants pour un domaine ne peuvent s'exprimer qu'une fois la voie - générale, technologique, professionnelle - choisie). Comme la norme de la trajectoire est plus difficile à discerner, les lycéens ont moins de repères. *Secundo*, l'offre de formations, proposée au sein de l'enseignement supérieur, est plus variée que dans l'enseignement secondaire. Outre les domaines de formation, il est question de choisir une structure d'enseignement. Toutes n'ont pas le même fonctionnement, et n'accordent pas le même niveau d'autonomie aux étudiants : aux fortes exigences scolaires d'une classe préparatoire s'oppose la liberté de l'université. *Tertio*, de nouveaux facteurs entrent en ligne de compte, notamment celui du coût des études. Enfin, à la question du coût des études s'ajoute parfois le souci d'une rentabilité des études et/ou du diplôme. *« Il ne s'agit pas seulement d'accorder les goûts et les compétences, mais il faut accorder les goûts, les compétences, et les chances objectives de rentabiliser un diplôme sur le marché de l'emploi. Là aussi on comprend aisément ce que cette situation peut avoir de difficile, d'angoissant, parfois de dramatique, pour des jeunes qui comprennent que les jeux de l'enfance et de l'adolescence se terminent et qu'il faut affronter des réalités dont on sait le plus souvent qu'elles seront difficiles » (Dubet,*

1997). Même si François Dubet fait référence à l'orientation dans le secondaire, il n'en reste pas moins que pour nombre d'étudiants, la construction d'un projet professionnel apparaît comme une contrainte. Au-delà de l'abandon des « jeux de l'enfance ou de l'adolescence », construire un projet professionnel, c'est se projeter dans une vie d'adulte, supposée moins insouciant que la vie à l'université. C'est pourtant ce que demandent les services d'orientation (conseillers, brochures ONISEP...) dont la logique est basée sur l'anticipation. Pour formuler un projet professionnel il semble indispensable d'être en mesure de se projeter dans l'avenir. « *Les acteurs (les jeunes, leurs familles) sont donc censés élaborer des choix rationnels, en fonction de leurs ressources, de leur position dans le système ; ils sont censés être capables d'anticiper les bénéfices et les risques attachés aux différentes alternatives sur le moyen et le long terme* » (Duru-Bellat et al., 1997). Bien sûr, les étudiants, leurs familles ne sont pas tous à égalité dans cette capacité à anticiper l'avenir scolaire et/ou professionnel. Certains étudiants ont en tête une idée de métier précis et choisissent leur orientation en fonction de leurs intentions professionnelles : suivre la voie la mieux indiquée pour mener à la réalisation de ce projet. Il semble que pour beaucoup d'autres, ce projet ne soit pas toujours précisément défini. Au vu de l'importance des variables à prendre en compte pour choisir une voie de l'enseignement supérieur, on peut avancer que les raisons du choix ne sont pas toujours stratégiques, rationnelles et objectivées. En effet, l'injonction à la construction d'un projet professionnel suppose l'individu tel un *homosociologus*, or, les étudiants comme les acteurs sociaux en général ne le sont pas. « *Il serait irréaliste de se représenter le sujet comme un individu isolé cherchant sa voie dans des environnements passifs, tirant parti de chaque situation pour maximiser ses intérêts individuels, n'ayant que des rapports instrumentaux avec autrui* » (Bertaux, 1997).

Quand on interroge les garçons et les filles sur les raisons du choix de leur inscription en AES ou bien en LEA, les explications avancées sont différentes d'un étudiant à l'autre bien entendu, mais au cours du même entretien, on observe des revirements dans l'argumentation. Ainsi, deux grands ordres d'explication sont donnés. Quand la question leur est directement posée, telle que « pourquoi tu as choisi AES ? » le plus souvent les étudiants donnent des raisons intrinsèques de leur choix. Ils répondent en tant qu'acteur agissant, plutôt maître de la situation : autrement dit, ils évoquent le goût pour les matières enseignées, l'anticipation par rapport à une profession future, ou bien l'option stratégique qu'offre la pluridisciplinarité. À côté de ces raisons intrinsèques, les étudiants évoquent également la part de ce qui leur échappe dans le choix d'une filière, ils avancent des causes extrinsèques. C'est dans

l'approfondissement de la discussion, quand les interlocuteurs se laissent aller à la confiance, que ces raisons ont été avancées, et qui parfois sont en contradiction avec celles qu'ils avaient pu émettre plus avant dans l'entretien. C'est-à-dire que les étudiants expliquent le rôle qu'a joué le hasard dans le choix de leur inscription en AES ou en LEA, ou encore celui des pairs, ou bien l'importance prise par les injonctions parentales dans leur décision. En apparence, ces explications se contredisent parfois. Et pourtant, elles sont toutes à prendre en compte dans le sens où une raison unique ne suffit pas à justifier du choix d'inscription dans une filière universitaire. C'est l'addition de ces raisons qui permet de comprendre la prise de décision.

4.1. L'étudiant acteur de ses choix : les raisons intrinsèques

4.1.1. Le goût pour les matières

Curieusement, peu d'étudiants expliquent avoir choisi la filière par intérêt intellectuel. La pluridisciplinarité des filières peut en être l'une des explications : il est sans doute rare de trouver un intérêt dans toutes les matières enseignées, et quand certaines passionnent, d'autres ennui. Le caractère linguistique affirmé de la filière LEA, réunit malgré tout des étudiants ayant une certaine appétence pour l'apprentissage des langues étrangères. L'AES ne bénéficie pas de la même manière d'une identité disciplinaire, étant donné qu'elle représente à parts égales : le droit, l'économie, les sciences sociales et la gestion.

Suite à son baccalauréat, Aline choisit d'intégrer une classe préparatoire de Lettres afin de tenter les concours d'entrée en sciences politiques. Cependant, après avoir échoué à la fin de la première année de son année de préparation, elle se réoriente vers l'université, en s'interrogeant sur la filière à choisir. Grâce aux équivalences obtenues avec sa première année en classe préparatoire, elle peut intégrer directement une deuxième année de certains cursus universitaires ; le choix toutefois étant limité. Elle se remémore tout haut les préférences qu'elle avait formulées au lycée dans l'éventualité où elle n'aurait pas été sélectionnée pour entrer en classe préparatoire :

« Je suis allée en LEA parce que c'était une formation qui m'intéressait bien, mais bon, pour faire quoi après ? Je n'en savais rien du tout ! (...) Non, j'ai choisi... déjà au lycée je m'étais dit que si j'étais prise nulle part j'irai en LEA, c'était cette formation là qui m'intéressait » (Aline, entretien 1).

C'est plutôt au sein de la filière LEA que j'ai rencontré des étudiants ayant exprimé avoir choisi leur filière par goût pour le domaine de formation, et dans ce cas là, ce sont les disciplines linguistiques⁹⁰ qui sont mises en avant.

« Et l'enseignement correspondait carrément à ce que je cherchais. Beaucoup de langues, je ne voulais pas lâcher les langues et surtout pas lâcher l'allemand » (Alexia, entretien 1).

« *Pourquoi as-tu choisi LEA ?*

J'adore les langues, et j'avais envie de faire ça, mais je n'avais pas envie de faire que ça. Donc c'était bien pour moi, de faire du droit, de l'économie ; enfin il n'y a que la gestion que je n'aime pas. Mais tout le reste, ça me convient parfaitement. Je n'avais pas envie de faire que de la littérature, que des langues » (Maria, entretien 1).

« *Tu as choisi parce que ça t'intéressait ?*

Oui, LEA c'était vraiment par intérêt, ce n'était pas une solution prise par dépit, c'était vraiment choisi » (Pierrick, entretien 1).

Même s'ils ont le goût pour les disciplines linguistiques, les étudiants de LEA justifient leur choix de LEA en le comparant avec une inscription dans une filière purement linguiste, LLCE (Langues, Littérature et Civilisation Étrangère). En effet, quand on a le goût pour une langue étrangère, pourquoi ne pas directement s'inscrire dans la filière de cette langue, c'est-à-dire en licence d'anglais, d'espagnol ou d'allemand ?

« *Et après pourquoi tu as choisi LEA ?*

C'était à moitié par défaut aussi, parce qu'arrivée en terminale il fallait absolument savoir ce qu'on voulait faire, et j'avais été à Azimut, et j'avais vu le stand LLCE, et je me suis dit, ah oui, tient, les langues, je vais peut-être aller en langues, je me suis dit ça, comme ça un jour.

Sans avoir un projet précis... ?

Oui, voilà. Et après je suis restée là-dessus en fait, et je pense que ça c'est un de mes défauts, je ne vais pas assez explorer... Et donc je pensais peut-être faire LLCE.

⁹⁰ J'entends pas discipline linguistique, les matières dans lesquelles l'apprentissage de la langue étrangère est première : il s'agit des cours de civilisation des pays anglophones, germanophones ou hispanophones, des cours de maîtrise de la langue anglaise, allemande ou espagnole, et ceux de traduction anglaise, allemande ou espagnole.

Allemand ?

Je ne savais pas trop en fait. Donc je me suis renseignée et j'ai vu que c'était langues, littérature et civilisation étrangère, donc le côté littérature, il ne collait pas trop dedans ; donc j'ai regardé ce qu'il y avait d'autres en langues, et j'ai vu qu'il y avait LEA, anglais allemand, même niveau. Bon allez « let's go », appliqué aux entreprises tout ça... » (Clémence, entretien 1).

« Et pourquoi tu n'as pas fait une fac d'allemand ?

Parce que je ne voulais pas lâcher l'anglais.

Parce que tu pensais que ça te servirait ?

J'y ai pensé à LLCE allemand. J'y ai bien pensé. J'ai hésité, même le jour de l'inscription. Mais en m'inscrivant, je me suis dit que j'allais regretter de lâcher l'anglais, on n'y coupe pas à l'anglais aujourd'hui. Même si tu sais baragouiner un temps soit peu, à un moment donné ou un autre dans un job, si tu vises l'étranger, ils vont de dire "l'allemand, c'est bien, vous maîtrisez la langue allemande, OK, vous êtes bilingue", ils vont même te sortir ça. "Mais est ce que vous avez des bases d'anglais ?". Et donc, du coup c'était surtout par rapport à ça. Je ne me voyais pas me taper des bouquins en allemand.

La littérature allemande ?

Ouais. Tout ce qui était grammaire, syntaxe etc., phonétique, je ne voulais pas faire que ça. Je peux être entière dans mes décisions, mes comportements. Mais, en enseignement, il fallait que ça soit varié quand même, que je puisse passer d'une matière à l'autre dans la journée. Vingt heures d'allemand, bon j'aime ça, mais je pense que ça m'aurait peut-être dégoûtée parce que j'aurai vu que l'aspect linguistique de la chose.

Enfin, et littérature aussi ?

Je ne me destinais pas aussi tôt au professorat, ou à la traduction, je n'étais pas encore fixée sur ce que je voulais faire, donc je me suis dis "je ne vais pas me fermer de porte, là je vais faire du marketing, de la gestion, du droit, je vais peut-être me trouver une vocation là-dedans !" Je ne dis toujours pas non si je me retrouve dans l'import-export, ça sera très bien aussi. Donc, je ne voulais pas me fermer trop de portes. Parce qu'après un DEUG d'allemand, si tu veux changer de voie, t'es obligée de redémarrer au début » (Alexia, entretien 1).

Selon les étudiants rencontrés, la licence de langues, littératures et civilisation étrangères est présentée comme quasiment l'antinomie de LEA. Autant LEA admet un aspect pragmatique, concret, ancré dans une réalité économique, attaché au présent, autant la filière LLCE est

décrite comme trop « littéraire », pas suffisamment professionnalisante (cette licence conduirait seulement vers le professorat ou la traduction). C'est d'ailleurs cet aspect qui est mis en avant dans les brochures de l'ONISEP qui présentent la filière LEA : « l'originalité du cursus LEA est de permettre aux diplômés d'atteindre un haut niveau de pratique orale et écrite, essentiellement à partir de la réalité économique des pays étudiés, sur des sujets non pas littéraires mais techniques »⁹¹. Les étudiants qui ont choisi LEA optent, selon eux, pour une pluralité des débouchés professionnels. Au fond, LEA rassure les étudiants par son aspect professionnalisant et pluridisciplinaire, alors que LLCE serait plus théorique, plus "intellectuel" (littéraire), voire hors de portée pour les étudiants que j'ai rencontrés. Par ailleurs, ces étudiants qui disent se passionner pour les langues étrangères se refusent à devoir abandonner la seconde langue vivante qu'ils maîtrisent ou bien de devoir effectuer un choix entre deux langues : l'anglais et l'allemand, ou l'anglais et l'espagnol.

Au sein de l'échantillon des étudiants d'AES que j'ai interrogés, une seule étudiante a évoqué son penchant pour une matière en particulier, pour expliquer le choix de s'être inscrite en AES. Sandra, diplômée d'un baccalauréat professionnel en comptabilité et ayant suivi un parcours scolaire professionnel (BEP et Bac pro compta) s'est découverte une vocation pour la comptabilité. C'est en partie pour cette raison qu'elle explique avoir choisi de s'inscrire en AES.

« Et je suis partie en BEP comptabilité.

Carrément !

Oui, carrément, et ça m'a plu, j'ai carrément découvert mon truc, je voulais faire ça en fait et je ne le savais pas. (...)

Pourquoi t'as choisi AES ?

Parce qu'il y avait de la compta, c'est tout... je suis partie, comme ça... je me suis dit "il y a de la compta dans ces matières j'y vais"» (Sandra, entretien 1).

Toutefois, il faut sans aucun doute ramener cette explication au contexte personnel qui était le sien au moment où elle a fait le choix de s'inscrire en AES : le décès de son père qui semble l'avoir profondément marquée. Par ailleurs, elle associe le goût pour cette matière avec la bonne maîtrise qu'elle en a, puisque c'est une matière qu'elle étudie depuis la seconde.

⁹¹ Revue ONISEP : *Les dossiers de l'ONISEP : Université mode d'emploi*, « Les langues étrangères appliquées » janvier 2005, p.36.

4.1.2. Le projet professionnel

Le second ordre de raison intrinsèque au choix de venir s'inscrire en AES et LEA pourrait concerner l'avenir et le projet professionnel. L'argument de la visée professionnelle apparaît d'autant plus logique qu'il est fréquemment mobilisé par les acteurs de l'Éducation nationale pour justifier de l'orientation à choisir. Ainsi, pour choisir une formation, il est demandé aux lycéens ou étudiants de s'exprimer sur l'objectif visé afin d'emprunter la trajectoire la plus adéquate, pour ne pas dire la plus logique. Pourtant, peu d'étudiants ont évoqué leurs *desiderata* quant à un objectif professionnel.

« *Et pourquoi tu as choisi AES après ton bac ?* »

C'était la continuité, en fait je voudrais travailler dans la banque et c'était une filière qui était compatible avec ce que je voulais faire et c'était la continuité de mes études » (Fabienne, entretien 1).

« *Il n'y avait que celle là ?* »

Il n'y avait que celle-là, parce que je veux passer le CAPES d'économie et dans le cursus conseillé AES est dedans.

Capés éco, socio ?

Oui, pour être prof de SES. Et vu que c'était conseillé je suis parti là » (Nicolas, entretien 1).

Dans le contexte de difficulté à envisager l'avenir, on s'interroge alors sur le rôle des conseillers d'orientation dans l'enseignement secondaire. Leur présence, leur action apparaît inefficace. Pourtant, l'enjeu de ces professionnels de l'orientation, ou de la tenue de salon de l'étudiant n'est pas des moindres. C'est l'occasion de permettre à des étudiants qui n'ont pas toujours connaissance des opportunités qui se présentent à eux de pouvoir envisager diverses voies. L'objectif est semble-t-il une volonté de démocratiser les études : permettre aux moins informés de trouver des réponses quant aux possibilités de formation ou de métier. Pourtant, leur travail est délégitimé aux yeux des étudiants que j'ai rencontrés.

« *Et tu as eu des conseils de conseillers d'orientation ?* »

Oui, je suis allé au CIO, plusieurs fois, deux fois.

Et eux ils t'ont dit "LEA c'est bien" ?

Je ne me rappelle plus, mais ils ne m'ont pas vraiment aidé, je ne crois pas. » (Jean-Christophe, entretien 1)

« Comment tu l'as connue [la filière LEA], avec les conseillers d'orientation ?

Non, ils ne savent rien du tout... » (Aline, entretien 1)

« J'ai découvert la section LEA lors de la journée « portes ouvertes » à Segalen.

Ah ouais, c'est comme ça que tu l'as...

Ouais, j'en n'avais jamais entendu parler, et puis c'est vrai que l'orientation,... on dit qu'au lycée on est suivi, mais non... » (Alexia, entretien 1)

« Les conseillers d'orientation ?

Oui, je suis allé seul... mais "va chercher à la page 94 du bouquin, tu vas trouver quelque chose !" Ca n'apporte pas grand-chose !

Et les salons comme Azimut, des choses comme ça... ?

Je suis allé une fois à Rennes au Salon de l'étudiant avec mon père. C'est pareil, je me retrouvais encore en BTS logistique ! Mon père il veut me caser en logistique, à croire qu'il veut monter une boîte et qu'il a besoin d'un logisticien ! Il a peut-être un projet derrière ! » (Jérôme, entretien 1)

« Ah oui. Je ne me suis pas du tout assez renseignée, quand j'étais allée voir la conseillère d'orientation, je ne savais pas ce que je voulais faire, elle ne m'avait pas du tout aidée. » (Béatrice, entretien 2)

« Et les conseillers d'orientation ?

Je n'ai jamais eu de rendez-vous, mais celle qu'on avait au lycée, quand on allait la voir pour lui demander des conseils, elle disait "renseigne toi", donc ça n'avancait à rien. » (Caroline, entretien 1).

L'appui exagéré aux références documentaires semble être une critique récurrente du travail des conseillers d'orientation. Le rapport du HCÉÉ sur l'orientation l'a d'ailleurs pointé : « Non seulement ils ne savent pas, dans de nombreux cas, aller plus loin que le contenu des brochures, mais, parfois, ils ne connaissent pas les brochures à qui ils font totalement confiance » (Hénoque et Legrand, 2004). Dans cette pléthore d'avis négatifs, une étudiante a reconnu le bénéfice qu'elle a pu retirer d'une information délivrée par une conseillère d'orientation :

« Non du tout, je ne connaissais personne en LEA, en terminale, il y avait eu des... trucs... conseillers d'orientation qui nous avaient donnés pour l'année précédente les gens qui étaient partis en langue ou en maths sup.... Et là j'ai vu LEA et j'ai demandé à la conseillère d'orientation ce que c'était, elle m'a expliqué et ça me plaisait bien, donc je me suis dit je vais faire ça. » (Sofia, entretien 1).

Quelle est la raison d'une telle défiance envers cette profession ? Pourquoi les étudiants et les élèves ne semblent pas faire confiance aux conseils de ces professionnels de l'orientation ? Tout d'abord, les conseillers d'orientation ne bénéficient pas d'une bonne presse auprès de l'opinion publique⁹². « *Les conseillers d'orientation reconnaissent généralement leur mauvaise réputation auprès des élèves. Ils l'attribuent au fait que ceux-ci cherchent auprès d'eux des solutions toutes faites, des idées ou des propositions d'orientation à leur absence de projet précis. Les conseillers d'orientation considèrent qu'ils doivent seulement aider les élèves à préciser leurs motivations et à définir leur profil (...) mais qu'ils ne peuvent se substituer aux élèves lors des vœux d'orientation* » (Masson, 1997). Outre cette première hypothèse, d'autres peuvent être envisagées. Tout d'abord, la légitimité des conseillers d'orientation, est sur certains points, mise à mal par les enseignants. Les conseillers d'orientation semblent avoir un poids relativement faible dans les prises de décision qui concerne l'orientation des élèves. « *Les services d'orientation assument injustement la responsabilité de décisions prises par d'autres, puisque ce sont les professeurs qui sont les responsables privilégiés de l'orientation de leurs élèves. Les efforts accomplis par l'Association des Conseillers d'Orientation (ACOF) pour redresser cette vision erronée n'ont guère été couronnés de succès* » (Hénoque et Legrand, 2004). Quand bien même ils sont présents lors des conseils de classe, les décisions d'orientation semblent se prendre en amont, en leur absence, et le conseil de classe n'est plus qu'une « tâche administrative ». « *L'examen des cas d'élèves satisfaisants inégalement aux normes scolaires, sujets de désaccords entre*

⁹² À titre d'exemple, l'émission *Envoyé Spécial* a diffusé un reportage très critique, envers la profession de Conseiller d'Orientation Psychologue, le 28 juin 2007, sur France 2. « Erreur d'orientation ». *Un reportage d'Hervé Brèque et Sandrine Lopez* « Yann rêvait de devenir pompier, le conseiller d'orientation ne lui a pas dit qu'il existait une formation dans un lycée voisin qui prépare aux métiers de la sécurité et de la prévention avec une formation complémentaire "sécurité civile", il a été orienté vers un CAP dans le bâtiment. Les présidents d'université constatent que dès le premier semestre, un quart des étudiants abandonnent la fac, ils n'ont pas du tout été orientés ou on les a laissés s'engouffrer dans ces études sans la moindre idée de ce qu'ils allaient y faire. Les 5000 conseillers de France n'auraient qu'un quart d'heure par an à consacrer à chaque élève. D'après un sondage du journal "L'étudiant", la moitié des parents sont mécontents du système d'orientation de l'éducation nationale. En profitant du désarroi de ces parents, des entreprises et des "coachs" indépendants multiplient leurs propositions pour des prix qui ne sont pas accessibles à toutes les bourses. Enquête sur un système qui ne satisfait ni les élèves ni les parents ». Résumé disponible en ligne (www.france2.fr).

enseignants, est en fait effectué en dehors du regard des clients. Au réfectoire, dans la salle des professeurs, durant les heures de concertation ou au cours de réunion privées entre collègues, les enseignants échangent leur point de vue sur les classes et leurs élèves » (Masson, 1994). Par ailleurs, les enseignants n'hésitent pas à intervenir, à conseiller les élèves dans leur décision d'orientation. Et, la parole de l'enseignant qui d'une part a une connaissance étendue aux yeux de l'élève (donc pourquoi pas non plus en ce qui concerne l'orientation) et qui d'autre part le juge et l'évalue, a plus de poids que la parole d'un professionnel certes, mais extérieur à la vie de l'élève. « Les professeurs insistent sur le fait que leurs décisions reposent sur une connaissance des "capacités", des "aptitudes" et du travail de l'élève. Chaque élève est, de ce point de vue, un cas particulier. Dans leur activité, les professeurs font souvent référence à leur expérience du métier pour justifier une compétence spécifique dans le processus d'orientation ; ils ont la conviction qu'ils peuvent prédire le degré de réussite scolaire ultérieure de l'élève » (Masson, 1994). À l'inverse, le conseiller d'orientation connaît peu l'élève, hormis lors de courts entretiens, et tente de présenter les options de formation objectivement. Or, les élèves semblent être en attente de « révélation », ils ont l'idée d'être destinés à un métier, vérité que leur révélera le conseiller d'orientation. Des discours, entendus ici et là de professionnels - notamment les biographies de personnalités célèbres - reconstruisant leur trajectoire personnelle et évoquant la vocation qu'ils ont pour leur profession, n'atténue pas ce sentiment d'attente hypothétique de la part d'élèves qui sont indécis sur leur avenir. Ensuite, le soupçon que les services d'orientation auraient pour mission une gestion des flux de la future main d'œuvre est latent chez les élèves. Alors qu'au contraire une partie du public va jeter le discrédit sur une mauvaise gestion de l'orientation parce que les flux d'élèves formés ne répondraient pas aux besoins économiques ! Les acteurs de l'orientation seraient trop éloignés du monde professionnel et de ses réalités, et de fait inefficaces quant à leur mission. « L'orientation scolaire est le talon d'Achille de l'Education Nationale. Elle remplit mal sa mission, faute d'effectifs adéquats. Faute surtout pour les conseillers d'orientation de connaître de l'intérieur le marché du travail. (...) leur formation laisse à désirer. À dominante "psycho", elle ne met pas assez l'accent sur le volet "insertion professionnelle" de leur mission. La plupart des COP, c'est leur domination officielle, connaissent mal le monde de l'entreprise, faute souvent, d'y avoir été en stage. Et, vieux travers, ils se méfient de lui »⁹³.

⁹³ *Le Monde*, 3 octobre 2006, « Impasse de l'université », Bertrand Legendre.

Assurément, la problématique de l'orientation est enfermée entre une gestion des flux et le projet individuel de l'élève. Les missions des services d'orientation de 1960 à 1973 étaient l'orientation contrainte, répondant aux besoins économiques. Aujourd'hui en vérité, on est plutôt passé à une orientation scolaire et non plus professionnelle. Les conseillers d'orientation s'attachant à prendre en compte les désirs de l'élève (Hénoque et Legrand, 2004).

La réalité d'une orientation contrainte reste ancienne et semble avoir plutôt disparue des esprits aujourd'hui. Deux étudiants ont toutefois évoqué le sentiment d'avoir été un « pion » que l'on dirige. Il s'agit de Christine, qui a suivi ses études secondaires à la fin des années soixante-dix, époque où l'orientation correspondait à une gestion des flux d'élèves, période « d'impopularité maximum » du processus d'orientation (Hénoque et Legrand, 2004).

« Il venait au collège il nous recevait un par un, et suivant les notes, les appréciations des profs il disait : "toi je te conseille d'aller là". C'est comme que ça se passait ! C'était : ça correspond à telle case, on le met dans telle case ! Il n'y avait pas de surpeuplement dans les cases ! On ne manquait pas de médecins non plus !!! » (Christine, entretien 1).

Le second étudiant qui a cette impression d'une orientation gestionnaire, est Anicet inscrit au collège et au lycée, au Congo.

« En seconde, j'ai eu affaire à un conseiller d'orientation, j'y suis allé tout seul. Mais il essayait d'équilibrer les filières, c'était même pas de l'orientation qu'il faisait. Moi je voulais faire de la philo » (Anicet, entretien 1).

Aujourd'hui les conseillers d'orientation se préoccupent bien plus des volontés des élèves que par le passé. Paradoxalement, il semble que leur légitimité en soit diminuée. Avaient-ils plus d'autorité auprès des équipes éducatives, dans leur rôle de gestion des flux d'élèves ? Ce n'est pas certain. Qui plus est, c'est peut-être à cause de ce rôle joué avant les années quatre-vingt-dix, que leur légitimité auprès de l'opinion publique est aujourd'hui si difficile à reconquérir (Hénoque et Legrand, 2004).

Enfin, les débouchés professionnels et en conséquence les besoins de main d'œuvre sont tout de même une réalité que les conseillers d'orientation décrivent aux élèves. Ces informations

ne s'accordent pas toujours avec leurs aspirations de formation et leurs projets professionnels. Ainsi, décrédibiliser les conseils des services d'orientation, est un moyen pour les élèves d'échapper au sombre avenir prédit par ces conseillers. Le discours de ces derniers peut être parfois quelque peu démoralisant parce qu'ils ne conseillent pas certaines filières qui seraient « bouchées ». Connaissant peu les élèves, ils évaluent également leurs chances de réussite en se référant à des statistiques, ce qui plonge l'individu dans un ensemble anonyme.

Alice aurait voulu entamer un cursus universitaire suite à son baccalauréat STT, mais des chiffres peu rassurants l'ont poussé à intégrer un BTS.

« Quand je suis allée au CIO, on m'a montré les statistiques et on m'a dit que c'était quasiment impossible de réussir en venant de STT. J'étais un peu démoralisée » (Alice, entretien 1).

Pourtant, Alice a obtenu une licence d'AES par la suite et lors de notre seconde rencontre elle poursuivait sereinement ses études en master. C'est bien entendu l'une des difficultés des conseils d'orientation. D'une, il est difficile de prédire l'avenir, de deux les individualités se révèlent parfois dans certaines formations, alors que les acteurs de l'Éducation nationale prévoyaient plutôt l'inverse.

« J'ai vu un prof que j'avais en BEP il n'y a pas longtemps, je lui ai dit que j'étais en licence et il est resté me regarder ! "Je ne savais pas que ça se faisait en gros !" » (Gaétan, entretien 1).

Bien entendu, les conseillers d'orientation ont un rôle d'information. Cependant, leur travail doit répondre à plusieurs exigences parfois contradictoires : celle des décideurs politiques, des chefs d'établissement, d'une partie du public, et bien sûr des élèves. Leur rôle est à la périphérie de l'institution scolaire, « nous sommes certes conscients, pour reprendre la formule utilisée par de bons auteurs⁹⁴, que "L'orientation n'est pas un mécanisme scolaire en soi, (qu') elle n'est que la projection dans l'espace scolaire d'enjeux extérieurs à l'École" » (Duru-Bellat et al. cités par Hénoque et Legrand, 2004). Au fond, les attentes du public

⁹⁴ Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse et Georges Solaux, « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé : une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1997.

auprès des conseillers d'orientation est dual : d'une part on attend d'eux qu'ils gèrent les flux d'élèves et orientent là où sont les débouchés professionnels, d'autre part, ils sont censés être à l'écoute du projet personnel de l'élève. Ces deux injonctions sont antagonistes, puisque évidemment, la majorité des élèves formule leur projet en fonction de leurs goûts et non pas en fonction des débouchés professionnels, qui bien souvent ne s'accordent pas.

La volonté d'aider les élèves et étudiants à choisir une filière selon leur domaine d'appétence et non pas uniquement en fonction d'un projet professionnel, se repère également à travers les revues de l'ONISEP. En effet, pour présenter la filière LEA, l'ONISEP met en avant la volonté des étudiants de se diriger vers l'entreprise. C'est l'aspect pragmatique, axé sur les matières d'application (marketing, gestion, comptabilité, commerce, communications...) qui est souligné : « *s'ils ne s'imaginent pas face à une classe, mais devant des clients étrangers, s'ils sont plutôt attirés par l'univers de l'entreprise, je leur conseille de faire un cursus LEA* »⁹⁵. D'ailleurs, l'auteur de l'article de cette revue préconise aux étudiants d'attendre d'être entré à l'université avant d'élaborer un projet professionnel : « *le projet professionnel se construit véritablement après deux ans de licence* ». Il n'est pas vraiment indiqué des exemples précis de professions, mais des domaines d'activités et l'éventail des possibilités apparaît plutôt large : « *commerce international, traduction, le tourisme, la communication, l'information communication* »⁹⁶. Le métier qui toutefois semble symboliser la filière LEA tant du point de vue des étudiants que j'ai rencontrés, des enseignants avec qui j'ai discutés, que ce que j'ai pu lire dans les revues d'orientation est : le directeur/l'assistant/le secrétaire import-export au sein d'une entreprise privée. En ce qui concerne AES, la présentation de la filière est axée cette fois-ci sur la pluridisciplinarité. Comme pour LEA, aucun métier précis n'est évoqué, mais des domaines d'activités : « *ressources humaines, administration et gestion des entreprises, management, économie sociale solidaire et associative, gouvernance économique européenne...* »⁹⁷. Par contre contrairement à la filière LEA, l'ONISEP présente l'AES comme la filière permettant de présenter les concours de l'enseignement, « *avec de bonnes chances de réussite* »⁹⁸. En vérité, les présentations que peuvent faire ses revues des filières universitaires rendent difficile la construction d'un projet professionnel pour les

⁹⁵ Laurent Daniel, directeur du département LEA de l'Université de Bretagne-Sud, Revue ONISEP : *Les dossiers de l'ONISEP : Université mode d'emploi*, « Les langues étrangères appliquées » janvier 2005, p.36.

⁹⁶ Revue ONISEP : *Les dossiers de l'ONISEP : Université mode d'emploi*, « Les langues étrangères appliquées » janvier 2005, p.36.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

étudiants. Peut-être que l'objectif de ces revues est d'inviter l'étudiant à choisir en priorité une filière selon ses goûts, ses appétences, voire sa personnalité, et assez peu en fonction d'un projet précis. D'ailleurs, les étudiants que j'ai interrogés justifient rarement le choix de leur inscription en AES ou en LEA, selon un objectif professionnel. Qui plus est, quand il est présent, ce n'est pas seulement un tel objectif qui motive le choix de la filière, mais l'addition de deux raisons : le projet, et la correspondance de la filière avec le parcours scolaire antérieur. Le calcul combine dès lors les chances de réussite et l'intérêt pour une discipline. Plutôt que de parler d'un métier précis, les étudiants rencontrés évoquent plus souvent le souhait de travailler dans un domaine.

« C'est parce que tu ne savais pas ce que tu voulais faire... ?

Oui, voilà, je ne savais vraiment pas en terminale ce que c'était mon truc ! Je voyais que les langues c'était mon point fort, mais je ne savais vraiment pas ce que je voulais faire. Là je ne sais pas beaucoup plus... Mais... Donc je suis partie dans les langues, je n'ai pas cherché plus loin. Vu que c'était assez vaste. Je ne voulais pas partir en BTS ou en école parce que c'était trop ciblé.

Oui, les écoles de commerce, choses comme ça aussi... ?

Oui, mais je n'avais pas envie de me concentrer sur l'économie, le commerce et tout. Je voulais plus faire des langues, je ne voyais pas trop d'inconvénients dans les langues... Tu vois, maths il y a des trucs qui sont chiantes, éco, que tu n'as pas envie de faire. En langues, je n'ai jamais trouvé de trucs chiantes comme maths, ou éco... comme ça, des choses que tu n'as pas envie de faire. J'ai toujours aimé ça...

Et tu n'as jamais envisagé un métier ?

Non.

Et aujourd'hui, tes projets ?

En fait... d'abord ce serait être bilingue allemand, et ensuite être polyglotte. Pour l'instant c'est mon projet » (Clémence, entretien 1).

« Sinon, t'avais un projet professionnel ?

De métier ?

Oui.

Je me suis toujours plus ou moins vue par rapport à l'Allemand. Donc, je pensais faire prof de français en Allemagne, ou d'allemand en France, ou alors dans la traduction, interprétation, mais je me suis toujours vu avec un truc par rapport à l'Allemagne. Mais alors, après des idées de métier, non ; je suis toujours au même point depuis trois, quatre ans, c'est-à-dire, faire un maximum de choses, enchaîner des boulots, dans différentes

boîtes, dans différents pays ; les voyages ça c'est clair, et après, arriver 30, 32 ans, t'as envie de poser, enfin moi je pense que ça sera ça, et là ouais, là peut-être faire prof » (Alexia, entretien 1).

Les objectifs professionnels peuvent être définis en terme de métier mais aussi en terme de statut. Et la licence délivrée par l'université permet de postuler aux concours de catégorie A de la fonction publique. Finalement, ce n'est pas tant le choix de la filière qui est mis en avant, mais le fait que cette filière délivre un diplôme qui donne accès à certains concours. Une fois encore, les étudiants élaborent une stratégie : ils tentent d'obtenir une licence en choisissant la filière la plus proche de leur parcours scolaire antérieur, ce qui potentiellement augmente leurs chances de « décrocher » la licence.

« Je savais pas ce que je voulais... aller en fac pour être pourquoi pas instit. Je commençais à y penser en deuxième année de BTS à faire la fac pour devenir instit, pour avoir une licence » (Rachel, entretien 1).

« Et comment c'est passé le choix de LEA après ton bac ? »

Et ben, je pensais aller vers une école de journalisme à la base, et je me suis renseigné sur les écoles où on avait la possibilité de se rendre tout de suite après le bac ; et en général il faut une licence ou une maîtrise pour prétendre à une des dix écoles reconnues par la convention des journalistes, et si tu l'as pas c'est plutôt mal barré pour le boulot de journaliste et vu que je me débrouillais pas mal dans les langues, c'est vraiment ce qui m'intéressait... LEA ça offre un panel assez large, il y a vraiment beaucoup de matières, surtout les langues... » (Pierrick, entretien 1).

« Donc j'ai fait un 1^{er} dossier de VAE pour un BTS compta gestion. Et pendant que j'étais dans cette démarche là, j'ai entendu qu'on pouvait faire aussi dans les études universitaires, des Validations d'acquis. Je me suis dit, BTS, Bac +2 ça fait peut-être juste, pourquoi ne pas tenter un bac +3 ? Tant qu'à faire, pourquoi ne pas tenter le niveau qui va me permettre d'atteindre certains concours. Parce que accéder à un concours parce qu'on a 3 enfants, ça ne donne rien sur les possibilités du concours... Et j'ai fait un dossier au bureau Réva ici, pour demander à entrer en licence en dispense de DEUG » (Christine, entretien 1).

Sans doute que les lycéens qui choisissent de s'inscrire en médecine ou bien ceux qui optent pour des écoles qui préparent aux métiers du sanitaire ou du social ont en tête un métier. Les

étudiants d'AES ou de LEA sont ceux qui ne savent peut-être pas précisément quelle profession choisir ou qui, ayant un objectif professionnel, mais n'étant pas accepté dans une filière sélective, doivent reconsidérer leur projet.

À vrai dire, il paraît logique que l'argument de la visée professionnelle soit peu évoqué puisque beaucoup plus souvent, les étudiants vont expliquer que c'est la pluridisciplinarité de la filière qui a motivé leur décision de s'y inscrire.

4.1.3. Pluridisciplinarité et continuité

La pluridisciplinarité des filières d'AES et de LEA est perçue de deux manières qui ne sont pas antinomiques. En premier lieu, l'ensemble des matières présentes en AES ou en LEA laisse supposer que ces filières sont dans la continuité de plusieurs séries de baccalauréat. En second lieu, cette pluridisciplinarité invite à penser que les débouchés restent larges et ouverts, puisqu'il n'y a pas vraiment de spécialisation disciplinaire ni professionnelle, avant l'entrée en master.

Poursuivre une certaine logique dans le parcours scolaire et universitaire est l'une des raisons évoquée par les étudiants du choix d'AES et de LEA : capitaliser les acquis, rentabiliser l'investissement scolaire passé... la peur de se tromper, de perdre du temps explique cette manière de faire, et on sait que les étudiants les moins favorisés socialement sont les moins audacieux dans le choix des filières. L'échec universitaire est plus risqué pour les étudiants issus de milieux populaires, qui ne pourront (voudront) recommencer un autre cursus en cas d'erreur. *« On observe également que les élèves d'origine aisée s'émancipent plus fréquemment des orientations les plus étroitement accordées à la signification patente de leur série de leur baccalauréat, alors que les élèves d'origine modeste restent plus fréquemment fidèles dans leur choix d'enseignement supérieur aux contenus de savoirs associés à la série du baccalauréat préparé »* (Convert, 2003, a).

L'AES, avec les matières telles que la gestion, le droit, la comptabilité, l'économie, peut apparaître comme la suite logique des baccalauréats ES, STT, voire bac professionnel comptabilité. Pourtant, l'entrée en faculté semble être bien souvent déconseillée aux bacheliers STT.

« Oui, aussi. Et puis tous les profs le disaient, STT, on n'est pas préparé à aller en fac... »

(Alice, entretien 1).

Avec des matières linguistiques et des matières économiques, la filière LEA se présente comme la suite d'un baccalauréat L et ES. Comme pour l'AES, la présence des cours de droit, de gestion pourrait faire penser que les diplômés d'un baccalauréat STT trouveraient également leur place au sein de cette filière. Ce n'est pourtant pas un parcours conseillé, aux dires des conseillers d'orientation⁹⁹. L'identité affirmée de LEA comme étant un département de langue l'emporte sur les autres disciplines, alors que la filière AES apparaît comme plus équilibrée entre les différentes matières. L'AES représente la suite logique d'un baccalauréat ES, STT, voire professionnel, mais s'avère être aussi, dans la continuité d'un BTS ou d'un DUT. Les étudiants interrogés étaient inscrits en troisième année, et certains étaient directement entrés en licence grâce à l'obtention de leur BTS ou de leur DUT.

« Pourquoi tu es allée en AES après ton BTS ?

Pour moi c'était **la suite logique**... sinon, on retournait en DEUG, je crois » (Alice, entretien 1).

« Ta filière ça ne t'a jamais plu, donc AES c'est pareil, ça ne te plaît pas plus que ça ?

Non, **c'est la continuité**, mais bon, moi je suis parti là-dedans, pour le moment je continue et c'est là le problème : je ne sais pas trop ce que je veux faire, je n'ai jamais de projet au long terme et pour le moment, je vois vraiment d'une année sur l'autre. C'est un peu dans l'urgence, donc à chaque fois je me retrouve à faire des trucs... là, pour l'instant, je n'ai aucune idée de ce que je veux faire l'an prochain, je ne sais pas déjà si je vais avoir ma licence. Ça à l'air bien parti pour le moment mais bon ce n'est pas gagné non plus parce que je ne suis pas à l'abri de deux semaines de boulot des conneries comme ça, j'attends de voir. Pour l'instant je ne sais pas » (Jérôme, entretien 1).

« Et pourquoi tu as choisi AES, puisque comme c'était pour le statut, t'aurais pu choisir n'importe quelle filière ?

⁹⁹ Des discussions informelles avec des conseillers d'orientation, ainsi qu'une conversation téléphonique avec une conseillère du CIO m'amène à penser que les représentations qu'elles peuvent avoir des différentes filières ne sont pas sans influence sur les conseils qu'elles administrent. Voulant m'assurer que la filière STT comportait bien dans son programme d'enseignement deux langues étrangères obligatoires, je l'ai questionnée sur la moindre représentation des bacheliers STT en LEA qu'en AES, alors même que sur de nombreux aspects leurs maquettes se ressemblent. La conseillère a approuvé ma remarque, mais a argumenté sur les exigences en langues étrangères en LEA. Les bacheliers STT n'auraient pas un niveau scolaire en langues vivantes suffisant pour entrer en LEA. Seulement, quelques cas particuliers comme par exemple des étudiants d'origine étrangère, maîtrisant plusieurs langues peuvent selon elles prétendre à entrer en LEA. Enfin, il semble qu'à Brest la cote de filière AES soit inférieure à celle de la filière LEA, les taux de réussite, les acceptations d'équivalence peuvent expliquer cette perception.

Oui, mais tant qu'à prendre, autant que ce soit en rapport avec la compta.

Parce que pour toi AES c'était le plus près de ce que tu avais fait avant ?

Et puisque je me suis dit que demandé... je ne sais pas si j'aurais été pris en 2^{ème} année de droit ou d'éco... je me suis dit AES il y a plus de chances. **Le BTS compta coulait plus avec les matières d'AES** » (Gaétan, entretien 1).

D'autre part, la pluridisciplinarité est parfois assimilée à un enseignement général, non spécialisé, confortant ainsi les représentations du secondaire. Autrement dit, opter pour une filière pluridisciplinaire telle qu'AES ou LEA, représente pour les étudiants une suite dans la voie générale, pour ne pas dire « normale » ; ce qui pour eux, constitue une absence de spécialisation donc de choix d'orientation.

« Et, après pourquoi tu as choisi LEA après le bac ?

En fait, ils nous avaient donné un papier à remplir avec les choix et je n'avais jamais vraiment pensé à ça.

En terminale ?

En terminale. Et je me suis retrouvée en février, il restait quatre, cinq mois après le bac, j'avais surtout envie de me concentrer sur le bac et je n'avais pas envie de penser à ça, donc j'ai mis en peu au hasard. J'avais mis fac de droit, MIASS, et je voulais faire aussi une mise à niveau arts appliqués à Quimper, au lycée Paraquet, et je n'avais pas été prise là. **Et j'avais mis LEA aussi comme c'était ce qui allait... qui était le plus général...**

À chaque fois c'est être le plus général possible...

Parce qu'en fait si j'étais allée en MIASS je trouvais ça trop spécialisé et je ne voyais pas l'intérêt de faire des maths toute ma vie. Je n'avais pas envie de faire des maths toute ma vie, c'est comme la bio, je ne me voyais pas finir dans la bio et je savais que c'était bouché en plus » (Béatrice, entretien 1).

« Je suis allé en LEA pensant que ça resterait assez général, que les langues ça servirait toujours ! » (Jean-Christophe, entretien 1).

« Parce que tu ne savais pas ce que tu voulais faire comme métier ?

Oui. BTS déjà c'est axé sur un métier et vu que je ne savais pas quoi faire, **je me suis tournée vers le général** » (Sofia, entretien 1).

N'ayant pas été retenue pour entrer en IUT GEA à Brest, Charlotte opte alors pour la filière AES, plus proche, selon elle, du choix qu'elle avait déjà effectué en envoyant des dossiers pour l'IUT.

« Donc le jour où il a fallu s'inscrire sur le minitel : “bon je fais quoi ?” Donc j'ai choisi AES parce que c'était **là où c'était le plus généraliste** et IUT GEA, fac AES... »
(Charlotte, entretien 1).

Ne pas choisir son orientation demeure le privilège des « bons élèves ». L'injonction à la construction du projet professionnel concerne les élèves qui, obtenant des résultats scolaires moyens, sont sommés d'opter pour une voie technique ou professionnelle. « *Du point de vue subjectif, le bon élève est celui qui ne fait pas de projet, plus exactement, c'est celui dont les projets vont de soi, portés par la logique de la réussite* » (Dubet, 1997). Ainsi, les étudiants ayant suivi une trajectoire scolaire « normale », et qui n'ont pas reçu d'injonctions à la construction d'un projet professionnel, semblent éprouver des difficultés à devoir en formuler un, suite à l'obtention du baccalauréat. Choisir AES ou LEA représente à leurs yeux la continuité dans une voie générale, et recule le moment où ils auront à énoncer un projet professionnel.

Ré-expliquer les raisons du choix d'inscription dans une filière universitaire, c'est faire un retour sur leur propre passé. Ainsi, raconter le moment de la fin de la terminale, c'est réexaminer posément les choix qui s'offraient et les raisons des décisions. Malgré tout, la projection vers un avenir professionnel ne semblait pas très précise. L'indétermination quant à un éventuel métier ne s'est pas résolue trois ans après leur inscription. L'attente qu'une voie professionnelle se dessine miraculeusement retient les étudiants dans la rassurante vie de l'université.

4.1.4. La vie à l'université

De fait, c'est l'envie de ne pas se spécialiser à la sortie du baccalauréat qui a poussé certains étudiants à opter pour l'université. Néanmoins, au cours de l'entretien, cette décision est rarement présentée comme un choix par défaut. Entrer à l'université est aussi le moyen de goûter à la vie étudiante telle qu'ils l'avaient imaginée, alors qu'ils étaient au lycée. La vie « à la fac » est également à l'opposé de celle que connaissent les élèves des classes préparatoires. À défaut de ne pouvoir être entré dans ces classes élitistes, l'université représente alors pour

nombre d'étudiants l'assurance d'une vie moins contraignante. De nécessité est faite vertu. À la contrainte d'une vie lycéenne, encadrée s'oppose l'autonomie et la liberté de la vie étudiante.

« Et pourquoi tu n'es pas allé dans un BTS, banque-assurance ou... ?

Je ne sais pas la fac c'était plus... je n'avais pas tellement envie d'aller en BTS ni en IUT, je préférais **la fac, on était plus libre**, c'est plus par un choix d'aller en fac » (Fabienne, entretien 1).

« Tu voulais absolument aller en fac ?

Ah, ouais, ouais. Parce que je fais de la musique, je voulais bosser à côté, le baby-sitting, je ne dis jamais non, les potes, les soirées, c'était hors de question que je me retrouve encore avec 35 heures de cours par semaine, et puis je voulais choisir un maximum de matières qui me plaisent. En BTS, j'avais vu les programmes qui auraient pu m'intéresser, je me retrouvais avec 40% qui me plaisaient vraiment et 60%, je les aurais supportés. Tandis que là les langues, je kiffe bien, et les matières d'application, certaines ça passent, d'autre ça passent pas, mais c'est une plus petite part par rapport aux langues, de concessions à faire. Alors là non, le BTS, jamais.

T'avais envie d'aller à la fac ?

Ouais. C'était la fac. Le truc qui collait le plus à mon caractère et à mon rythme de vie, en fait. C'était surtout ça » (Alexia, entretien 1).

L'université attire par son côté généraliste - une faible spécialisation qui laisse le champ des projets professionnels ouvert - et par son fonctionnement. Plus que dans les autres filières de l'enseignement supérieur, le système universitaire accorde d'avantage d'autonomie aux étudiants. Ils disposent ainsi d'une marge de liberté sans doute plus importante que dans d'autres systèmes de formation. Même si certains étudiants n'imaginaient pas poursuivre de longues études, ils prolongent finalement d'une année sur l'autre leur cursus universitaire, satisfaits de ce mode de vie étudiant.

En revanche, pour d'autres étudiants, c'est la peur d'une trop large autonomie qui les incite à choisir une formation plus encadrée. Les démarches sont parfois inversées. Quand ceux qui avaient opté pour une filière professionnelle courte rejoignent deux ans plus tard un cursus universitaire, ils expliquent que leur manque de maturité ne leur aurait pas permis, sitôt le

baccalauréat, de s'engager dans des études universitaires. Aujourd'hui par contre, deux ou trois ans plus tard, ils auraient acquis cette maturité nécessaire à la vie étudiante.

« Je voulais faire un BTS parce que je ne voulais pas aller à la fac tout de suite, parce que j'avais vu tellement de gens autour de moi se planter à la fac, que je me sentais capable d'aller en BTS dans la lignée de mon bac et de me dire j'irai à la fac après, mais au moins si je me plante à la fac, j'aurais au moins un bac plus deux » (Rachel, entretien 1).

« En fait au bout du compte c'est pas plus mal. Je pense que **si j'étais allé en fac direct je me serais planté**. Je bossais un minimum » (Jérôme, entretien 2).

« J'avais fait des demandes en IUT, mais qui ne m'intéressaient pas vraiment... Si, j'ai été prise à Angako à Morlaix, c'est quoi... gestion des administrations et je ne sais pas quoi, j'ai été prise là-bas, et j'étais sur liste d'attente en GEA mais 15ème sur liste d'attente donc c'est pareil j'aurais été prise. Mais bon, ça ne m'intéressait pas ces formations là, je voulais faire quelque chose de plus littéraire. Donc comme j'ai été prise en prépa, je suis allée directement. Je voulais un cadre quand même assez général, et assez scolaire, **parce que partir en fac tout de suite je me serais plantée...** C'est pour ça que j'avais demandé des IUT, parce que c'est assez encadré, un peu plus que la fac. Aller en prépa, pour moi c'est très bien » (Aline, entretien 1).

« Oui, d'être plus indépendant, ça j'apprécie.

Pourtant on entend souvent que les étudiants sont laissés à eux-mêmes, ce n'est pas bien il y a trop de libertés...

Cela dit, **si j'avais fait mon DEUG directement après mon bac, je pense que j'aurais dit pareil, qu'on a trop de libertés. Là je pense que j'ai mûri aussi.**

Tu penses qu'à 18 ans on est trop jeune ?

Disons qu'entre le lycée et la fac il y a quand même une différence, on est chez ses parents, après le cours on rentre à la maison. En fac, on a notre appartement, on fait ce qu'on veut. C'est trop de libertés d'un coup. **Si on n'est pas un minimum mûre, ça dévie rapidement** » (Gaétan, entretien 1).

Derrière le prétexte de la maturité, se cache la peur de l'échec. Obtenir un BTS ou un DUT est une première assurance pour l'avenir professionnel. La longueur des études et l'effet « couperet » des partiels inquiètent des étudiants peu familiers au monde universitaire. « *Les élèves d'origine modeste parce que, moins familiers de l'enseignement supérieur, préfèrent*

les trajectoires scolaires à étapes au “tout ou rien” des filières longues » (Convert, 2003, b).

En vérité, nous le verrons plus loin, ces angoisses quant à la maturité étudiante sont bien souvent celles des parents. La reconstruction des choix est parfois à prendre avec prudence. De fait, il semble que les regrets ou la satisfaction évoqués aujourd’hui correspondent à l’état d’esprit actuel. Il est en effet parfois difficile de se replonger trois ou quatre ans en arrière et de réexaminer l’univers des possibles. La comparaison entre les deux entretiens, effectués à deux ans d’intervalle, illustre les reconsidérations. Lors de notre première rencontre Renaud est plutôt dans une voie de la réussite à l’université. Il ne pensait pas poursuivre jusqu’en licence et le voilà en troisième année. Il envisageait d’entrer au sein d’une licence professionnelle et semblait plutôt confiant dans son avenir.

« Tu ne voulais pas arrêter après le bac ?

Non. J’avais postulé pour le BTS force de vente à l’Amiral Ronarc’h, j’ai passé un entretien là-bas, ça a été négatif. J’avais postulé aussi à Rennes en BTS action co. et là j’avais été pris, mais **je n’y ai pas été non plus** parce que j’avais eu quelques renseignements sur action co. et au dernier moment ça ne m’a pas plu. Donc je suis venu en AES, parce qu’il y a la pluridisciplinarité, ça touche un peu à tout, et **je ne savais pas trop quoi faire**, et voilà, je suis venu sur Brest » (Renaud, entretien 1).

En revanche, lors de notre seconde rencontre, il venait d’entamer depuis six ou sept mois un contrat de professionnalisation censé lui délivrer un BTS assurance, après un an d’alternance entre chômage et petits contrats. En outre, il avait essayé plusieurs refus pour entrer dans des licences professionnelles et regrettait d’avoir choisi la filière universitaire, pas assez professionnalisante à son goût.

« Oui, là, ta licence devenait utile.

Oui, là elle est inutile. Si pour la culture, mais sinon... je regrette quand même... j’ai quelques regrets d’avoir fait cette licence, je me dis **pourquoi je n’ai pas fait un BTS tout de suite !** » (Renaud, entretien 2).

Il avait pourtant dès la sortie du baccalauréat la possibilité d’entrer en BTS puisqu’il dit avoir été sélectionné, mais c’est l’absence de projet professionnel et personnel précis qui l’a conduit à s’inscrire en AES. L’intervalle des deux années éclaire les changements d’avis et surtout la reconstruction du passé à la lueur du présent. Raconter sa vie ne se cantonne pas à la description d’une suite des événements, et on voit qu’entre en jeu la relation entre le narrateur

et le chercheur, notamment le besoin de convaincre l'interlocuteur / chercheur. « *Mais surtout, les catégories du code narratif ne sont pas purement descriptives, elles sont plus ou moins valorisées, affectées de jugement de possibilités et de volontés. C'est une caractéristique essentielle de la conduite de récit : l'évocation du passé implique le jugement sur le présent qui suscite l'anticipation des avenir possibles* » (Dubar, 1997). L'université n'a pas tenu pour certains les promesses espérées d'insertion professionnelle et d'ascension sociale. Cette déception l'amène à dire qu'il regrette son choix de s'être inscrit en AES, et que finalement une filière professionnalisante courte, qu'il reprend aujourd'hui, aurait été certainement plus efficace pour son insertion professionnelle.

La pluridisciplinarité, la continuité logique avec les études précédentes, la volonté de ne pas se spécialiser sont des explications convoquées par les étudiants quand ils expriment leur choix d'orientation. Il ne faut toutefois pas oublier une autre raison intrinsèque et quelque peu stratégique : l'attente d'une rentabilité des études.

4.1.5. La rentabilité des études

Ainsi, la part du projet futur semble beaucoup moins importante dans la décision de s'inscrire en AES ou en LEA que celle du parcours passé. La vision d'un temps déterminé, compté, chronométré incite les individus rencontrés à effectuer des calculs stratégiques, dont l'un des principaux objectifs semble être la rentabilité des études. Les choix, ou orientations du passé, même s'ils sont regrettés, sont en effet assumés. Autrement dit, la filière empruntée dans le secondaire, notamment quand elle est technologique ou professionnelle, semble déterminer les choix de cursus dans le supérieur. L'engagement dans une voie tient compte du parcours antécédent de manière à ne pas rétrograder d'une ou plusieurs années dans le cursus universitaire. La norme de la « bonne trajectoire » définie dans un temps limité, - évoquée plus tôt - s'impose avec une telle force, qu'en dépit du peu d'intérêt que certains étudiants portent à leurs études, ils poursuivent malgré tout dans la même voie.

Rachel et Alice ont suivi des études secondaires technologiques. Respectivement très intéressées par la sociologie et la psychologie, elles préfèrent malgré tout poursuivre dans une voie qui ne les intéresse pas outre mesure, mais dans laquelle elles imaginent avoir de plus grandes chances de réussite. Et surtout, repartir dans une nouvelle filière apparaîtrait comme un gaspillage du temps investi.

« J'avais pensé longtemps à sociologie en fait, et puis, je me suis dit autant continuer dans quelque chose... **même si ça m'ennuie** ce que je fais cette année, ça ne me passionne pas spécialement, mais bon je me dis... je préfère être logique dans mon parcours et continuer ce que j'ai fait depuis le bac.

Capitaliser ce que tu as fait ?

Oui, et puis c'était un risque d'aller en sociologie, parce que c'était tout recommencer, comme si mon BTS du coup ne me servait à rien du tout, donc c'est pour ça... j'en n'avais jamais fait » (Rachel, entretien 1).

« Je ne sais pas si mon parcours... **Il y a une erreur dès le départ, et je continue là-dedans.** Je ne vais pas non plus arrêter et partir faire de la psycho, c'est vrai que ça, ça m'aurait plutôt. Mais on ne peut pas non plus arrêter tout et repartir à zéro. J'ai une copine qui a un BTS et elle est repartie en première année de DEUG, ben non, c'est des années de perdues. (...) Je ne veux pas être à 30 ans encore en train de bûcher » (Alice, entretien 1).

Au sentiment de gaspillage du temps, s'ajoute la pression de celui qu'il leur reste. Toutes deux ont déjà deux ans de retard, arrivées en licence, et estiment le temps d'étude dont elles disposent, en se fixant un âge limite après lequel il n'est plus temps d'être étudiant. En vérité, cette pression quant à la durée des études est informellement imposée, par les parents des étudiants.

« Non, je pense qu'au bout d'un moment... je viens d'avoir 23 ans, **jusqu'à 25, 26 ans** [mes parents] considèrent que c'est encore à peu près "normal" de faire des études tout ça... c'est vrai qu'ils payent des études et à moi et à ma sœur jumelle, c'est vrai que ça leur revient quand même... Ils nous donnent pareil à toutes les deux. C'est vrai qu'ils ne sont pas à plaindre mais ça fait quand même un trou dans leur budget. Ils ont payé 6 ans d'étude à Clara, ma sœur jumelle, et ils m'ont dit, moi ça fait que quatre ans d'études supérieures, donc ils considèrent qu'il est temps maintenant, on va avoir 24 ans toutes les deux en septembre... » (Rachel, entretien 1).

La dépendance financière engendre parfois un sentiment de culpabilité vis-à-vis des parents, quand bien même elle n'est pas explicitement formulée par ces derniers. La réussite aux examens, et par voie de conséquence la fin des études, est une manière symbolique de rembourser la dette ressentie envers ses parents. Poursuivre ses études au-delà de la norme

implicite imposée dans la famille, c'est être débiteur vis-à-vis de l'aide parentale. « *Pour certains étudiants, ne pas mériter le financement signifie ipso facto aux parents un sacrifice. Il n'est sans doute pas indifférent que les enfants recourent à ce terme, comme leurs parents pour signaler qu'à leurs yeux, il y a une interruption dans l'échange entre les générations. Non seulement les dépenses des étudiants sont soustraites aux gains des parents, mais ces derniers, en cas d'échec enfantin, ne retirent plus aucune satisfaction du financement des études* » (Cicchelli, 2001). Ainsi, on peut penser qu'il est quelque peu paradoxal de poursuivre dans une voie que l'on emprunte sans plaisir par économie de temps : ne pas gaspiller le temps passé et calculer au plus juste celui qu'il reste pour achever ses études.

Gaétan a suivi un parcours scolaire que l'on pourrait qualifier de relativement atypique. Orienté vers une quatrième technologique en comptabilité au collège, il a obtenu son BEP dans le même lycée professionnel. Il opte pour une première d'adaptation, et par suite, entre en première technologique, puis décroche son baccalauréat STT. Seulement, après son baccalauréat, il souhaite se réorienter et aimerait choisir une filière en dehors de la comptabilité. Il entre alors en BTS transport, mais ne finira pas l'année et explique que, finalement, cela ne lui plaisait pas. Dès lors, il reprend la route des études liées à la comptabilité, obtient un BTS comptabilité et entre à la suite en licence d'AES. Son orientation dès la quatrième vers une filière professionnelle a marqué au fer le reste de sa trajectoire scolaire, puisque dès qu'il échoue, comme par exemple lors de son année en BTS transport, il se réfugie vers ce qu'il connaît, vers les filières dans lesquelles il retrouve des cours de comptabilité.

« Après ça, là, par contre j'ai eu saturation de la compta. Ça faisait 4 ans que je faisais de la compta **sans avoir été attiré là-dedans à la base...**

Parce qu'en STT c'est gestion, compta ?

Non... en STT on voit quelques matières technologiques, mais ça prépare. Après une fois que j'ai eu mon bac, je me suis dit je vais faire un BTS transport, ça ne me plaisait pas, donc là j'ai arrêté au bout de 6 mois, donc **je suis revenu dans la comptabilité** »

(Gaétan, entretien 1).

Son échec dans le BTS transport est vécu comme une leçon, comme s'il devait rester sur les rails d'un cursus scolaire lié à la comptabilité. Gaétan n'envisage plus de changer de voie, et

persévère dans une filière qui a trait de près ou de loin à la comptabilité, alors qu'il exprime clairement le peu d'intérêt qu'il porte aujourd'hui à cette matière.

« Pourquoi ? Tu n'aimes pas trop les études ?

Non, **je ne suis pas fan**. J'ai toujours fait le minimum... (...) Mais du coup, là c'est plus une **vocation... forcée**, vu que je ne me suis pas retrouvé dans la compta parce que moi je le voulais, et du coup j'ai suivi là dedans, une fois que je suis rentré là-dedans autant continuer.

Profiter de ce que tu avais appris ?

Oui, voilà, ne pas repartir à zéro. (...) Par rapport au parcours que j'avais, je n'avais pas trop le choix. Ou il aurait fallu que je recommence depuis le début, donc c'était vraiment la seule option, soit je continuais, soit j'arrêtais. (...)

Le côté positif c'est que tu sais ce que tu ne veux pas faire !

Oui, mais j'ai passé pas mal d'années pour savoir que je ne voulais pas faire ça ! J'ai pas eu trente-six solutions **sinon il aurait fallu que je change d'orientation et tout recommencer, repartir à zéro** » (Gaétan, entretien 1).

Le poids de sa trajectoire scolaire passée semble déterminante parce qu'il craint de perdre encore du temps (comme lors de son BTS transport). Le sablier qui mesure le temps des études s'écoule et le calcul entre le temps qu'il estime lui rester et ses possibilités d'orientation l'engage à poursuivre vers des études liées à la comptabilité. Paradoxalement, il n'est pas enjoué à l'idée d'exercer le métier de comptable.

« Et quand tu as choisi ton BTS transport, tu as voulu changer à ce moment là ?

Oui, c'était changer d'orientation.

Et pourquoi ?

Parce que... je ne me voyais pas à long terme travailler dans la comptabilité, dans un bureau. **J'avais trop la caricature du comptable, je n'arrivais pas à m'identifier à ça** » (Gaétan, entretien 1).

Il est vrai que la licence d'AES lui permettra sans doute d'envisager une plus grande diversité de métiers que le seul BTS en comptabilité. Pourtant, la crainte d'échouer dans une nouvelle filière et la volonté de rentabiliser ses études passées l'engagent dans la voie de la continuité. Quand bien même les projets professionnels ne l'enthousiasment guère, Gaétan opte pour la rationalité temporelle, et envisage finalement son avenir plutôt à court terme. « *Les projets*

sont l'expression d'objectifs à atteindre par un ensemble de moyens spécifiques et selon un horizon déterminé ; ils supposent une représentation de chances raisonnables de réussite (un sentiment de maîtrise du temps), la présence de stratégie d'action à court terme, voire à long terme, ainsi qu'une perspective d'avenir ; en ce sens ils sont constitutifs des conceptions occidentales du temps » (Pronovost, 1996). On pourrait compléter cette définition du projet par le poids de chacune des propositions : la part des chances raisonnables de réussir, la présence d'une stratégie et la perspective d'avenir ne sont pas représentées à part égale dans la formulation du projet. Les extraits d'entretiens précédents montrent combien la peur d'échouer est déterminante dans l'élaboration du projet. Qui plus est, le calcul des chances de réussir reste très subjectif et peut varier considérablement d'un individu à l'autre. En somme, la définition de projet professionnel ici, reste très attachée au parcours passé, beaucoup plus qu'à d'hypothétiques aspirations professionnelles.

À vrai dire, la représentation d'une collection des années scolaires, quand bien même on s'est trompé de collection, conduit les étudiants à vouloir rentabiliser cet investissement. Les années d'études sont un investissement financier mais surtout temporel. Or, le temps des études n'est pas infini. En outre, aux années d'étude s'ajoute la perspective d'ascension sociale. La progression scolaire serait, selon les étudiants, corrélative d'un déplacement vers le haut de l'échelle socioprofessionnelle. En vérité, l'inflation des diplômes ne laisse guère le choix aux étudiants : s'ils veulent conserver leur position sociale d'origine, ils doivent atteindre un niveau d'études bien supérieur à celui de leurs parents (Duru-Bellat, 2006).

Aline avait tenté le concours d'entrée en école d'assistante sociale alors qu'elle était en terminale. N'ayant pas été reçue lors de ce concours, elle a quand même été sélectionnée pour intégrer une classe préparatoire aux grandes écoles (lettres supérieures). À la suite d'une première année en classe préparatoire non validée, elle s'engage dans des études de LEA. Je lui demande alors pourquoi elle a finalement abandonné son premier objectif.

« Tu ne veux pas retenter le concours d'assistante sociale ?

Non parce que... c'est une profession qui serait intéressante mais du fait que j'ai déjà un bac + 3, **j'ai envie de monter encore un peu et d'aller jusqu'à bac +5.**

Du coup ce serait redescendre... ?

Oui voilà **au lieu de redescendre je préfère continuer à monter** » (Aline, entretien 1).

Ici encore l'idée de ne pas gaspiller les années d'études déjà passées conduit Aline à poursuivre. Elle espère une rentabilité socioprofessionnelle de son investissement scolaire. Cette conception du temps ici décrite est celle des sociétés modernes. « *Il est relativement facile de mesurer empiriquement cette dimension, et l'on a tôt fait de rappeler les adages usuels : le temps c'est de l'argent, le temps est précieux, le temps perdu ne se rattrape pas, etc.* » (Pronovost, 1996). Toutefois, il est question ici de temps d'étude. Deux dimensions sont donc à prendre en considération : d'une part le temps passé, l'investissement financier que représente la fuite des années¹⁰⁰, d'autre part l'effort scolaire que nécessite la poursuite d'études. Le gain attendu de l'effort temporel et scolaire consenti est la position socioprofessionnelle future. Cependant, quand cette attente n'est pas récompensée, comment les individus justifient leur investissement ?

4.1.6. Quand la rentabilité attendue n'est pas au rendez-vous

L'investissement scolaire ne produit pas toujours le rendement attendu. Cependant, l'idée d'avoir gaspillé du temps est difficile à accepter. On cherche alors en dehors de la seule position socioprofessionnelle la compensation à cet investissement dans les études. Le plus souvent, les étudiants vont évoquer l'épanouissement intellectuel, la découverte personnelle, les liens relationnels créés pendant leurs études, pour se (et me) persuader que ce temps d'étude n'est finalement pas complètement perdu. La réaction est similaire à celle des étudiants de lettres décrits dans *les Héritiers*. « *L'étudiant en lettres est condamné, s'il veut sauver le sens de son entreprise, à confondre l'exercice scolaire avec une aventure intellectuelle* » (Bourdieu, Passeron, 1964). Contrairement aux étudiants de lettres décrits dans l'ouvrage, c'est *a posteriori* que les étudiants d'AES et de LEA vont se rattacher à cette conception des études. En effet, alors qu'ils étaient étudiants, engagés dans une filière à vocation professionnalisante, ils ne concevaient pas toujours leurs études comme l'occasion d'un épanouissement intellectuel.

Lors du premier entretien, Gaëlle exposait une conception très tranchée de l'investissement dans les études. Elle a suivi un cursus professionnel en horticulture, et avait une perception très utilitaire des études. En formation continue, elle consentait un effort financier et personnel pour décrocher sa licence d'AES. Habitant à plus de cent kilomètres de son

¹⁰⁰ Poursuivre des études constitue effectivement une dépense financière due aux études en elle-même (les frais de scolarité, un loyer, les frais de transports...) mais c'est également un manque à gagner. Pendant le temps de leurs études les étudiants ne travaillent pas et ne perçoivent donc pas de salaire.

université, elle effectuait des aller-retour entre sa ville de résidence et la ville universitaire, tout en travaillant à mi-temps dans une école pour mal voyants. Déjà sur un poste d'enseignante en école privée, ses employeurs lui réclamaient une licence pour continuer à exercer.

« Tes projets c'est avoir ta licence ?

Obtenir ma licence, point. (...) Moi j'ai juste besoin de ma licence, donc je n'ai pas le même regard, on n'a pas les mêmes buts [que les autres étudiants] (...) **[L'université] mène à des diplômes qui n'aboutissent pas sur des filières professionnelles, que les entreprises ne veulent pas**, sauf que là c'est pour quelque chose de précis : là j'ai déjà l'emploi et mon but c'est de le garder avec la licence. (...)

Et que penses-tu des gens qui vont dire “ je fais mes études, je suis jeune, j'en profite, j'ai pas envie d'aller travailler...” ?

Oui... ! C'est une perte... pas une perte de temps... mais quand j'en entends des personnes, c'était à la mission locale, qui étaient diplômés de fac de droit à bac +4 ou +5 et qui au bout du compte se rendaient compte que c'était formateur en informatique qu'elles voulaient faire, et qu'au bout du compte il fallait recommencer un cursus universitaire ou de formation... Moi, j'ai pas envie d'être à 35 ans à l'école ! J'étais à l'opposé des cas qu'ils avaient, moi c'était la saison creuse et c'est l'ANPE qui m'envoyait là-bas, et je me débrouillais. Moi j'ai toujours été dans le milieu professionnel, **mais si les études ne débouchent pas, moi ça me gêne que l'on dépense de l'argent pour 4 ans d'étude pour rien**, pas de diplôme ! » (Gaëlle, entretien 1)

Au moment de notre seconde rencontre, la situation de Gaëlle est différente (elle a obtenu sa licence mais a démissionné à cause de problèmes de santé, et retourne travailler en jardinerie)¹⁰¹. Ses espoirs d'ascension sociale, qu'elle espérait concrétiser avec sa licence d'AES, n'ont pas abouti, et elle se retrouve au final dans la même situation socioprofessionnelle qu'au sortir de son BTS : elle accepte de travailler dans la vente en jardinerie (ce qui est en lien avec son cursus scolaire initial) et dans un commerce de prêt-à-porter.

« En fait je ne me suis pas posée de questions, ça me plaît, ça ne me plaît pas. Il fallait que je travaille ! » (Gaëlle, entretien 2).

¹⁰¹ Se reporter au portrait : « Faire la preuve de ses capacités intellectuelles : Gaëlle ».

Suite aux positions qu'elle défendait lors du premier entretien, il était vraisemblable qu'elle exprime une certaine rancœur d'avoir investi financièrement, temporellement et personnellement dans ces deux années d'étude. Or, elle décrit l'inverse.

« Bon, **je ne regrette pas ma licence** parce que je l'ai quand même faite, mais je me dis plus tard ça peut me servir. Mais bon je me dis que j'ai le mérite, j'aurais été à la fac à temps plein j'aurais peut-être pu faire une maîtrise. Finalement, je suis contente de l'avoir fait et de savoir que j'étais capable. (...) Je pense, que le fait de me dire : "j'en étais capable, mais si je n'ai pas été au-delà, c'est moi qui le voulais, et puis c'est tout". En fait c'est ça qui m'a motivé.

En même temps, quand tu en parlais, le but de ta licence c'était pour être enseignante.

Oui. Maintenant, c'est ce que je me dis. Je suis contente de l'avoir passée, on verra dans l'avenir si elle me servira ou pas. Je suis incapable de le dire maintenant. **Si elle ne me sert pas tant pis, je suis contente de l'avoir fait.** (...)

En même temps tu ne regrettes pas ? Parce que tu as quand même investie beaucoup d'argent, de temps... Tu as attendue pour avoir un enfant...

Oui. Non, mais c'est fait, il ne faut pas regretter. **Je ne regrette pas du tout.** La seule chose que je trouve dommage, c'est que peu importe ce que vous fassiez, avec une licence AES vous ne servez à rien ! » (Gaëlle, entretien 2).

Elle s'est en effet entendue dire, me déclare-t-elle, par des agents ANPE, lors d'un bilan de compétence, qu'une licence d'AES ne servait à rien. Comme le rendement professionnel n'est pas au rendez-vous, elle escompte une rentabilité personnelle de ce qu'elle considère comme une réussite universitaire. Il lui semble difficile d'admettre d'avoir perdu des années. « *Dans nos sociétés le temps est représenté selon une échelle utilitaire en vertu de laquelle "perdre son temps" constitue nettement un comportement dévalorisé* » (Pronovost, 1996). Chercher un intérêt dans le temps des études permet de revaloriser ces années pour ne pas imaginer qu'elles aient été « complètement perdues ». La satisfaction des années d'études se retrouve sous le jour de la construction personnelle ou l'acquisition d'une culture générale.

Sandra a obtenu son DEUG en quatre ans. Elle ne s'est pas présentée aux examens du deuxième semestre de la troisième année, parce qu'elle avait progressivement cessé de suivre les cours. En contrat à durée déterminée, elle est plus ou moins inquiète, lors de notre seconde rencontre, quant à son avenir. Quand bien même l'emploi qu'elle occupe au moment de notre seconde rencontre lui plaît, elle estime être quelque peu surqualifiée sur ce poste de

secrétariat. Pourtant, elle met en avant l'aspect positif de ses études par son engagement au sein de l'association des étudiants AES. Très investie, elle s'est construit un réseau amical grâce à cette association.

« Oui, c'est vrai qu'à la fac je me suis carrément lâchée ! (...) **C'est clair que j'aurais dû faire un BTS. Maintenant je suis contente de ce que je fais.** C'est cette expérience là, qui va me conduire vers autre chose. En même temps je ne regrette pas d'avoir fait AES. Au niveau du boulot si, **mais au niveau social, je ne regrette pas.**

Et d'avoir choisi l'université ?

Bof ! C'est pas grave, je suis quand même contente de l'avoir fait. Parce que le BTS, socialement, ça ne m'aurait peut-être pas autant apporté » (Sandra, entretien 1).

L'opportunité d'épanouissement personnel que représente ses années d'étude est censé compensé la faible rentabilité qu'elle a retiré du temps investi. Après quatre ans et demi d'études elle atteint un niveau bac +2, ce qui, selon elle, est encore moins valorisé qu'un BTS. Pour d'autres comme Renaud, c'est beaucoup plus sa position socioprofessionnelle actuelle qui lui fait regretter d'avoir suivi un cursus universitaire. En contrat de professionnalisation, il obtiendra, après ses deux années, un BTS en assurance.

« **Je regrette...** pfft... je regrette un petit peu... un peu, pas à 100%. Je me dis qu'en fin de compte cette licence elle m'a permis **d'acquérir de la culture générale** » (Renaud, entretien 2).

Quant à Rachel, plus optimiste, au fond elle ne regrette pas d'avoir investi trois ans à l'université¹⁰², même si elle est en contrat à durée déterminée, sur un poste pour lequel elle estime être surqualifiée.

« Non, je suis contente d'être allée à la fac. Ne serait-ce que **pour l'expérience, la vie étudiante.** Je suis partie un an sur Montpellier pour mon DEUG... **je regrette un peu après professionnellement.** Je me dis, aujourd'hui je bosserais peut-être depuis trois ans, je serais en CDI, je serais rangée, j'aurais construit une maison, rencontrée un mari... non je ne regrette pas ! Et je me dis, rien n'est figé, l'important c'est de bosser » (Rachel, entretien 2).

¹⁰² Arrivée en deuxième année suite à l'obtention de son BTS, Rachel s'est arrêtée en première année de master.

Pour ne pas avoir à penser que le temps a été perdu voire gaspillé, les étudiants recherchent les raisons qui vont leur permettre de considérer plus sereinement ce passé universitaire. L'amertume quant au temps passé à l'université est plus ou moins forte et dépend pour partie de la manière de se représenter la vie. Sandra et Renaud sont très engagés dans une vie adulte puisque la première attend un enfant, et que le second prépare son mariage pour l'année suivante. L'espoir d'une stabilité socioprofessionnelle, peut-être plus forte dans ces derniers cas, augmente l'amertume du faible rendement universitaire. Rachel, célibataire et toujours installée au domicile parental, envisage de postuler pour entrer dans un master en alternance. Les contraintes d'une vie adulte (notamment les contraintes financières) entravent sans doute quelque peu la liberté individuelle. Pourtant, Gaëlle insiste sur la rentabilité personnelle de ses études alors qu'elle aussi attend un enfant lors de notre rencontre, mais elle semble avoir fait le deuil d'une stabilité professionnelle à vie. Elle élabore des projets professionnels à plus ou moins long terme. Par exemple, elle espère obtenir un poste de secrétaire de mairie, devenir responsable du magasin dans lequel elle travaille, se mettre à son compte comme couturière, et pourquoi pas monter une petite entreprise d'artisanat d'art avec son mari dans un avenir lointain : « nos 10 dernières années, on finira peut-être comme ça » (Gaëlle, entretien 2).

En fait, deux conceptions de la vie s'opposent. Selon la première conception, la jeunesse constitue le temps où se construit une position professionnelle qui engage la vie de l'individu, et sur laquelle il paraît difficile de revenir. Dans la seconde conception, la vie apparaît comme toujours en mouvement, les positions socioprofessionnelles peuvent évoluer, les métiers également, ainsi, les individus dédramatisent leur situation actuelle parce qu'elle n'apparaît plus comme irrémédiable.

« En fait, j'ai pas mal changé **d'état d'esprit cette année**. Parce que cette année je me disais : "qu'est-ce que je vais faire de ma vie ? C'est pas possible..." Complètement paniquée, **j'ai mal fait mon orientation**. Résultat, je me retrouve avec un bac plus quatre, je ne sais même pas quoi en faire ! Je me suis dit c'est pas possible. Et après, j'ai dit, c'est bon, j'ai 25 ans, **j'ai toute ma vie, rien n'est figé !** Tu peux très bien te réveiller demain et te dire "je ferais bien de la menuiserie." Et tu pars en licence pro, n'importe quoi, et tu fais ça... » (Rachel, entretien 2).

Assurément, cette manière de considérer l'avenir et la vie permet de faire face à l'angoisse d'avoir peut-être perdu du temps. L'amertume gagne ceux qui réalisent que leur position

socioprofessionnelle d'aujourd'hui ne nécessitait pas l'investissement dans leurs années d'étude qu'ils ont consenties. Pourtant, nous ne savons pas de quoi l'avenir est fait. La conception du temps des études est variable selon les individus et dépend en grande partie de l'autonomie dont ils disposent. Au final, les stratégies mises en place pour s'assurer une rentabilité des années études ne garantissent pas le sentiment d'avoir effectué les bons choix.

4.1.7. Jérôme et Nicolas : deux conceptions du temps opposées

Penser la rentabilité conduit à s'interroger sur le temps. La rentabilité est en effet un investissement temporel. J'investis "n" dans le présent pour que le futur me rende "n+". Le terme de rentabilité tel que nous l'employons aujourd'hui est relativement nouveau. Il date du début du vingtième siècle, et vient de « rente » qui signifie « *ce que rend l'argent placé* » (Rey, 2004). La rentabilité, c'est ce qui est rentable, et elle qualifie « *une chose permettant de tirer un bénéfice net suffisant par rapport au capital investit (1932). [Son sens] s'est étendu à une personne ou à une chose qui concourt à la productivité d'une entreprise* » (Rey, 2004). Envisager une rentabilité, c'est se projeter dans le futur, et de là, concevoir le temps tel Cronos, qui avance. Le passé mange le présent qui avance vers le futur. L'individu qui perçoit le temps de cette manière en conçoit les limites. La flèche du temps le conduit inexorablement vers la mort. Ce rapport au temps s'établit face à la finitude « *lié vraisemblablement à la connaissance du "devoir de mourir" comme le dit Ricœur* » (Charton, 2005). Le temps de l'humain, la trajectoire d'une vie comporte alors un début, la naissance et une fin, la mort. Dans cet espace temporel limité, l'individu calcule le temps qui lui reste, et l'avancée dans les études décale d'autant les périodes de vie à suivre : la vie active et la retraite. Le décalage se reporterait tout au long de la vie. « *Si l'acteur appréhende sa vie dans la perspective de la trajectoire, il façonne dès lors son existence en fonction de cette notion. Cette conscience de la finitude de la vie oriente en effet ses actions et pensées* » (Charton, 2005). Ainsi, tant qu'à investir du temps d'étude, autant qu'il améliore la vie active. Cependant, la conception de la vie comme une trajectoire accolée à la flèche du temps n'est pas unique.

Face à Cronos, on rencontre l'Aiôn, qui est une autre conception du temps (Zarifian, 2003). Le temps est divisible à l'infini, et le présent n'existerait pas, puisque la limite entre passé et futur est introuvable. Le temps que j'écris ces lignes, je suis déjà dans le passé. Ainsi, c'est l'appropriation que nous nous faisons du temps qui le rend plus « réel ». « *Le présent n'est que le degré le plus contracté de la mémoire. Il n'est qu'un passé immédiat* » (Deleuze cité par Zarifian, 2003). Dès lors, il est possible de concevoir la vie comme autant de moments

présents : la vie est en train. Quand Alain émet ses propos sur le bonheur, il s'oppose à l'idée consistant à vivre en dehors du temps présent : « *Toujours nous voulons chercher l'éternel ailleurs qu'ici ; toujours nous tournons le regard de l'esprit vers autre chose que la présente situation et la présente apparence, ou bien nous attendons de mourir comme si tout instant n'était pas mourir et revivre. À chaque instant, une vie neuve nous est offerte. Aujourd'hui, maintenant, tout de suite, c'est notre seule prise* » (Alain cité par Aubert, 2003). Il est alors une conception de la vie qui pour la saisir, doit rester dans le présent.

Ces considérations philosophiques peuvent sembler éloignées de notre propos, et pourtant, il est possible de saisir dans les discours d'étudiants ces manières de voir le temps, d'envisager la vie, et donc de concevoir leur trajectoire universitaire. Deux étudiants ont un parcours intéressant par leur originalité, par leurs bifurcations entre les deux entretiens, et surtout par leur différence dans leur conception du temps des études.

Nicolas a choisi d'entrer en AES par souci de rentabilité des études. Il a obtenu un baccalauréat ES, à la suite de quoi il s'est engagé dans un IUT GEA, puis il a poursuivi ses études en troisième année d'AES. C'est à ce moment là que je l'ai rencontré pour notre premier entretien. Il dit ne pas avoir choisi l'AES par goût mais par stratégie ; c'est la filière qui lui permettait d'obtenir un bac plus trois le plus rapidement.

« Et vu que j'avais un an de retard et que j'avais pas envie de faire la fac éco gestion, parce que **je n'avais pas envie de perdre deux ans...**

Tu gardais l'idée, de l'éco gestion, ça te plaisait quand même ?

Oui, mais, je n'avais pas envie de retourner en 1^{ère} année. Trois ans de retard ça commence à... pfut ! J'ai regardé les facs où je pouvais aller en licence, **pour ne pas perdre d'années, pour ne surtout pas perdre de temps**, donc AES. (...)

Oui, parce qu'après ton DUT... Le DUT d'accord pas le choix, mais réintégrer la fac c'est pareil, tu n'as pas eu le choix de la fac ?

Si mais... retourner en 1^{ère} année, mes parents n'auraient pas voulu. Déjà c'est eux qui payent les études et mon père il n'attend qu'une chose, c'est que je rentre dans la vie active, donc si c'est pour retourner en 1^{ère} année, avoir fait **deux ans pour rien**, ça ne lui plaisait pas des masses. Et puis, arrivé en licence d'AES, vu que j'ai peut-être l'espoir de passer le CAPES, peut-être... on ne sait jamais, c'est possible aussi, autant tenter. Parce que si je vais en fac d'histoire, j'ai beau aimer l'histoire, retourner avec des jeunes qui ont trois ans de moins que moi, je vais péter un câble.

Tu crois ? Il y en a beaucoup qui sont plus âgés...

Et puis même non, c'était vraiment **perdre des années pour rien**.

Par rapport à tes parents ?

Oui, aussi, surtout.

Pour toi que tu rentres dans la vie active à 25 ou 27 ans... ?

Oui, je pensais comme ça avant... Mais on est vachement influencé par nos parents et mon père m'a tellement rabâché : "c'est quand que tu bosses ?" Que je me rends compte qu'il faut se dépêcher d'entrer dans la vie active, plutôt que de **rester sur les bancs de la fac à ne rien faire**. Parce que vous demandez à n'importe qui à la fac ce qu'ils font là, ben "on est en fac parce qu'on fait la fête." C'est un peu moyen comme raison » (Nicolas, entretien 1).

Son temps de jeunesse et d'étudiant lui est compté. Son père exerce apparemment une pression pour qu'il entre dans la vie active sans tarder. Sa conception des études, de la jeunesse, est bel et bien inscrite dans un temps limité.

Jérôme, quant à lui, a emprunté un autre parcours. En seconde, il est orienté contre son gré en première technologique, alors qu'il aurait souhaité passer, dit-il, un baccalauréat Économique et Social. Il redouble sa première technologique dans un lycée privé, et obtient son baccalauréat STT. Ce changement d'établissement constitue, pour lui, une évolution positive dans sa scolarité. Grâce à l'encadrement et au suivi des enseignants de ce lycée privé, (qui est surtout beaucoup plus petit en terme d'effectifs que le précédent), il aurait augmenté de manière significative sa moyenne. Ainsi, suite au baccalauréat, et sur les conseils d'une de ses enseignantes, il entre dans une classe préparatoire aux écoles de commerce. Plutôt réticent à l'idée d'entrer ensuite dans une telle école, il profite malgré tout de ces deux années de préparation intensive pour parfaire sa culture générale. Grâce à des accords entre l'université et cette classe préparatoire, il peut entrer directement en troisième année d'université, à la suite de ces deux ans. Ne sachant pas vraiment vers quelle filière se tourner, il opte pour celle qui lui paraît être dans la « continuité » de son parcours antérieur. Par ailleurs, la pluridisciplinarité d'AES lui permet de s'y retrouver : les matières qu'il aime le moins sont compensées par celles qu'il préfère. Ces choix ne sont pas effectués selon des projections dans l'avenir, mais sont beaucoup plus ancrés dans le présent.

Et tu n'as pas peur pour ton métier, après quand tu travailleras ?

C'est ça que je suis en train de me dire, il faudrait peut-être que je change d'orientation parce que **je n'ai pas envie de faire toute ma vie un truc qui me déplaît**. Mais je ne sais pas où aller... (...) Mon père il trouvait ça bien, depuis que j'ai commencé en STT, il veut que je fasse un truc en logistique, je ne sais pas pourquoi, parce qu'il y aura du boulot là dedans. Là, je leur disais que je voulais bosser en milieu associatif, et il me disait "en milieu associatif aussi il y a besoin de logistique." À chaque fois. Je pense qu'il pense qu'il va y avoir des débouchés là-dedans, mais ça ne m'intéresse pas. Il le sait, mais il fait un peu la sourde oreille, il ne veut pas l'entendre. Je lui avais parlé à un moment, j'irais bien en fac de lettres, socio, et il me disait "il faudra peut-être que tu penses à travailler !" **Il veut pas que je refasse des études comme ça, alors que moi je sais que c'est vraiment le truc qui me botterait**, mais voilà **mon père il veut que ça soit rentable**, parce que derrière il faut un boulot. Là, en lettres il voit pas trop les débouchés derrière. En même temps moi non plus, donc je ne peux pas trop le rassurer là-dessus. Moi c'est vrai **que les seuls cours qui m'ont intéressés jusqu'à présent ce sont ceux où on me faisait réfléchir** aussi, sur autre chose que comment faire du chiffre, pour l'instant c'est plus vers ça que je m'orienterai... » (Jérôme, entretien 1).

C'est parce que je lui pose la question de l'avenir professionnel qu'il l'envisage. Sa conception est celle du temps présent, prendre chaque seconde, et il ne se projette pas vraiment dans le futur. La profession exercée est en principe corrélée aux études suivies. Or, Jérôme a peu d'appétence pour les études qu'il suit, les matières appliquées telles que la gestion, la comptabilité, l'informatique ne l'intéressent pas outre mesure. Par contre, c'est vers l'économie et la sociologie en AES, vers la philosophie en classe préparatoire que se dirigeaient ses goûts. Sous couvert de l'intérêt porté à sa future profession, en fait il répond à ma question, il émet le souhait de changer de voie. En vérité, c'est le plaisir intellectuel dans les études qu'il recherche « c'est vraiment le truc qui me botterait ». Pourtant, comme pour Nicolas, le père de Jérôme tente de lui transmettre cette vision limitée du temps des études, ainsi que l'importance des débouchés professionnels quant au choix d'une filière. Son père attend une rentabilité des études.

Effectuer des calculs stratégiques afin de maximiser le temps des études est sans doute rassurant pour certains individus. Prévoir c'est éviter l'aléatoire, le risque. Pourtant, l'avenir n'est jamais certain, et des plans peuvent être bouleversés par un élément imprévu. Les seconds entretiens menés avec Nicolas et Jérôme nous éclairent plus encore sur leur conception du temps. Ils reviennent sur les projets formulés lors de notre première rencontre.

Ils n'ont pas abouti. Par ailleurs, des événements ont surgi dans l'espace des deux entretiens, qui obligent les deux étudiants à reconsidérer leur conception du temps.

Nicolas a en effet connu un grave différent avec son père, qui l'a obligé à quitter le domicile familial¹⁰³. Son entrée dans l'âge adulte débute brutalement. Du jour au lendemain, Nicolas cherche du travail, et l'urgence de sa situation le pousse vers des emplois d'ouvriers intérimaires. L'instabilité de sa situation est flagrante, puisque ses revenus dépendent du marché de l'intérim. Les stratégies qu'il avait plus ou moins conçues avec un souci de rentabilité de ses études tombent complètement à l'eau sur le coup de cet événement, du moins pour le moment. Le sentiment d'urgence qui était le sien lors de notre premier entretien, vis-à-vis de ses études, semblait être quelque peu légitime quand on a connaissance de la situation actuelle. Et pourtant il garde à l'esprit cette représentation de la finitude de sa propre vie, même s'il s'agit de morceau de vie : la fin de sa vie étudiante, la fin de sa jeunesse... Il évoque la métaphore d'un lavabo qui se vide quand il raconte son année à l'IUFM, parce qu'il savait qu'il n'aurait pas le concours. En vérité, il dit avoir décidé d'abandonner ce projet au milieu de l'année scolaire, mais il jouait le jeu que ses parents attendaient de lui, c'est-à-dire, celui de l'étudiant.

« C'est une sorte de déchéance, c'est **comme un lavabo qui se vide**. Il y a toute l'eau qui s'écoule, mais tant qu'il y a de l'eau il y a de l'espoir, mais **c'est inéluctable**. Parce que ça s'écoule, ça s'écoule, **je savais que je coulais**, mais je me disais, peut-être que je l'aurais [le concours de professeur des écoles] » (Nicolas, entretien 2).

En somme, c'est la dépendance vis-à-vis de ses parents qui l'a conduit à faire ces choix. Pour l'IUT, il évoque une décision parentale et irrévocable. Pour l'AES, il explique avoir effectué un calcul stratégique, parce que sa vie d'étudiant lui apparaissait courte, et il semble que le cours des événements lui ai donné raison. Aujourd'hui, il émet le regret de ne pas avoir fait ce qu'il voulait.

« Le regret que je pourrais avoir c'est de **ne pas avoir fait ce que je voulais faire**. Après le bac je voulais faire une fac de maths, éco gestion. (...) Le regret que j'ai, c'est de ne pas avoir fait la fac d'éco, de maths ou d'histoire, ce que je voulais » (Nicolas, entretien 2).

¹⁰³ Se reporter au portrait : « Des relations paternels conflictuels : Nicolas ».

Ni la rentabilité socioprofessionnelle escomptée des études, ni le plaisir d'avoir étudié ne sont au rendez-vous pour Nicolas. Au final, il pense qu'il aurait sans doute mieux valu passer le temps de ses études agréablement dans une filière qui l'intéressait, plutôt que s'astreindre à étudier des matières pour lesquelles il n'avait aucun goût. La contrainte était supposée se compenser par une rentabilité future (ce qui au moment du deuxième entretien est loin d'être le cas) or, il regrette aujourd'hui d'avoir suivi des études qui ne le motivaient guère.

Jérôme est dans une position opposée à celle de Nicolas. Lors du premier entretien, il avait une vision hédoniste du temps, et cette conception s'est renforcée. En effet, après sa licence d'AES il s'est inscrit dans une première année de master dans la continuité de ses études. Et comme il n'a pas été accepté tout de suite en seconde année de master (il était sur liste d'attente), il s'est réorienté en licence de sociologie.

« Je n'avais pas une grosse motivation à continuer le truc non plus et j'ai reçu le truc comme quoi j'étais sur liste d'attente. Et je me suis inscrit en licence de sociologie. Oui, j'ai changé ! Les seules matières qui m'intéressaient c'était ça, donc j'ai dévié. **J'ai décidé de repartir une année en arrière.**

Deux années !

Oui, c'est vrai si je repassais... enfin bon » (Jérôme, entretien 2).

Il semble être tellement peu dans une logique de finitude du temps qu'il commet une erreur dans le calcul de son retard. Il oublie en effet que l'année où il est inscrit en licence de sociologie : s'il avait poursuivi, il serait inscrit en deuxième année de master, ce qui fait un écart de deux années. Il ne prend pas en compte le déroulement du temps pour penser qu'il n'a qu'une année de retard : de première année de master à licence, il n'y a qu'une « marche », une année à descendre.

Quand je le questionne sur les raisons de ce choix :

« *Pourquoi sociologie alors ?*

Nous, on avait une petite approche de la socio en AES et **les seuls cours où j'allais avec intérêt c'était les cours de socio**. Je me suis dit, tant qu'à faire autant aller en sociologie, il n'y aura que des cours de sociologie, ça sera plus simple ! (...) Oui, et au bout du compte, je me suis dit, je ne me voyais pas aller travailler tout de suite dans un truc qui ne m'intéressait pas, je me suis dit **tant qu'à faire des études autant que ça me fasse**

plaisir. Je suis allé voir par curiosité, ça donne plutôt envie de continuer » (Jérôme, entretien 2).

Le désir de profiter du présent et de choisir ses études par intérêt intellectuel n'empêche pas un questionnement sur l'avenir professionnel, même s'il est quelque peu vague. Il imagine un travail plus intéressant pour lui après avoir suivi une formation en sociologie plutôt qu'en AES. Quant à ses parents, même s'ils sont inquiets, son autonomie financière lui évite d'éprouver une culpabilité à leur égard.

« La pression des parents, s'ils veulent me la mettent, moi ça ne me dérange pas, **je ne les écouterai pas vu qu'ils ne me financent pas mes études.** Après, ils me mettent une petite pression morale, mais je m'en fous parce que c'est moi qui me démerde pour me payer mes études. **S'ils finançaient oui, là je me dépêcherais** et j'aurais sûrement fait un master 2 pour essayer de trouver du boulot ! Mais là, pour le moment, je me démerde financièrement » (Jérôme, entretien 2).

Sans doute que cette différence, entre Jérôme et Nicolas, dans la manière de concevoir le temps, est liée à l'indépendance qu'ils ont vis-à-vis de leurs parents. En tant qu'étudiant, Nicolas vivait au domicile familial, restait très dépendant financièrement de l'aide parentale, et partageait au quotidien la vie de la famille. Jérôme a quitté la ville de résidence de ses parents, pourtant grand centre universitaire, dès son baccalauréat. D'ailleurs, son entrée en classe préparatoire est une raison pour s'éloigner de chez eux. À plus de 250 kilomètres de chez lui, il peut obtenir une bourse, ainsi qu'un logement en cité universitaire. Il travaille parallèlement en dehors de ses études pour une grande surface spécialiste d'articles de sport lorsqu'il est en AES, puis, décroche un petit emploi auprès du CROUS (Centre Régional des œuvres universitaires et scolaires) pour gérer l'accueil des étudiants, l'année où il est inscrit en sociologie. La bourse d'étude, ajoutée à ses emplois à mi-temps, lui permettent de s'assumer financièrement. Installé dans une vie conjugale, il partage avec son amie également étudiante, un logement pour deux en cité U. C'est grâce aux aides proposées pour les étudiants que Jérôme acquiert cette indépendance qui le rend libre de ses décisions d'orientation.

Leur origine sociale ne permet pas vraiment d'expliquer ces différences de choix d'orientation universitaire entre Jérôme et Nicolas. Les situations sociales d'origine de Jérôme et de

Nicolas sont très proches : le père de Jérôme travaille dans un office des HLM comme gérant immobilier, celui de Nicolas est policier. Leur mère sont toutes deux en activité, et secrétaire dans la fonction publique, mais la mère de Nicolas est diplômée d'une licence d'AES, alors que celle de Jérôme, ainsi que son père, ont poursuivi leurs études initiales jusqu'au BEP comptabilité. Le père de Nicolas est également titulaire d'un BEP. Même si au départ les situations scolaires des pères de nos deux étudiants sont similaires, celui de Jérôme a repris ses études en formation continue pour décrocher un BTS en immobilier. L'idée que la vie professionnelle n'est pas figée, qu'elle peut évoluer, permet peut-être d'appréhender de manière plus « détendue » les choix d'étude, sachant qu'ils sont révocables.

En outre, on peut se demander pourquoi Nicolas n'est pas parti suivre ses études ailleurs, comme l'a fait Jérôme ? L'accord parental m'apparaît comme l'explication majeure. Jérôme avait la caution de ses parents pour quitter le domicile familial, mais pour Nicolas la situation semblait plus tranchée : soit il étudie, soit il est autonome et travaille. Envisager un départ en tant qu'étudiant lui semblait irréaliste, ses parents n'acceptant pas de financer un logement. Aujourd'hui, la situation financière actuelle de Jérôme n'a rien à envier à celle de Nicolas, et le risque de choisir l'indépendance aurait peut-être été au final préférable. Grâce à l'éloignement familial, Jérôme dispose d'une autonomie quant à ses choix d'orientation, qu'une proximité géographique ne lui permettrait pas.

« Oui. Ça m'a fait bizarre... à 25 ans toujours dans les études, les parents, ça les fait flipper ! Ça va, **je ne suis pas chez eux, heureusement !** Ce serait invivable, si j'étais resté à Rennes faire mes études. Là je n'aurais pas eu l'admission en cité U, je n'aurais pas pu vraiment... puis prendre un appart sur Rennes... je ne les ai pas fui mes parents en venant sur Brest, mais ça ne me dérange pas, ambiance, famille, famille... c'est soûlant un peu » (Jérôme, entretien 2).

L'indépendance financière, l'éloignement familial, l'autonomie de logement expliquent la différence de conception du temps des études entre Jérôme et Nicolas. La liberté pour l'un et la contrainte pour l'autre.

Malgré tout cela, Nicolas se déclare plus heureux lors de notre seconde rencontre que deux ans auparavant. Il est vrai que c'est une considération entièrement subjective. Quand bien même certains faits objectifs montrent que sa situation est coûteuse : instable donc

angoissante quant à l'avenir, inconfortable (n'ayant pas d'aide de la part de ses parents le logement est spartiate, le quotidien frugal...). Il a le sentiment de maîtriser sa vie. Il s'est échappé de sa relation de dépendance vis-à-vis des ses parents qui lui faisaient sentir sa dette vis-à-vis d'eux. Ainsi, il n'est plus dans l'angoisse de la fin (de sa jeunesse, de ses études...) ni dans l'anticipation de l'avenir, puisqu'il vit au présent.

« Comme disait Nietzsche, “je préfère suivre l'homme qui se trompe 1 000 fois de chemins, que celui qui suit le chemin auquel il n'est pas destiné.” C'est vrai. Et Nietzsche il ne m'aurait pas aimé, parce que je suivais le chemin pour lequel je n'étais pas destiné, et maintenant je me trompe mille fois de chemin, et je suis content.

Tu es content ?

Oui, je suis beaucoup plus content.

Tu es plus heureux que quand tu étais à l'IUFM ?

Oui » (Nicolas, entretien 2).

Enfin, une autre différence marquante entre Jérôme et Nicolas est leur situation. Alors que Nicolas a quitté le système universitaire, Jérôme, lui, est toujours étudiant. Il n'est pas confronté à la vie active, et choisit de profiter de son statut d'étudiant.

« Je me laisse plutôt porter qu'autre chose. Je n'ai pas d'idées claires sur ce que je veux faire l'année prochaine, ou dans ma vie. » (Jérôme, entretien 2)

En vérité, choisir de vivre le présent est sans doute le moyen le plus sûr, selon lui, de se sentir exister. Au fond, quand il est demandé à un jeune bachelier ou à un étudiant de choisir une filière parce qu'elle promet des débouchés, tout en tenant compte du parcours passé, c'est choisir de privilégier le futur et le passé sur le présent. Ainsi, on ne lui demande rien d'autre que d'annihiler son présent, son existence. Pierre Cam faisait remarquer lors d'un colloque¹⁰⁴ l'inefficacité des campagnes d'information et d'orientation à l'université. Selon le sociologue, les étudiants s'inquiètent de leur insertion professionnelle l'année précédent l'arrêt de leurs études. Les choix d'orientation antérieurs sont plus souvent des choix scolaires. En vérité, cette posture semble logique puisque la sensation humaine de vivre se trouve dans le présent.

¹⁰⁴ Colloque « Compétences, emploi et enseignement supérieur » qui s'est tenu à Rennes les 13, 14 et 15 décembre 2006. Dans ce cadre, Pierre Cam participait le 14 décembre à une table ronde avec un représentant du monde professionnel (MEDEF), un représentant étudiant (FAGE), et un membre de la commission université-emploi. http://www.uhb.fr/competences_emploi/programmetxt.html

Nier le présent, c'est s'interdire de se sentir exister. « *Imaginez l'exemple extrême : un homme qui serait incapable de rien oublier et qui serait condamner à ne voir partout qu'un devenir ; celui-là ne croirait pas à son propre être, il ne croirait plus en soi, il verrait tout se dissoudre en une infinité de points mouvants et finirait par se perdre dans ce torrent du devenir* » (Nietzsche, 1992).

Le rapport au temps et le souci de rentabilité des études, l'aspect pluridisciplinaire et le non choix d'orientation qu'il laisse supposer, la continuité des parcours antérieurs, et dans une moindre mesure le goût pour les matières enseignées, sont autant de raisons qui expliquent la décisions de s'inscrire en AES ou en LEA. En dehors de ces raisons intrinsèques, où l'interlocuteur se met en scène plutôt comme un acteur, parfois stratégique, d'autres explications laissent une part beaucoup moins importante, voire nulle à l'action individuelle. En somme, dans cette disposition la décision de s'inscrire en AES ou en LEA relèverait plus du hasard, des injonctions parentales, ou bien de discussions amicales que de la seule volonté individuelle.

4.2. Les raisons extrinsèques

À côté d'un discours où l'étudiant se présente comme acteur de son orientation et de la construction de sa trajectoire, le discours inverse est présent. L'un n'annule pas l'autre, mais ils se complètent, et font partie d'un ensemble qui permet d'appréhender la trajectoire globalement. Composer avec la part du hasard, l'influence des pairs, les injonctions parentales, apparaît déterminant pour saisir les raisons d'inscription en AES ou en LEA.

4.2.1. L'aléatoire

Le hasard jouerait un rôle dans la découverte de la filière. Certes, à côté des filières traditionnelles comme Médecine, Droit, Lettres ; AES et plus encore LEA sont des filières beaucoup moins renommées et plus récentes. Ainsi, les élèves de terminale ne connaissent pas toujours ces « nouvelles » formations et c'est lors de salons d'orientation, de portes ouvertes de l'université, ou au hasard de leurs lectures ou de leurs rencontres qu'ils disent en avoir connaissance et se décider pour ces cursus.

En vérité, le récit reconstruit l'ordre diachronique des événements et mobilise ce qu'Alfred Schütze nomme des « *background construction* ». Ainsi les étudiants présentent un événement anodin comme responsable de la suite de leur trajectoire, et attribuent à des raisons antérieures ce qui arrive par la suite. « *Du point de vue du sujet, l'occasion est venue à la suite d'une série de circonstances extérieures (raisons "parce que"), mais c'est le sujet lui-même qui en se saisissant de cette occasion pour réaliser un de ses projets, en a fait un moment de son parcours biographique (raison "dans le but de ")* » (Bertaux, 2005). Rétrospectivement, des événements deviennent les déclencheurs, parce que les individus ont besoin d'avoir une cause, des raisons, un but, ce qui donne le sens de leur vie. Le récit reconstruit grâce à l'ordre diachronique un sens. Quand les étudiants attribuent à l'événement anodin et au hasard, leur choix de s'inscrire en AES ou en LEA, ils reconstruisent également un ordre diachronique et peuvent expliquer ainsi la raison de leur décision.

« Et après le choix, c'était qu'est-ce que je fais ? Et, j'ai découvert la section LEA lors de la journée "portes ouvertes" à Segalen » (Alexia, entretien 1).

« *Et après pourquoi tu as choisi LEA ?*

C'était à moitié par défaut aussi, parce qu'arrivée en terminale il fallait absolument savoir ce qu'on voulait faire, et j'avais été à Azimut, et j'avais vu le stand LCE, et je me suis dit, ah oui, tiens les langues, je vais peut-être aller en langues, **je me suis dit ça, comme ça un jour.** (...) Et donc je pensais peut-être faire LLCE.

Allemand ?

Je ne savais pas trop en fait. Donc je me suis renseignée et j'ai vu que c'était langues, littérature et civilisation étrangère, donc la littérature ça ne collait pas trop dedans, donc j'ai regardé ce qu'il y avait d'autres en langues, et j'ai vu qu'il y avait LEA, anglais allemand, même niveau bon allez « let's go », appliqué aux entreprises tout ça... » (Clémence, entretien 1).

Quand bien même le hasard est mobilisé pour expliquer la découverte ou le choix d'une filière, son importance reste à relativiser. En vérité, les étudiants racontent qu'ils ont connu la filière par l'intermédiaire d'un salon ou des portes ouvertes, mais la démarche initiale est bien d'aller vers les informations. Dès lors, on peut parler d'une démarche plutôt active. Pourtant le discours des deux étudiantes laissent finalement assez peu de place à une initiative personnelle. Elles décrivent la découverte de la filière presque comme s'il s'agissait d'une rencontre amicale ou amoureuse, un heureux hasard reçu.

De même que se décider pour un cursus pluridisciplinaire est une manière plus ou moins détournée de ne pas choisir, attribuer la décision de son orientation au hasard est également synonyme d'un non engagement. Si erreur d'orientation il y a, elle ne relève pas de la responsabilité individuelle.

« Et, après pourquoi tu as choisi LEA après le bac ?

En fait, ils nous avaient donné un papier à remplir avec les choix et je n'avais jamais vraiment pensé à ça.

En terminale ?

En terminale. Et je me suis retrouvée en février, il restait quatre, cinq mois après le bac, j'avais surtout envie de me concentrer sur le bac et je n'avais pas envie de penser à ça, donc **j'ai mis en peu au hasard** » (Béatrice, entretien 1).

*« Mais non, je suis arrivé là **par hasard** » (Jean-Christophe, entretien 1).*

Certaines situations entraînent également les étudiants vers une façon peu objective de se décider. Quand Anicet arrive en France et s'inscrit à l'université de Brest, son père est présent. Ce dernier consulte, semble-t-il « par hasard », la brochure de l'AES. Il aurait été très convaincu par cette filière que ni l'un ni l'autre ne connaissaient auparavant. Or, ayant suivi une première année de Droit au Gabon, Anicet souhaitait poursuivre. Seulement deux événements vont jouer en la faveur d'AES. D'une part son père est convaincu par l'intérêt de la filière, d'autre part, les secrétaires du département de Droit n'ayant pas été particulièrement patientes à son égard, il se range à la proposition de son père.

*« On est parti et **on est tombé sur un truc où c'était marqué AES**. Là où j'étais, on ne savait pas du tout ce que c'était. Mon père a regardé et a dit : “c'est bien ça, c'est quoi ? Ça t'intéresse ?” Et moi la seule chose que j'ai regardé c'est s'il y avait des maths parce que je n'aime pas ça. Et il y avait des maths donc ça ne m'intéresse pas. Et il dit : “mais non, c'est bien ça”. Après le président arrive, il ne nous a pas reçu, il a juste signé un papier disant : “je l'autorise à s'inscrire dans la fac de son choix”. Donc j'ai le papier pour entrer en 1^{ère} année. Je ne voulais pas entrer en 2^{ème} année parce que je n'avais pas fini ma 1^{ère} année. Mon père argumentait sur AES, et puis j'ai dit : “pourquoi pas ?” **Et puis vu qu'elles m'avaient énervé les dames en droit**, j'ai dit bon AES. Je me suis inscrit et j'ai commencé les cours dans l'après midi » (Anicet, entretien 1).*

La part de l'irrationnel dans l'explication de la décision de s'inscrire dans une filière est étonnamment marquante. D'autres fois, ce n'est pas nécessairement le choix de la filière mais la trajectoire elle-même qui résulte d'une conjonction de circonstances. Des enseignants d'AES lors d'un salon avaient déconseillé à Jérôme de s'inscrire dans cette filière au vu de l'origine de son bac (STT). Il a alors suivi les conseils de son enseignante de terminale et est entré en classe préparatoire aux écoles de commerce.

« Tu aurais choisi l'AES ?

Oui, bizarrement sur le coup, je pense que je serais allé en AES, mais au salon de l'étudiant, ils m'ont dit "vous venez de STT... c'est dur la plupart se casse la gueule !" Tant mieux ! **C'est bien qu'ils aient dit ça, du coup je suis allé en prépa** » (Jérôme, entretien 2).

Bien sûr, jamais nous ne pourrions savoir s'il serait entré en AES aussitôt après son bac, quand bien même l'avis lors de cette rencontre aurait été plutôt favorable. Curieusement, de petits événements anecdotiques sont mis en avant dans les discours, comme s'ils avaient une influence considérable dans la décision de s'inscrire dans une filière. Pour d'autres étudiants, un concours de circonstance les amènerait à poursuivre leurs études.

Gaétan, nous l'avons déjà vu, a suivi un parcours scolaire atypique. Issu de la filière professionnelle (Quatrième technologique, BEP, bac STT, BTS) il est entré en troisième année d'AES. Sa décision de s'inscrire en université, selon lui, ne relève pas d'une volonté de poursuivre ses études. Il veut conserver le statut étudiant pour continuer à percevoir l'allocation paternelle à laquelle il a légalement droit tant qu'il est scolarisé. Il se présente comme étudiant « malgré lui ». Grâce à la commission des équivalences, il a été directement admis en troisième année, alors qu'il pensait devoir s'inscrire en deuxième année. Ainsi, d'une inscription administrative il est passé à une inscription réelle, saisissant la chance offerte de décrocher une licence.

*« Et en fait **c'est un hasard** si je suis arrivé en licence. Après le BTS je comptais arrêter pour chercher du travail, et puis en fait je me suis dit, autant continuer un peu. Donc je suis arrivé au mois d'août ici...*

Parce que tes BTS avant c'était à Morlaix ?

Oui. Et en fait si je venais faire une demande, c'était juste pour avoir le statut étudiant sans faire l'année, puisque je pensais être pris en 2^{ème} année de DEUG, c'était juste pour être pris en 2^{ème} année, et on m'a dit que je pouvais demander licence et vu que j'ai été pris en licence, j'ai fait la licence, parce que ça m'apportait quelque chose, passer de bac +2 à bac +3. À l'arrivée j'ai préféré faire une licence. L'année prochaine je ne sais pas, j'aimerais bien continuer, voir ce qui s'ouvre à moi.

Du coup tu es revenu en fac, c'est parce que tu ne voulais pas entrer sur le marché du travail... ?

Je comptais juste avoir le statut étudiant et travailler à côté.

Mais pourquoi être étudiant ?

C'est par rapport à mon père, vu que mes parents sont divorcés, mon père verse une pension alimentaire à ma mère et tant que je suis étudiant, mon père lui verse cette pension alimentaire. *Donc garder le statut étudiant c'est juste financier. (...)*

J'ai eu beaucoup de chances... déjà **le fait d'être en licence, c'était un hasard**, plus ou moins. Je suis passé devant, et il me restait une semaine pour m'inscrire en AES, ramener le dossier. **Je serais passé une semaine plus tard...**

Et tu ne savais pas ?

Non... enfin si, mais quand je suis arrivé là on m'a dit : "il reste une semaine". Je serais passé une semaine après je n'aurais pas fait ça. Et sur plein de choses ça s'est passé comme ça. Attendre au dernier moment... Tout se passe bien, en même temps ça m'a permis de faire autre chose qui ne m'auraient pas plu, ou qui m'auraient plu aussi. Je n'ai pas eu de la chance tout le temps non plus, mais ça ne s'est pas trop mal passé pour l'instant et **je pense que j'ai eu un peu de chance** » (Gaétan, entretien 1).

Il explique ses décisions par des raisons extrinsèques, comme s'il laissait conduire sa vie par le hasard. C'est un moyen de se déresponsabiliser de ses choix, et conséquemment de ses échecs, comme de ses réussites. Or, il a choisi une filière universitaire en lien avec son parcours scolaire. Par ailleurs, il exprime en même temps le désir de poursuivre ses études puisqu'il cherche à compenser un écart d'hypogamie : son amie, issue d'une famille d'enseignants, licenciée d'anglais, prépare le concours de professeur des écoles. La part de l'aléatoire dans la trajectoire peut sembler importante ; pourtant, la poursuite d'objectifs plus ou moins précis est présente en arrière plan, mais elle n'est pas mise en avant dans le discours.

Ensuite, l'aléatoire prend une place surprenante dans la connaissance de certaines filières : les informations leur parviendraient en feuilletant un magazine ou en passant dans un couloir.

Charlotte s'était fixée l'objectif d'entrer dans le DESS de spectacle vivant dont elle a eu, selon elle, connaissance au hasard de ses lectures.

« En fait j'avais feuilleté Télérama, et ils ont une page de formation et **un mois avant j'étais tombée sur la page** formation d'un DESS de management du spectacle vivant »
(Charlotte, entretien 1).

« *Mais tu vas faire quoi ?* »

Je ne sais pas. J'ai entendu parler d'une MSG, j'ai entendu qu'on pouvait entrer en 2^{ème} année avec une licence.

C'est une MSG quoi ?

C'est une maîtrise de sciences et gestion.

Et comment tu as entendu parler de ça ?

Oh, il y a un mois ou deux, une élève qui parlait de ça, **une oreille qui traînait**, j'ai entendu parler de ça... Il faut que je passe au secrétariat savoir si avec une licence c'est possible » (Gaétan, entretien 1).

Au fond, obtenir un renseignement concernant une formation, une filière ou un diplôme en dehors du cadre délimité d'une démarche active de recherche d'informations sur l'orientation, est imputé au hasard. Attribué à cela la décision d'entrer dans une filière, est finalement un moyen de se déresponsabiliser. Il faut dire que les étudiants subissent une certaine pression morale. Quand les discours médiatiques ou politiques expliquent le chômage des jeunes par le manque de professionnalisation de l'enseignement supérieur, c'est une manière de rendre responsable l'individu de son chômage. Pour surmonter cette peur de faire le mauvais choix, les étudiants demandent conseils à leurs amis qui, grâce leur (petite) expérience, s'ils sont déjà dans l'enseignement supérieur, ou par la proximité des situations (ils expriment souvent la même crainte quand au choix d'orientation) sont rassurants.

4.2.2. Les conseils et informations qui proviennent du réseau amical

Curieusement, alors que l'institution éducative met en place de plus en plus de moyens d'informations à l'orientation, certains étudiants accordent du crédit à des renseignements glanés ici et là, par exemple auprès de leurs amis. « *Le projet de vie lui-même, saisi à un certain moment de l'existence, ne s'est pas élaboré in abstracto au sein d'une conscience isolée, mais a été parlé, dialogué, construit, influencé, négocié au cours de la vie en groupe* » (Bertaux, 2005). En vérité, ce qui ne sont que des échanges entre amis à propos des projets

universitaires et professionnels, deviennent au moment de se raconter, des éléments déclencheurs expliquant quasiment le choix d'orientation.

« C'est **une copine** qui est avec moi maintenant, qui était déjà avec moi au lycée qui m'avait parlé de ça, mais ne elle savait pas trop ce qu'il y avait dedans » (Béatrice, entretien 1).

« Si je me souviens bien, je crois que c'est une copine qui avait découvert LEA, qui m'en avait parlé et vu que c'était un peu comme moi, elle était en L, et on était bon en langues et lettres ça suivait, mais voilà, et je crois que **c'est grâce à elle que je me suis vraiment inscrit en LEA** » (Pierrick, entretien 1).

« Pourquoi tu es allée en AES après ton BTS ?

Pour moi c'était la suite logique... sinon, on retournait en DEUG, je crois.

Comment tu as su ?

J'avais une copine qui était en licence en AES l'année dernière.

Et qui a fait le même parcours que toi ?

Elle, elle a eu son DUT. Et voilà, c'est pareil, j'avais d'autres copains qui étaient en licence ici l'année dernière, des gens de l'IUT.

C'est un peu pour ça que tu es venue, enfin c'est par eux que tu as eu les infos ?

Oui voilà, j'ai eu des échos, sur les cours, et je me suis dit "tiens c'est pas mal."

Tu ne t'es pas renseignée après ton BTS dans un CIO ?

Non. Je savais déjà ce qu'il y avait en AES, je savais quels cours il y avait » (Alice, entretien 1).

« Tu avais des copains qui connaissaient l'AES, quand tu es venue ?

Non... ce n'était pas très connu, moi je ne connaissais pas cette fac. Si j'en ai une, c'est pour ça que je suis venue à la fac, Nadège ! Elle m'a dit « il y aura de la compta, ça va te plaire ! » Donc je suis allée » (Sandra, entretien 1).

« Je me suis dit AES il y a plus de chances. Le BTS compta coulait plus avec les matières d'AES.

Et tu t'es renseigné pour savoir cela ?

Oui, je connais des gens déjà à la fac en AES. Je connais un en maîtrise et un qui était en licence, donc je savais un peu ce qui était demandé, les matières pratiquées » (Gaétan, entretien 1).

On aurait pu penser que les étudiants iraient vérifier les informations fournies par leurs amis, les confronteraient avec des conseils plus institutionnels. En fait, il n'en est rien, et il semble même que la confiance accordée à l'expérience et l'avis de leurs amis soit beaucoup plus grande que les conseils délivrés dans les services d'orientation. Cette confiance dans les conseils amicaux s'explique de deux manières. On l'a vu plus haut, le manque de légitimité dont pâtiennent les conseillers d'orientation ne favorise pas la confiance dans leurs recommandations. En outre, les services d'orientation sont impersonnels. Il est question de généralités, mais les étudiants attendent une réponse personnalisée. L'orientation est une question individuelle qui mêle les goûts personnels, les projets d'avenir, les résultats scolaires, et de nombreuses variables qui relèvent de la vie privée des individus. C'est en partie pour ces raisons que l'influence des enseignants, mais également des parents dans les décisions d'orientation est aussi prédominante.

4.2.3. Les injonctions parentales

Au-delà du hasard, l'injonction parfois implicite, d'autres fois explicite des parents auprès de leurs enfants à ce qu'ils se décident pour une filière, est très prégnante dans les discours des étudiants que j'ai rencontrés. Le rôle des parents dans le choix d'une filière universitaire ou dans la construction d'un projet professionnel n'est certainement pas anodin. Pour Myriam Ziri, psychanalyste dans une consultation pour étudiants à Paris : « *La complexité du rapport aux études tient en grande partie à la complexité des rapports parents-enfants. (...) Ainsi [l'échec dans les études] peut traduire le refus d'une rivalité trop forte avec le père : "je ne cherche pas à te battre en obtenant un diplôme supérieur au tien. Je le prouverai par mon insuffisance". Il peut être le refus d'une proximité trop intense avec la mère : "je ne cherche pas à me rapprocher de toi. Je te le prouve en mettant en danger tes espoirs dans mes études"* » (Ziri, 1996). L'angoisse ou l'aspiration peuvent être les moteurs des injonctions parentales auprès de leurs enfants. Elles relèvent de plusieurs ordres. Il y a d'abord une méfiance vis-à-vis du fonctionnement universitaire : l'échec des premières années, la gestion de l'autonomie. J'ajouterais que la crainte de l'insertion professionnelle est légitimement très présente à travers ce que disent les étudiants de leurs parents. Pourtant, les parents des étudiants que j'ai rencontrés connaissent peu l'université (si ce n'est à travers les représentations qu'ils peuvent en avoir), ni le système éducatif et paradoxalement la légitimité du diplôme universitaire conserve un prestige non négligeable à leurs yeux, car il est censé garantir une position socioprofessionnelle enviable.

Pour les parents qui connaissent un tant soit peu le système universitaire, cette proximité influence beaucoup les opinions qu'ils peuvent avoir sur les décisions d'orientation.

Le père de Jean-Christophe, gestionnaire à l'université des lettres et sciences sociales, observait le fonctionnement universitaire de l'intérieur. C'est ainsi qu'il a connu la filière LEA et encouragé son fils à s'y inscrire.

« Et comme mon père a travaillé ici, **il connaissait un peu cette filière**, donc il m'a dit que c'était assez général, donc je suis allé là, et puis ça c'est très bien passé, et ça se passe bien. (...) C'est surtout parce que mon père connaissait je pense. (...) Ah oui, **j'étais intéressé par la filière STAPS**, comme j'aime bien le sport et c'est vrai que **là il m'a beaucoup freiné**. "Si tu veux le faire vas-y, mais..." Il avait raison. C'est sûr, quand je vois le nombre d'étudiants qu'il y a. Ça m'aurait plu aussi. (...) ça m'aurait plu, c'est sûr. **Il ne m'a pas non plus interdit d'y aller, il m'a juste expliqué...**

Si tu y vas on ne t'aidera pas... ?

(Rires) Non ! Il m'a juste dit c'est un peu bouché » (Jean-Christophe, entretien 1).

Les connaissances sur les débouchés de la filière sont liées aux représentations parentales. La proximité avec le milieu universitaire apporte aux « conseils » paternels une caution légitime. Travailler à l'université, non pas comme enseignant-chercheur, mais dans une fonction moins valorisée, entretient peut-être le désir de voir son fils ou sa fille atteindre la profession qui domine l'institution dans laquelle le parent travaille. Combien d'infirmières ne rêvent-elles pas de voir leur fils devenir médecin ? « *Nous l'avons aussi remarqué dans le travail social, on peut croiser des enfants dont les parents ont été personnels de maintenance, d'entretien, etc. dans des institutions ou des services hospitaliers où ils ont croisé en permanence, entre déférence et admiration, des professionnels qui ont pu représenter l'avenir promotionnel de leurs propres enfants* » (Dougnet et Vilbrod, 2007). À travers les conseils d'orientation transpirent les propres aspirations parentales.

« Mais ma mère, comme tout parent, elle s'inquiète un peu parce que je vais un peu... au hasard... Quand je lui avais parlé du DESS management du spectacle, elle n'était pas très enchantée, elle, c'était plutôt : une école de prestige, elle aurait préféré. Même pour ma sœur elle aurait préféré qu'elle continue en histoire de l'art pour finir... restauratrice d'art ou quelque chose de... qui fait assez prestigieux.

Elle est assez...

Je pense que dans son métier, elle n'est pas très reconnue, ce n'est pas comme si elle était médecin, ou quoi que ce soit, je pense qu'elle aurait voulu qu'on ait un métier où on soit reconnu. En plus, tout le monde ne connaît pas exactement la hiérarchie des écoles, des métiers, donc le fait de côtoyer les médecins, les infirmières qui parlent de leurs enfants...

Oui peut-être.

Du moins elle arrive à déterminer ce qui est prestigieux de ce qui l'est moins » (Béatrice, entretien 1. Mère secrétaire médicale, père enseignant dans un lycée professionnel).

D'autres fois, c'est l'expérience passée de l'un des parents qui est prise pour modèle. La mère de Nicolas, a suivi des études en AES, et selon lui, c'est en partie la raison pour laquelle suite à son DUT GEA, il a également choisi cette voie.

« Non, je suis allé là, **parce que ma mère est allée là**. Ma mère connaissait, donc elle m'a expliqué » (Nicolas, entretien 1).

La proximité que les parents peuvent avoir avec certaines filières, du fait de leur propre parcours ou de leur expérience professionnelle, donne du poids aux conseils prodigués auprès de leurs enfants. L'angoisse parentale n'est pas non plus sans influencer leur avis donné aux enfants, et elle pousse les parents à conseiller fortement certaines filières par rapport à d'autres. Plusieurs étudiants rencontrés ont suivi un parcours dans une filière professionnelle courte avant d'entrer en troisième année d'AES. C'est parce que l'échec des premières années en université inquiète les parents. Cet état de fait semble aujourd'hui avéré et indiscutable, et les médias confortent cette inquiétude (presse hebdomadaire, émissions de radios, reportages télévisés¹⁰⁵...). La crainte d'une trop grande liberté accordée aux étudiants, explique cette injonction parentale à choisir après le baccalauréat d'entrer en STS ou en IUT.

« Et moi mes parents ils me disaient : "va en BTS, c'est vachement mieux, la fac tu vas rien faire..." » (Sandra, entretien 1).

« [Mes parents] me connaissent, et je pense que ma mère devait se dire que je n'étais pas prête à aller en fac. Me connaissant, moi, j'ai toujours besoin d'être cadrée... **mais elle a raison** » (Alice, entretien 1).

¹⁰⁵ Une émission télévisée populaire présentée par Jean-Luc Delarue avait pour sujet l'autonomie des étudiants. Il y avait la présentation de quelques étudiants tombés dans la drogue à cause de la solitude, dans la prostitution par manque d'argent...

« Je pense que la vision de ma mère pour moi “la fac c’est un peu casse-gueule.” Elle s’inquiétait un peu pour moi, après le bac d’aller en fac, et moi aussi, **c’était totalement mon avis** » (Rachel, entretien 1).

« [Mes parents] ne me croyaient pas capables d’aller en fac. Ils me croyaient incapables d’aller en fac, **ils préféraient que j’aie une structure**, comme en terminale, un encadrement et l’obligation d’aller en cours » (Nicolas, entretien 1).

Mis à part Nicolas, qui s’est vu imposer contre son gré cette orientation en IUT, et Sandra qui n’a pas suivi les conseils de ses parents, mais qui le regrette plus ou moins aujourd’hui, l’injonction parentale a été acceptée par les étudiants. Ils l’ont même pris à leur compte parfois. En fait, cette angoisse parentale est centrée sur la peur de l’échec et sur ce qui est supposée être la cause de cet échec : le manque d’autonomie de leurs enfants. Cette crainte s’accompagne de l’image d’un monde universitaire impersonnel et froid. Par ailleurs, elle rejoint à mon sens la question plus globale de l’allongement de la jeunesse. L’entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte retarde l’indépendance vis-à-vis des parents, et ces derniers n’imaginent pas leurs enfants capables de gérer la liberté qu’accorde l’université.

La seconde inquiétude parentale renvoie à la rentabilité socioprofessionnelle des études. De manière encore plus brutale que l’échec en première année, la question des débouchés professionnels est un thème régulièrement abordé dans l’espace médiatique¹⁰⁶. Bien souvent, les journalistes vont faire un malheureux amalgame entre la question des débouchés professionnels de l’université et celle du chômage des jeunes. Cette confusion entraîne inmanquablement un certain nombre d’appréhensions de la part des parents d’étudiants. Dès lors, les formations professionnalisantes courtes séduisent par leur clarté, alors que l’université ne répond pas toujours à cette crainte.

« Moi j’ai fait un BTS, ils savaient très bien que ça ne m’intéressait pas de le faire, mais bon, **ça les rassurait**, je l’ai peut-être fait un peu pour eux... je savais que ça leur plaisait de savoir que j’aurais bac plus deux » (Rachel, entretien 1).

¹⁰⁶ Les titres du magazine l’Etudiant, laissent peu de doutes à ce sujet. Des hebdomadaires qui traitent de questions économiques politiques, donc non destinés à un public étudiant, mais plutôt à leurs parents, titrent régulièrement sur les débouchés professionnels des formations. Par exemple, le numéro 2209 du *Nouvel Observateur* titrait : « Les diplômés qui donnent du travail. »

« Depuis que j'ai commencé en STT [mon père] veut que je fasse un truc en logistique, je ne sais pas pourquoi, **parce qu'il y aura du boulot là dedans** » (Jérôme, entretien 1).

« C'est une assurance de savoir qu'on peut arrêter **au bout de 2 ans et avoir un travail** » (Gaëlle, entretien 1).

La professionnalisation des STS et des IUT est clairement annoncée et la garantie affichée d'une insertion professionnelle après deux ans d'étude rassure les parents. L'éloignement parfois géographique de la structure même de l'université, (alors que les STS sont abritées par les lycées et que les IUT sont présents depuis longtemps dans des villes moyennes) et surtout la méconnaissance du monde universitaire, permet aux représentations d'avoir prises sur les consciences parentales. Elles ne sont pas toujours à l'avantage des universités. En vérité, il apparaît que la distance des parents avec l'université voire le monde éducatif n'empêche pourtant pas les parents des étudiants de conseiller leurs enfants. À mon sens, ces conseils vont dans le sens d'une réponse à l'angoisse du chômage que pourraient connaître leurs enfants.

Gaétan est entré en quatrième technologique. Sa mère, ouvrière, élève seule ses trois enfants. Elle enjoint le dernier de ses fils à entrer en filière secondaire technologique, comme son aîné, sans percevoir, selon Gaétan, qu'il existe une hiérarchie des filières, et que la filière technologique est une voie de relégation.

« Et pourquoi tu es parti en 4^{ème} techno ?

Parce que je devais être entre 9 et 10 de moyenne...

Et pourquoi tu n'as pas redoublé ?

Oui, ça m'aurait peut-être donné un petit coup sur la tête, une petite réaction. Mais non... mais je pense qu'elle ne connaît pas bien tout le milieu scolaire, **je pense que si elle avait vraiment su** que ce que c'était une 4^{ème} techno, elle ne m'aurait pas mis là-dedans.

Et tu ne penses pas que c'est à cause des profs ? D'être allé en 4^{ème} techno.

Non, c'est par rapport à mon frère, le fait qu'il soit passé par là.

Les profs disaient quoi ?

Que je pouvais passer, mais qu'il fallait que je m'accroche.

Ce ne sont pas les profs qui t'ont orienté en 4^{ème} techno ?

Non, du tout, c'est ma mère. Je ne crois même pas qu'elle soit allée voir les profs »

(Gaétan, entretien 1).

Aujourd'hui Gaétan est lucide quant à l'ignorance de sa mère par rapport à la hiérarchie scolaire. Être dans le système permet de se rendre compte des hiérarchies informelles et autres informations implicites, mais à treize ans il est probable qu'il était encore trop jeune pour cela. Malgré cette prise de conscience, les étudiants ne préviennent pas pour autant systématiquement leurs parents de tout cela. Jérôme pressent que la licence d'AES n'est pas une formation très valorisée. Il n'avertit pas pour autant ses parents de ses doutes.

« La fac ce n'est pas très loin pour eux ?

Oui, mais en même temps ça reste un peu abstrait pour eux. Ils savent ce que c'est, ils savent en quoi ça consiste, le fonctionnement en lui-même, ils ne le connaissent pas vraiment. En licence là, ça se passe bien, ça leur fait plaisir. Je ne me fais pas d'illusions, mais une **licence AES ça ne sert pas à grand-chose, ce n'est pas l'eldorado, mais ça fait plaisir aux parents !** » (Jérôme, entretien 1).

« Toute vérité n'est pas bonne à dire ». C'est au fond ce dicton qu'applique Jérôme en laissant ses parents dans l'illusion de la valeur des diplômes. Les laisser penser qu'une licence d'AES est un diplôme reconnu est au final plus confortable pour lui, d'autant qu'au moment où il le dit, il n'est pas certain de la dévalorisation de son diplôme. Entre ces deux générations, la valeur des diplômes a fortement changé. Il y a vingt ans, une licence universitaire avait incontestablement plus de valeur sur le marché du travail qu'aujourd'hui. Même si ce truisme est régulièrement entendu, l'illusion de la valeur des diplômes reste palpable dans les générations précédentes. Ainsi, se référer à son propre passé comporte le danger de s'illusionner sur la réalité actuelle de la valeur des diplômes. Cette illusion parentale n'est malgré tout pas sans incidence sur les trajectoires des étudiants.

Paradoxalement, les parents s'inquiètent de l'échec des premières années, du manque de professionnalisation de l'université qu'ils ne connaissent par ailleurs pas très bien, mais restent pourtant sensibles au prestige accordé par les diplômes universitaires.

« Pour ma mère, la fac, c'était : "ouah ! Ma fille va rentrer en fac !" » (Sandra, entretien 1).

Sans conteste, les injonctions parentales jouent un rôle majeur dans les décisions d'orientation des étudiants. Implicitement, en finançant les études de leurs enfants, les parents attendent en retour que les choix se portent vers leurs filières de préférence. C'est d'ailleurs en partie ce qui libère Jérôme de la culpabilité de retourner en licence de sociologie : il ne rend pas de comptes à ses parents grâce à son autonomie financière.

Au final, les raisons d'inscription dans une filière sont multiples. Pourtant, s'expliquer sur ses projets scolaires et professionnels, sur la cohérence de son parcours scolaire sont des demandes régulièrement formulées aux élèves puis aux étudiants, par les acteurs éducatifs, et cela tout au long de la scolarité. Comme c'est une question qui leur est habituellement posée, j'avais la crainte de recevoir une réponse préformée, celle qui est habituellement restituée à l'institution éducative. En fait, la question du projet professionnel a été abordée dans l'objectivation des choix, mais a pris une part minimale dans l'ensemble des raisons évoquées. Pourtant, l'injonction à la professionnalisation des études sous-entend que les étudiants aient construit un projet professionnel avant de s'engager dans une filière. Il est attendu de leur part une certaine rationalisation de leur choix d'orientation. On voit toute la difficulté, pour ces étudiants au parcours scolaire « moyen », plus souvent d'origine populaire, de satisfaire cette demande.

En fait, les étudiants font appel, à mon sens, à deux grands registres explicatifs pour rendre compte de leur choix. D'un côté ils évoquent des raisons intrinsèques, et se présentent comme acteurs de leur trajectoire, de l'autre, ils avancent des raisons extrinsèques, selon lesquelles leur parcours dépendrait de facteurs externes et pour lequel la volonté individuelle aurait peu de place. Certains étudiants mobilisent d'ailleurs les deux ordres d'interprétation pour expliquer les raisons de leur choix.

L'institution éducative envisage l'orientation comme un calcul stratégique, avec une capacité à se projeter dans l'avenir. Choisir une filière, c'est répondre au projet professionnel, tout en tenant compte du parcours scolaire déjà emprunté (sous-entendu les capacités scolaires, voire intellectuelles). En vérité, les étudiants agissent en tentant de coordonner l'ensemble des raisons scolaires, ajoutées à celles qui relèvent de l'ordre personnel : les relations avec leurs parents, leurs amis, leurs représentations, leurs angoisses... « *Une fois de plus, l'action des conseillers [d'orientation] se situe dans un environnement global, et les éléments subjectifs gagnent à être situés dans un environnement de contraintes et à être compris comme des*

solutions de compromis. Si l'on veut bien admettre l'importance de ces phénomènes sociaux et sociologiques dans le déroulement du processus, on comprend la crainte, exprimée par Marie Duru-Bellat d'une "certaine" psychologisation, qui conduirait à sous-estimer les contraintes sociales et institutionnelles pesant sur le processus » (Hénoque et Legendre, 2004).

Les raisons d'agir ne sont pas uniquement un calcul stratégique, il y a une part de déterminisme qui se manifeste sous diverses formes (représentations et angoisses). Enfin, il ne faudrait pas négliger les raisons qui relèvent de la volonté individuelle de dépasser les injonctions institutionnelles, parentales, sociales. Celles qui nous font admettre que l'individu se saisisse de son présent et de sa vie.

PARTIE D. ÊTRE ETUDIANT : UNE IDENTITE A CONSTRUIRE

Depuis la massification scolaire, le public de l'enseignement supérieur est relativement hétérogène. Valérie Erlich le démontre (Erlich, 1998), et avant elle, Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron le notaient déjà dans *Les Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964). Les historiens ont également mis en évidence la différence des origines sociales des étudiants. Selon les périodes historiques, l'université accueillait des fils d'artisans, de marchands, et ceux de la noblesse... Au Moyen Âge, « *Les étudiants avaient-ils le sentiment d'appartenir à une communauté soudée ? La diversité des origines sociales et géographiques, des âges et des ambitions interdit toute affirmation sommaire* » (Verger, 1981). Suite à la Révolution française, on assiste à la création des grandes écoles, système parallèle à l'enseignement universitaire, qui crée encore une autre manière d'être étudiant, alors que les écoles privées voient le jour au début du siècle, se pérennisent et augmentent en nombre. Plus récemment, les formations professionnalisantes courtes s'intègrent elles aussi dans le giron de l'enseignement supérieur. Ajouté à la diversité des structures d'enseignement, l'hétérogénéité du public, « l'étudiant » devient difficile à définir.

Dès lors, on peut s'interroger sur le concept d'une identité collective étudiante, ainsi que sur les représentations de la « figure étudiante » des étudiants d'AES et de LEA que j'ai rencontrés. Ont-ils par ailleurs le sentiment d'appartenir à la communauté étudiante d'une manière globale, et ressentent-ils l'existence de ce que l'on pourrait appeler une identité de filière ?

1. Peut-on parler d'une identité collective étudiante ?

Le public étudiant a toujours été hétérogène : « *il est vrai que le monde étudiant n'est plus ce qu'il n'a jamais été, car ceux qu'on appelle (ou qui s'auto-définissent) "étudiants" ne constituent pas plus aujourd'hui qu'hier un ensemble homogène* » (Morder, 1999). En effet, l'étudiant interne en médecine ressemble assez peu à l'étudiant de première année de BTS, ni à l'étudiant d'une classe préparatoire, tant du point de vue de l'origine sociale que du mode de vie, du rapport aux études ou des projets professionnels... En dehors des différents systèmes d'enseignement supérieur, les individus inscrits à l'université sont différents aussi bien en ce qui concerne la filière, l'année dans laquelle ils sont inscrits ou le lieu d'études, ainsi que

leurs caractéristiques individuelles telles que l'âge, le parcours scolaire, le rapport aux études... « *L'université est à la fois un monde de masse et un monde atomisé ; ce qui n'est pas contradictoire. De la masse il faut retenir le nombre élevé des étudiants et la faible emprise de l'organisation sur leurs conduites. De l'atomisation, il faut retenir l'hétérogénéité des individus, la diversité de leurs origines, de leurs itinéraires, de leurs projets* » (Dubet, 1994).

Dans ce contexte d'hétérogénéité, on peut se questionner sur l'existence d'une identité collective étudiante. Elle peut être interrogée sur deux versants. Premièrement, le groupe étudiant constitue-t-il un groupe social ? Le groupe cadres réunit un ensemble d'individus hétérogènes lui aussi ; pourtant Luc Boltanski a démontré qu'ils s'étaient constitués en groupe objectif, au point d'en devenir une catégorie *naturelle* aujourd'hui (Boltanski, 1982). Les étudiants sont une catégorie évidente *a priori*. Seulement, comment et par qui est-elle définie ? Rencontre-t-on des acteurs ayant intérêt à ce que le groupe étudiant apparaisse comme une catégorie délimitée ? À mon sens, la notion d'identité collective étudiante est à rapprocher des représentations de la figure étudiante : les étudiants contestataires comme force politique ou les étudiants fêtards qui justifient le temps des études comme un moratoire avant la vie active. Deuxièmement, ceux que l'on nomme « étudiants », se reconnaissent-ils systématiquement dans cette appellation ? Subjectivement, ont-ils le sentiment d'appartenir à une communauté ? En vérité, l'identification au statut étudiant ne va pas de soi, et l'on peut même percevoir des échelons dans le sentiment d'appartenance.

Officiellement, est étudiant tout individu inscrit dans l'enseignement supérieur et qui, de fait, possède une carte étudiante. L'identité étudiante est attribuée de manière institutionnelle, puisque l'inscription administrative entraîne obligatoirement cette assignation. Seulement, « *chacun est identifié par autrui mais peut refuser cette identification et se définir autrement* » (Dubar, 2000). On sait par exemple que certains étudiants inscrits administrativement ne sont en réalité que des étudiants « virtuels » (absents aux cours, ils ne participent pas toujours aux examens...) et les raisons de cette inscription peuvent tenir à des avantages financiers, administratifs, etc. D'autres plus âgés et en reprise d'étude, ne se perçoivent pas non plus comme étudiants bien qu'ils possèdent une carte étudiante.

Selon les catégories d'analyse exposées par Claude Dubar, l'identité étudiante est d'un côté une catégorie sociale disponible, une appellation officielle, qu'il appelle une *identité pour autrui*. C'est une identité sociale attribuée. De l'autre côté, le sociologue évoque l'*identité*

pour soi, qui est exprimée par l'expérience subjective des individus, c'est-à-dire « *quel type d'homme (ou de femmes) vous voulez être* » (Dubar, 2000). On peut également, dans ce dernier cas, parler d'identité étudiante, mais dans un sens subjectif. C'est une identité sociale incorporée.

Le terme identité est très mobilisé en sciences sociales et peut apparaître finalement comme un concept relativement flou. Comme le fait remarquer Rogers Brubaker, « *ranger sous le concept d'“identité” tout type d'affinité et d'affiliation, toute forme d'appartenance, tout sentiment de communauté, de lien ou de cohésion, toute forme d'autocompréhension et d'auto-identification, c'est s'engluer dans une terminologie émoussée, plate et indifférenciée* » (Brubaker, 2001). Ainsi, lorsque j'évoque la terminologie « identité étudiante », ou « identité collective étudiante », il est question du sentiment d'appartenance, du fait de se sentir être un étudiant, de l'expérience subjective individuelle.

Aussi, même si les individus possèdent une carte étudiante, leur expérience subjective ne permet pas d'affirmer qu'eux-mêmes s'identifient comme étudiant. Dès lors, par quels mécanismes passe l'identification au statut étudiant ? Une enquête qualitative menée à la fin des années quatre-vingt a mis en évidence que le sentiment d'appartenance à la communauté étudiante n'allait pas de soi, d'où la difficulté pour les jeunes gens rencontrés de construire une identité étudiante. « *Notre examen de la condition étudiante a montré l'absence de rôle étudiant, et donc l'émancipation des sphères objectives et subjectives. C'est parce que les rôles sont de moins en moins prégnants que la construction de l'identité individuelle devient un problème pour chacun. La personnalité apparaît lorsque le rôle a disparu, en fondant l'unité non plus sur des modèles culturels et des ensembles d'attitudes, mais sur l'expression authentique* » (Lapeyronnie, Marie, 1992). L'institution universitaire, par son mode de fonctionnement, serait la principale responsable de la difficulté pour les nouveaux étudiants à cerner leur rôle et à se définir une identité étudiante. Pour Olivier Galland, le choix de se définir comme étudiant est lié à un ensemble de variables objectives : la position dans le cycle de vie, l'âge, le lieu des études, le fait de vivre chez ses parents, l'intégration à l'univers étudiant. « *L'identité étudiante exprime donc une forme de “post adolescence” - un âge intermédiaire entre la dépendance et l'autonomie - et l'intensité de l'intégration à l'univers des relations qui se nouent à l'université, ces deux aspects étant évidemment liés* » (Galland, 1996). Des variables subjectives participent également à l'identification au statut étudiant : « *des ambitions scolaires élevées, une représentation de l'avenir professionnel vers des*

emplois de cadres du secteur privé, et un niveau de critiques de l'université assez élevé » (Galland, 1996). En outre, le rapport aux études est une variable expliquant les « principes d'identification et de construction des expériences étudiantes » (Dubet, 1994), selon les trois dimensions explorées par le sociologue : le projet, l'intégration et la vocation.

En vérité, l'identification au statut d'étudiant n'est pas une évidence pour les garçons et les filles que j'ai rencontrés. Tous ne se perçoivent pas comme étudiant, ou comme ce qu'ils imaginent être un « vrai étudiant ». Les représentations qu'ils ont eux-mêmes de la figure étudiante influence leur sentiment d'appartenance. C'est pourquoi j'ai interrogé les étudiants sur leur définition du « vrai étudiant ». Trois grandes figures sont apparues dans les discours des jeunes gens interrogés. Cependant, même si elles peuvent paraître contradictoires, elles se rejoignent sur un même point : l'étudiant est vu comme un individu qui vit un temps à part, en dehors de ce qui est considéré comme « la vraie vie ». C'est une représentation somme toute classique, celle que la mémoire collective a conservée : l'étudiant issu de la bourgeoisie profitant des études pour vivre son temps de jeunesse. Seulement, le caractère populaire du public étudiant et l'aspect professionnalisant des études d'AES et de LEA n'entrent-ils pas en contradiction avec cette représentation classique ?

2. Une représentation classique de la figure étudiante

« L'étudiant est vu, par la presse et les dictionnaires, selon les époques et les lieux, comme un feignant, comme un bourgeois insouciant, puis comme un gauchiste, comme un intellectuel » (Morder, 1999). Les jeunes gens rencontrés avaient, eux aussi, certaines représentations de « l'étudiant »¹⁰⁷, avant d'entrer à l'université. Toutefois, cette figure restait quelque peu abstraite pour eux, étant donné qu'ils ont assez peu connu dans leur univers familial de proximité, le monde universitaire. Au fur et à mesure de leurs études, s'est construit une représentation de « l'étudiant » à laquelle ils ne parviennent pas toujours à s'identifier. Ainsi, avant de questionner l'identification au statut étudiant, il me semble important de comprendre ce que le terme étudiant signifie pour les individus rencontrés. Au cours des entretiens, je cherchais à savoir s'ils se sentaient « étudiant », mais également, quelles étaient leurs propres représentations de « l'étudiant » ? Quelles descriptions faisaient-ils du « vrai étudiant » ? Il était étonnant de constater une différence entre la manière dont ils se décrivaient et les

¹⁰⁷ Les guillemets signifient qu'il est question de « l'étudiant » dans une acception générale.

caractéristiques qu'ils attribuaient au « vrai étudiant », alors qu'ils disaient (mais ce n'était pas toujours le cas) se sentir étudiant.

Trois grandes figures, quelque peu antagonistes, de « l'étudiant » sont le plus souvent ressorties dans les discours. Ce qui caractérise l'étudiant type est soit confondu avec le rôle minimal qu'il est censé joué, soit avec son insouciance et son goût de la fête qui sont mis en avant, mais surtout, plusieurs étudiants interrogés ont insisté sur le caractère politisé de ce qui représente selon eux le « vrai étudiant ».

2.1. Le bon élève

Pour quelques jeunes rencontrés, la représentation qu'ils ont du « vrai étudiant » se confond avec le rôle supposé que l'institution attend de lui, sans pour autant en faire une figure de l'étudiant zélé. Cela signifie que le « vrai étudiant » est non seulement assidu mais surtout concentré sur ses études. C'est l'aspect scolaire qui est ici mis en évidence dans le statut étudiant. Selon cette description, la figure étudiante s'éloigne somme toute assez peu de celle du lycéen. L'étudiant type est le bon élève de lycée, c'est celui qui remplit le rôle minimal supposé attendu par l'école de manière générale.

« Pour toi c'est quoi le vrai étudiant ? L'étudiant typique, le vrai ?

Le vrai ! C'est celui qui va à la fac tous les jours, à tous les cours. Parce qu'il y en a qui vont une fois sur deux quand ça leur chante. » (Karine, troisième année de LEA, entretien 1).

« C'est l'étudiant qui travaille régulièrement, qui fait ce qu'on lui demande sans qu'on lui dise. Qui participe aussi aux différents événements, à la vie de la fac... » (Jean-Christophe, troisième année de LEA, entretien 1).

« C'est quelqu'un qui s'occupe de ses études, qui réussit tout le temps, qui a des bonnes notes. (...) Donc pour moi, un vrai étudiant c'est quelqu'un qui comprend ce qu'il apprend. Qui s'intéresse à ses études... » (Salima, troisième année d'AES, entretien 1).

« C'est "djeune's", qui va en cours à la fac, qui passe des exams, dont les plus grandes préoccupations sont de réussir son année... » (Clémence, troisième année de LEA, entretien 1).

Rôle et représentation de ce qu'est un étudiant sont ici confondus. En vérité, c'est le rôle supposé attendu par l'institution scolaire pour les classes populaires : « *une culture du travail où l'effort et la quantité de temps et d'énergie dépensés sont en rapport direct avec ce que l'on obtient* » (Queiroz, 1995). Le vrai étudiant, c'est le bon élève, et, si c'est un bon élève c'est qu'il travaille, donc le vrai étudiant est travailleur et sérieux. Ce syllogisme rend compte de la conception populaire des attendus supposés de l'université en général, et de la représentation de ce qu'est un étudiant plus particulièrement. En même temps, les extraits marquent bien cette ambivalence entre le rôle que devrait avoir selon eux un « vrai étudiant », et une réalité qu'ils constatent et qui s'éloigne de cette image. Karine l'exprime bien en disant ce que, selon elle, devrait faire le vrai étudiant : « venir en cours tous les jours » et opposant à cela la réalité des étudiants qui viennent en cours uniquement « quand ça leur chante ». Cette description n'exclut pas pour autant d'avoir dans le même temps une représentation du vrai étudiant comme un individu plutôt désinvolte. Ces deux images se superposent, même si dans les faits elles semblent plus ou moins contraires. Pour l'une, c'est l'étudiant travailleur soucieux de sa réussite alors que pour la suivante, l'étudiant type est plutôt un bon vivant, profitant de ce temps des études pour vivre son temps de jeunesse.

2.2. Insouciant et goût pour la fête

La représentation de « l'étudiant » ayant le goût de la fête, insouciant et profitant du temps de ses études comme d'un temps de jeunesse est apparu dans plusieurs discours :

« Pour moi les vrais étudiants brestois c'est ceux qui sont en appart et qui vont **le jeudi, vendredi, samedi, picoler dans les bars** ! C'est ça pour moi. Il semble que tous les étudiants qui sont dans le cas considèrent qu'être étudiant c'est ça ! (...) Mais j'ai l'impression qu'ici aussi, les étudiants, c'est surtout la fête, et pas beaucoup le travail. Peut-être moins en licence, mais en DEUG, surtout la fac des lettres, les étudiants font la fête » (Béatrice, troisième année de LEA, entretien 1).

« L'étudiant type c'est un peu laisser-aller peut-être. (...) En fait, l'image un peu "in", c'est **l'image de l'étudiant fêtard**, qui aime bien rester à la cafet plutôt qu'aller en cours, et... je ne sais pas mais ça plait quoi ! » (Léa, troisième année de LEA, entretien 1).

« Pour moi l'étudiant type, ça va être **celui qui va faire la fête tous les jeudis soirs** et les week-ends et qui s'en fout à moitié des cours. Pour moi, c'est ça l'étudiant type » (Aline, troisième année de LEA, entretien 1).

Cette représentation de l'étudiant qui fait la fête le jeudi soir n'est pas seulement héritée de leur propre expérience, mais aussi des parents qui participent à entretenir cette image, plutôt vue péjorativement.

« [Mon père] me dit qu'il en ramasse toutes les semaines, tous les jeudis soirs, bourrés, alors qu'ils ont partiels le lendemain ! » (Nicolas, 1, père policier).

« Ça dépend du type de personne, mais généralement quand on parle d'étudiants, ce sont les étudiants qui font la fête. Ma mère c'est pareil, elle travaillait dans un service d'hôpital. Bon, pour elle le nombre de fois où le vendredi matin elle ne reçoit pas des dossiers d'étudiants, bourrés qui se sont cassé la figure, cassé une jambe ! » (Béatrice, 1, mère secrétaire médicale à l'hôpital).

Le symbole du jeudi soir comme moment spécifique de la fête étudiante marque les représentations. Au-delà des seules soirées, le temps des études serait également celui de l'investissement dans les associations étudiantes.

« *Pour toi, c'est quoi un vrai étudiant ?* »

C'est bête, mais je trouve que l'association c'est le cœur de ça. C'est être faignante, c'est ramener ses cours à la maison, les potasser, faire la fête avec ses copains, c'est l'âge, même s'il ne faut pas en abuser, c'est participer à la vie. C'est s'intéresser à la politique et à la vie de la fac. (...) Miss campus ! » (Charlotte, troisième année d'AES, entretien 1, ancienne *miss campus*).

« Étudiant, c'est... je ne sais pas... être à la fac, aller en cours, participer au sport universitaire, les associations, organiser les soirées » (Renaud, troisième année d'AES, entretien 1).

Le temps des études comme le temps de jeunesse reste très présent dans les représentations des garçons et des filles que j'ai rencontrés. C'est une image relativement ancienne construite depuis le Moyen Âge, où les excès des fêtes étudiantes étaient également mis à l'index. Les

écrits de Rabelais et Villon ont sans aucun doute fait naître cette représentation. L'historien Jacques Verger raconte comment les habitants des villes étaient exaspérés par les désordres provoqués par les étudiants. Un ancien professeur d'université, franciscain, a rédigé en 1327 un réquisitoire des plaintes adressées aux étudiants. Il écrit entre autres : « *l'argent reçu de leurs parents ou de leurs églises pour leur entretien, ils [les étudiants] le dépensent dans les tavernes, les festins, les jeux et autres choses superflues* » (Alvarez Pelayo cité par Verger, 1981). La critique n'est pas nouvelle, et le reproche d'une vie étudiante trop souvent agrémentée d'amusements, au dépens d'un temps dédié à l'étude, semble se réitérer au fil des années. L'étudiant plus préoccupé par la fête que par ses études est une attitude souvent déplorée aujourd'hui encore. C'est une image commune, rencontrée notamment dans les journaux qui régulièrement relatent les excès des soirées étudiantes du jeudi soir : on entend ici et là des « incidents » du jeudi soir de la rue Saint-Michel à Rennes, ou du quartier Saint-Martin de Brest, lieux de rendez-vous des étudiants¹⁰⁸.

La troisième caractéristique qui, selon les garçons et les filles interrogés, représente l'étudiant type, demeure son côté politisé : il a une conscience politique avertie, et est investi au sein des syndicats et de la politique universitaire.

2.3. L'étudiant engagé

À chaque mouvement étudiant, l'image de l'étudiant contestataire est ravivée. Les manifestations, les assemblées générales sont l'une des rares occasions où la communauté étudiante est visible dans son ensemble. C'est aussi un moment de solidarité puisque les étudiants se rejoignent pour défendre une idée commune. Cette image hérite également pour une part de la représentation des étudiants de mai 68 : étudiants rebelles derrière les barricades face aux CRS. La télévision, le cinéma ont entretenu et reconstruit cette image qui semble tenace dans les esprits d'aujourd'hui. Ainsi, c'est à l'occasion de ces mouvements contestataires que va surtout s'exprimer cette « conscience politique » (défendre une opinion,

¹⁰⁸ Signe de l'inquiétude que provoquent ces fêtes du jeudi soir, des élus locaux brestois ont commandé un rapport de sociologie, afin de comprendre ces pratiques de la jeunesse. « Assistons-nous réellement à un phénomène nouveau ou est-il appréhendé différemment aujourd'hui qu'il n'aurait pu l'être dans d'autres contextes ? La manière dont la société perçoit, définit et accepte ou non une pratique donnée est le produit d'un contexte. Les effets de périodes ne sont pas ici à négliger. Les interrogations, le besoin de compréhension face à ces pratiques ne sont-ils pas avant tout l'expression d'inquiétudes à l'égard d'une jeunesse dont les pratiques seraient aujourd'hui (peut-être trop vite) vues comme le produit du malaise de ses conditions sociales d'existence présente et de ses incertitudes d'avenir ? » (Déroff, 2007).

justifier son avis politique, s'engager dans une action plus ou moins marquée idéologiquement).

« *C'est quoi alors être étudiant ?*

Bonne question ! C'est... déjà il y a étudiant et la conscience politique qui va derrière. **Chaque étudiant est gauchiste.** En droit, ils sont vachement droitistes, en école de commerce... c'est peut-être des préjugés, mais c'est vrai » (Nicolas, troisième année d'AES, entretien 1).

« Par contre ce qui est des devoirs du citoyen, le civisme, ça je l'ai toujours fait, mais pour ce qui est de l'engagement, dans une asso lycéenne... ça je ne l'ai jamais fait. Je ne suis pas antisocial... ça je trouve que c'est presque **un cliché des jeunes étudiants qui sont toujours le point levé** à dire toujours "ah, ouais, c'est nul, c'est pourri !" » (Pierrick, troisième année de LEA, entretien 1).

« Oui, les gens qui sont dans les assos, qui s'occupent de l'associatif, de l'humanitaire... Quelqu'un qui est préoccupé, **qui a une conscience politique, qui parle de politique...** » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1)

L'image de l'étudiant engagé est parfois perçue de manière péjorative. Pourtant, elle est à relier à l'idée que le temps des études, c'est le temps d'une construction intellectuelle. En effet, quand les étudiants parlent de politisation, ils parlent aussi un peu de cette aptitude à l'ouverture d'esprit et à l'apprentissage de la citoyenneté. La compréhension des enjeux politiques reste l'un des points importants de cette capacité à lire le monde et à traiter les informations. L'idée que les études universitaires bouleversent intellectuellement les jeunes gens qui s'y sont engagés est sous-jacente : l'aventure intellectuelle s'accompagnerait d'une prise de conscience politique. Cette représentation de l'étudiant engagé est héritée du temps où le degré de politisation de la société était plus élevé qu'aujourd'hui, même si pour Michel Verret il s'agissait surtout d'une question de disposition du temps : « *Comme dans la démocratie grecque les étudiants prennent le temps de s'intéresser à la politique parce qu'ils sont libérés du temps de travail* » (Verret, 1974). Le refus général des identifications partisans peut laisser penser que les étudiants d'aujourd'hui sont moins politisés que ceux

d'hier. La question est bien entendu plus compliquée¹⁰⁹ mais malgré tout, l'image de l'étudiant politisé, au sens traditionnel du terme, est vivace dans les représentations communes.

Finalement, la représentation de l'étudiant type reste proche de l'image d'une jeunesse favorisée, héritée d'un temps où seuls les enfants issus des classes sociales supérieures suivaient des études universitaires. « *Les étudiants d'origine bourgeoise pourront cesser d'être majoritaires numériquement sans que les normes et les valeurs qu'ils ont léguées au milieu étudiant cessent d'être tenues, même par les catégories nouvellement venues à l'enseignement supérieur, pour inséparables de ce milieu* » (Bourdieu et Passeron, 1964). Le constat posé par les auteurs des *Héritiers* semblent se vérifier : cette image persiste, malgré l'arrivée des « nouveaux étudiants ».

« *C'est quoi la définition du vrai étudiant pour toi ?*

Une personne jeune, autonome, assez libre, qui poursuit un cursus et qui n'a pas d'idée spécifique sur ce qu'il veut faire » (Pierrick, troisième année de LEA, entretien 1).

« Quelqu'un qui ne sait pas ce qu'il veut faire, qui n'a pas beaucoup d'argent, c'est le cliché étudiant. Et qui glandouille un peu. Donc je suis étudiante ! » (Sofia, troisième année de LEA, entretien 1).

La figure typique de l'étudiant se rattache à une conception hédoniste du temps des études : c'est le moment où la jeunesse fait la fête, rencontre des amis, s'investit dans les associations, se préoccupe de politique. Cette représentation est éloignée d'une conception ascétique, où la vie étudiante correspondrait à un temps de privation, de concentration sur les études et même de construction d'un projet professionnel. Pour les auteurs des « *Héritiers* », cette différence du rapport aux études s'explique avant tout par l'origine sociale des uns et des autres : « *Sous*

¹⁰⁹ Anne Muxel défend l'idée que les jeunes sont peut-être moins politisés au sens entendu couramment, mais cela n'empêche pas leur engagement dans d'autres contextes, ce qui est une autre forme de politisation. « Les jeunes d'aujourd'hui refusent une vision du militantisme traditionnel répondant à une panoplie bien identifiée de modalités d'interventions. Ils peuvent avoir de véritables engagements, souvent de courte durée, ils peuvent participer de façon très active à des manifestations. Ainsi, leur engagement dans les mouvements antimondialisation sont parfois lourds de prises de risques pour eux-mêmes, mais ils ne se considèrent pas militants pour autant » (Muxel, 2003).

le nom de sérieux se dissimulent donc deux façons de vivre la condition étudiante. L'une est caractéristique surtout des étudiants d'origine bourgeoise, qui font de leurs études une expérience où n'entrent pas de problèmes plus sérieux que ceux qu'ils y introduisent. L'autre exprime l'inquiétude de l'avenir propre à des étudiants venus des couches sociales les plus éloignées de la culture scolaire et condamnées à la vivre irréallement » (Bourdieu et Passeron, 1964).

Au-delà de la seule explication sociale, la figure typique étudiante, héritée sans doute des classes sociales favorisées, reste active parce que portée en partie par le corps professoral. Quand bien même les étudiants d'origine populaire sont de plus en plus nombreux à l'université, les normes et valeurs du monde étudiant ne se transforment pas si facilement. En effet, les enseignants d'université, de manière générale, valorisent plutôt la posture de l'étudiant hédoniste. La prise de distance des étudiants avec le désir de la découverte intellectuelle, est une posture que dénigre régulièrement les enseignants dans les discours informels. Ainsi, cette représentation de l'étudiant type demeure, même auprès des étudiants issus des classes sociales plus populaires, alors même que les garçons et les filles que j'ai interrogés décrivent leur vie étudiante quotidienne bien différemment de ce modèle. De fait, l'identification au statut étudiant ne va pas de soi, en partie à cause d'un décalage entre leurs représentations de ce qu'est un étudiant et leur propre expérience.

3. Sentiment d'appartenance au monde étudiant

Être étudiant, c'est être inscrit à l'université. Cela, nous l'avons vu, ne suffit pas à faire que tous se sentent appartenir au monde étudiant. Le fait de se percevoir comme un étudiant est lié à un ensemble de variables objectives que sont l'âge, la situation de vie, l'utilisation des services universitaires (restaurant, bibliothèque, cité universitaire...) et à un second ensemble de variables subjectives traduisant des manières d'être (conquête de l'autonomie, expérience à l'étranger) et des opinions (formation intellectuelle, politisation).

3.1. Variables objectives

3.1.1. L'âge

Dans les représentations communes, l'étudiant est un individu jeune, c'est-à-dire qu'il a le plus souvent entre 18 et 21 ans. Il est vrai que la grande majorité se trouve être dans ce cas, 90% des étudiants ont moins de 21 ans¹¹⁰. Ceux qui poursuivent après la licence ont nécessairement plus de 21 ans, mais il y a également ceux, peu nombreux, qui sont en reprise d'études et qui sont donc plus âgés. Après être entrés dans la vie professionnelle, ils reviennent suivre une formation universitaire. Au sein de l'échantillon étudié, deux étudiantes sont dans ce cas de figure, et leur situation n'est pas exceptionnelle au regard du nombre d'étudiants inscrits en formation continue sur les deux promotions.

Tableau 17 : Part des étudiants inscrits en formation continue en troisième année d'AES et de LEA à l'UBO, l'année 2003-2004

Effectif total : 267

| Formation | AES | LEA | Total |
|-----------|------|------|-------------------|
| initiale | 92% | 97% | 94% |
| continue | 8% | 3% | 6% ¹¹¹ |
| Total | 100% | 100% | 100% |

Même si leur situation n'est pas unique, le décalage entre leur âge et l'âge théorique des étudiants, influence sans conteste leur sentiment de faible appartenance au monde étudiant.

« Non je ne suis pas étudiante, je suis en formation continue (...) Je leur ai annoncé [à mes amis] "je vais à la fac." Et ils m'ont dit "c'est pas vrai ?! Tu vas y arriver ? C'est dur ! Bon courage !" Ça a donné lieu a beaucoup de blagues sur le statut étudiant : "alors l'étudiante ?" On m'appelle comme ça ! (Rires) » (Christine, troisième année d'AES, entretien 1, née en 1962).

¹¹⁰ *Repères et référence statistiques* « Les étudiants : discipline, cursus, âge et sexe », août 2007, <http://www.education.gouv.fr>.

¹¹¹ 6% qui équivalent à 17 étudiants.

Les plaisanteries de ses amis quant à son statut d'étudiante mettent en lumière la surprise que provoque le décalage d'une telle situation, avec les représentations de ce qu'est un étudiant.

« Quoique étudiante, oui... j'ai une position qui est ambiguë. Je ne me vois pas forcément étudiante. Comme disait une autre personne qui est avec moi en reprise d'études, elle, elle est en "formation continue". Moi je suis quoi... ? On ne s'inscrit pas de la même façon, on passe par le bureau Réva, ou par la scolarité AES, ou à la scolarité Droit... pas comme les autres étudiants. Donc pour moi, ce n'est pas forcément "étudiante" parce que je suis salariée » (Gaëlle, troisième année d'AES, entretien 1, née en 1975).

Christine et Gaëlle ne se considèrent pas comme des « étudiantes », parce qu'elles sont plus âgées, mais également parce que leur situation de vie est éloignée d'une vie étudiante. Toutes les deux vivent en couple et sont financièrement autonomes : Christine finance ses études grâce à l'aide accordée par les allocations chômage et Gaëlle est enseignante à mi-temps. Même si elle a choisi de vivre la semaine dans un appartement à Brest, Christine rentre le week-end chez elle, pour retrouver son mari et ses trois enfants. La situation de Gaëlle pourrait sembler plus proche d'une vie étudiante puisqu'elle vit en concubinage et n'a pas d'enfants. Comme elle l'explique, même si elle partage le même emploi du temps, les mêmes cours, a les mêmes examens (si on ne tient pas compte des équivalences dont elle a pu bénéficier) que l'ensemble des étudiants, de petits détails administratifs montrent la différence de régime, notamment au moment de l'inscription. Au-delà de la simple question de l'âge, c'est la situation de vie qui influence le fait de se sentir étudiant. Être plus âgé, c'est aussi être plus avancé dans les étapes de la vie d'adulte : être autonome financièrement, vivre en couple, avoir des enfants, son propre logement. « *Le temps des études est celui d'un changement de statut, d'un processus d'émancipation, d'acquisition progressive des rôles et des conduites "adultes" qui se reflète au travers des situations résidentielles, financières, professionnelles, familiales, culturelles des étudiants* » (Erllich, 1998). Une fois cette série d'étapes franchies, il n'est plus « temps » d'être étudiant. Ainsi, ce n'est pas tant l'âge que la situation de vie qui influence le sentiment d'appartenance au statut étudiant.

3.1.2. La situation de vie

Paradoxalement se sentir étudiant signifie ne pas être trop avancé dans les étapes d'entrée dans la vie adulte, mais suffisamment pour disposer d'un minimum d'autonomie. Vivre en couple, élaborer des projets conjugaux ne correspond pas à la représentation d'une vie

étudiante. Dès lors, l'entrée de plus en plus affirmée dans l'âge adulte éloigne les jeunes du statut étudiant.

« De l'insouciance : on est quand même vachement insouciant quand on est étudiant, c'est la fête tout le temps. Mais maintenant que je dois assumer un appartement, les charges et tout ça, je me dis, "bon Sandra, il est temps que tu t'assumes vraiment !" (...) Puis bon maintenant que j'habite avec lui, j'ai envie d'avoir un enfant, on en parle depuis longtemps... (...) On parle d'un avenir vraiment... C'est pour ça que je me dis que je ne peux pas rester étudiante toute ma vie. (...) C'est parce que mon copain me monte le bourrichon aussi, il me dit : "c'est cool quand tu vas bosser on va pouvoir partir en vacances..." » (Sandra, troisième année d'AES, entretien 1, vit en concubinage, conjoint ouvrier artisan).

Les trois-quarts des étudiants sont célibataires¹¹². Quelques uns vivent une histoire amoureuse et même s'ils ne cohabitent pas, nombre de couples d'étudiants alternent entre les deux logements, et se déclarent célibataires. Par ailleurs, vivre en couple signifie fréquemment abandonner une partie du réseau amical de l'un, de l'autre ou des deux conjoints (Loitron, 2001). Or, s'installer dans une vie de couple, c'est diminuer les sociabilités et l'activité festive qui est l'une des caractéristiques le plus souvent évoquées pour définir « l'étudiant ». En fait, s'installer dans une vie conjugale c'est d'abord franchir une étape d'entrée dans la vie adulte, mais être étudiant ce n'est pas encore être adulte. Pourtant, ce n'est pas non plus être un adolescent. À l'autre extrémité du cycle d'entrée dans l'âge adulte, habiter au domicile de ses parents est vécu comme incompatible avec la définition d'une vie d'étudiant.

« Oui, alors ça l'autre jour j'ai fait une crise à ma mère parce que je n'avais pas une vraie vie d'étudiante. **Parce que j'étais encore chez mes parents.** Pour moi les vrais étudiants bretois c'est ceux qui sont en appart et qui vont le jeudi, vendredi, samedi, picoler dans les bars ! C'est ça pour moi. Il semble que tous les étudiants qui sont dans le cas considèrent qu'être étudiant c'est ça ! (...) ça du coup, j'ai l'impression d'avoir encore une vie de lycéenne, à part que j'ai mon permis et ma voiture et je peux bouger, mais sinon... » (Béatrice, troisième année de LEA, entretien 1).

¹¹² Se reporter au graphique 3 : situation matrimoniale des étudiants. Partie B. le contexte socio-historique.

Béatrice regrette de ne pouvoir vivre le temps de ses études comme elle pouvait imaginer une vie étudiante, c'est-à-dire de manière autonome. Elle ressent un écart entre sa représentation d'une vie étudiante et ce qu'elle vit réellement.

« Et pourquoi tu as choisi Brest, plutôt qu'une autre ville ? Tu as choisi les études en fonction de la ville ?

Non, je n'ai pas choisi, comme il y avait LEA à Brest, ma sœur était déjà en appartement, mes parents ne pouvaient pas se permettre de payer deux appartements, je suis restée à Brest. Parce que j'aurais préféré aller ailleurs, parce que Brest ne me plaît pas plus que ça.
Tu aurais préféré aller où ?

Ne serait-ce qu'à Rennes, **partir de chez mes parents déjà** » (Béatrice, troisième année de LEA, entretien 1).

Spontanément, Béatrice se déclare toutefois étudiante et se reconnaît dans ce statut. Seulement, ce sentiment d'appartenance est plus ou moins prégnant selon l'âge ou la situation de vie. Il y a des degrés dans le sentiment d'appartenance, et disposer d'un logement autonome renforce cette identification au statut étudiant. La résidence indépendante permet de rencontrer les autres étudiants : il est possible d'inviter, et d'être invité de retour, d'organiser des petites fêtes, de rentrer tard... C'est grâce au logement autonome que les sociabilités étudiantes vont pouvoir se construire. Tout cela est bien évidemment plus difficile à réaliser quand les étudiants partagent le logement avec leurs parents, ce qui les éloigne d'une « communauté » d'étudiants.

S'auto-définir comme étudiant suppose également une affiliation au monde universitaire qui est plus ou moins aisée et influencée par une certaine proximité à ce monde. Quand les parents, oncles ou tantes racontent leur propre expérience des études, connaissent le fonctionnement de l'université, comprennent le vocabulaire et à quoi il renvoie (savoir par exemple qu'une licence équivaut à trois années d'études...) plusieurs étapes de l'affiliation sont déjà acquises. Or, quand la faculté est une *terrae incognita*, pour l'étudiant et sa famille, l'affiliation au métier d'étudiant est plus longue. (Coulon, 1997).

3.1.3. L'héritage familial

Le public d'AES et de LEA est, on l'a vu¹¹³, plus souvent issu que dans d'autres filières des classes sociales populaires. Première génération de leur famille à connaître les amphis et les cours magistraux, les étudiants que j'ai rencontrés ont bien souvent découvert seuls, les *us* et *coutumes* du monde « fac ».

« *Tes parents connaissent la fac ?*

... ma mère était venue avec moi aux portes ouvertes... ils ont vu ce que c'était.

Ils ne sont pas allés en fac ?

Non... mon père a fait une école pour travailler dans le bâtiment par l'apprentissage. Et ma mère... à ce moment là, il y avait quoi, comme diplôme... le certificat d'études. Ils ont arrêté après, donc ils ne sont pas allés à la fac !

Donc pour eux la fac, c'était un monde éloigné... en plus tu es l'aîné !

Oui. Et moi je ne connaissais pas trop non plus. Et eux, ils ne se sont pas trop inquiétés, ils ont confiance en moi » (Renaud, troisième année d'AES, entretien 1).

Les parents de Renaud ont confiance en leur fils, mais surtout dans le système éducatif de manière générale. Entrer à l'université c'est de toute manière poursuivre la voie normale, « *fausse croyance, de la part de certains étudiants et de leur famille que l'université est la continuité "naturelle" des études secondaires* » (Coulon, 1997)¹¹⁴. N'ayant pas connu l'université, les parents de la plupart des étudiants rencontrés ont une idée assez peu précise de l'université. Dès lors, les représentations parentales de la figure étudiante ne viennent pas de leur propre expérience en tant qu'étudiant.

« Moi, mes parents n'ont pas fait beaucoup d'études. Mon père est artisan taxi, et ma mère était aide-soignante, maintenant, elle a arrêté, elle est à la retraite. Ma mère a un Bac Pro, je crois, un truc genre secrétaire médicale. Et mon père, il n'a pas de diplôme. Il a fait un peu tout : assureur, DJ, serveur. Ils ne sont jamais venus à la fac. **Ils sont loin du milieu universitaire** » (Caroline, troisième année de LEA, entretien 1).

¹¹³ Se reporter à la partie « B. Le contexte socio-historique », pour une description générale des étudiants d'AES et de LEA, voir le chapitre « 3.3 Les étudiants d'AES et de LEA un public socialement et culturellement éloigné de l'université », et pour une description plus précise concernant le public d'AES et de LEA de l'université brestoise, se reporter à la partie « 3.4. Les promotions des étudiants interrogés, quelques chiffres ».

¹¹⁴ Préface de la deuxième édition, 2004.

Les étudiants ont donc construit leur représentation de la figure étudiante au fur et à mesure de leur propre expérience universitaire. Ils sont socialement et culturellement éloignés de ce milieu et sont assez peu familiers du système. Dès le départ, ils doivent apprendre à décoder les *us et coutumes*, la sémantique particulière (Stéphane Beaud citant l'étudiant qui parle de cours marginaux peut faire sourire les coutumiers), le fonctionnement, etc. En raison de cette distance sociale, il est moins aisé pour ces étudiants de se sentir appartenir à la communauté étudiante, puisqu'ils ont dû, avant toute chose, se familiariser avec le système universitaire et apprendre le rôle étudiant. Les modèles d'identification au statut étudiant ne sont pas transmis par le milieu familial, c'est la raison pour laquelle le sentiment d'appartenance à la communauté étudiante est moins prégnant que pour des étudiants mieux avertis.

Toutefois, une situation particulière développe le sentiment d'appartenance au statut étudiant. Certains partent pour quelques mois dans une université étrangère grâce au programme européen Erasmus. Éloignés de leur famille d'origine, séparés de leurs amis d'enfance ou du lycée, ils vivent l'expérience étrangère en intégrant de plain pied le statut étudiant.

3.1.4. Le départ à l'étranger

Effectivement, le programme Erasmus permet aux étudiants d'effectuer une partie de leurs études (un semestre ou une année universitaire) au sein d'une université étrangère. Les étudiants de LEA sont encouragés à partir puisque c'est une expérience essentielle pour se perfectionner dans la maîtrise des langues étrangères. Au-delà de la filière, il semble que d'une manière générale, les étudiants qui, en Europe, choisissent de partir avec le programme Erasmus seraient socialement un peu plus favorisés que l'ensemble des étudiants, même si nous allons vers une démocratisation de ce programme. Toutefois, l'origine sociale pèse moins que le niveau d'instruction des parents, puisque la proportion des étudiants dont les parents ont suivi des études supérieures est plus importante auprès de ceux qui partent en Erasmus qu'auprès de la population étudiante globale¹¹⁵.

Au sein de l'échantillon interrogé, aucun étudiant d'AES n'est parti grâce au programme Erasmus, mais sept étudiants de LEA ont bénéficié de ce programme. Caroline est étudiante à

¹¹⁵ Très peu d'études ont été réalisées quant à l'origine sociale des étudiants Erasmus. Celle qui est évoquée ici concerne les étudiants bénéficiant du programme Erasmus, à l'échelle européenne (Souto Otero et McCoschan, 2006).

Brest et vit au domicile familial pendant ses études. Elle est partie étudier pendant un semestre, dans une université allemande alors qu'elle était en deuxième année.

« *Quel est pour vous l'étudiant type ?*

C'est nous (...). En fait, quand j'ai dit c'est nous, je pensais à Erasmus, c'était glandeur à fond. **Là, je me sentais à fond étudiante.** Parce qu'en fait, on était à l'étranger, et c'était ça notre statut. On ressentait beaucoup plus ça, du fait d'être étudiant étranger. Cette année, je me sens moins l'étudiante qui ne fout rien. (...) Il y a vraiment plus d'identité [étudiante] en Allemagne » (Caroline, troisième année de LEA, entretien 1).

Elle raconte son expérience en Allemagne avec un plaisir non dissimulé. Pendant son séjour, elle n'a fréquenté que des étudiants, allemands ou d'autres nationalités, alors qu'en France elle explique que ses amis sont surtout des amis du lycée. Par ailleurs, le départ en Allemagne avec trois étudiants de sa promotion, a permis à Caroline de créer des liens avec des étudiants de Brest. La sensation qu'une « identité étudiante » serait plus prégnante en Allemagne qu'en France est assez étonnante. En revanche, l'idée qu'elle se fait de ce qu'est un étudiant correspond à sa manière de vivre ses études alors qu'elle était en Allemagne. C'est la raison pour laquelle elle dit ressentir cette appartenance au statut d'étudiant plus fortement en Allemagne qu'en France.

Aline vit également au domicile parental pendant ses études. Peu investie dans la vie étudiante à Brest, elle n'a pas pour autant vécu son expérience à l'étranger avec autant de plaisir que Caroline. Elle disait souffrir de l'éloignement géographique d'avec son ami¹¹⁶. Pourtant, elle reconnaît qu'en Allemagne, le sentiment d'appartenance à la communauté étudiante semblait plus prégnant que lorsqu'elle était étudiante à Brest :

« Mais quand j'étais en Allemagne, je me sentais quand même plus étudiante, parce qu'en Allemagne, il y a beaucoup plus de facilités pour les étudiants. En France, que l'on soit étudiant ou autre chose, tout le monde est à la même échelle. En Allemagne, tu as une carte de transport, tu ne paies aucun transport. En fait, ton inscription à la fac c'est ton bon de transport » (Aline, troisième année d'AES, entretien 1).

¹¹⁶ Très engagée conjugalement, le couple était fiancé et prévoyait de se marier.

Il est en effet probable que ces avantages institutionnels symbolisent le statut étudiant ; sans doute parce qu'alors qu'ils sont à l'étranger, ils sont avant tout définis par ce statut. Leurs sociabilités tournent surtout autour des autres étudiants puisque le campus reste leur principal lieu de sociabilité : ils n'ont plus, au regard de l'extérieur, le statut d'ancien lycéen, « d'enfant de.. », de sportif de tel club... Les appartenances identitaires autres que celles de l'étudiant sont pour la plupart restées en France dans la ville d'origine. Le départ provoque de fait une coupure, et ils sont avant tout définis comme étudiants français. Ils quittent alors ce que Valérie Erlich définit comme le type d'étudiant « juvénile » pour qui « *le milieu familial et local d'origine l'emporte sur les normes et valeurs étudiantes* » (Erlich, 1998). Enfin, le cinéma a créé un modèle de l'étudiant français « Erasmus », avec *l'Auberge espagnole*, inspiré de l'aspect folklorique étudiant : le personnage principal fait la fête et additionne rencontres amicales et aventures amoureuses sans réellement se soucier ni de l'avenir, ni de sa réussite universitaire (qui semble aller de soi), ni d'engagement politique ou idéologique.

Une dernière variable objective est l'utilisation des services universitaires. L'institution universitaire met à la disposition des étudiants des services censés leur faciliter la vie : se nourrir ou se loger à prix réduit, travailler en bibliothèque, se soigner, pratiquer un sport... Utiliser ces services renforce le sentiment d'appartenance à la communauté étudiante, et dans le même temps, c'est parce qu'ils se reconnaissent comme étudiants qu'ils les utilisent. « *Ces activités para-universitaires sont des facteurs extrêmement puissants d'intégration à l'université* » (Coulon, 1997).

3.1.5. Utilisation des services universitaires

La question de la vie étudiante a d'abord été vue comme une politique sociale d'aide (construction de sanatoriums pour lutter contre la tuberculose), les œuvres scolaires et universitaires, dont Jean Zay était le promoteur, ont été gérés par les recteurs puis par les étudiants sous l'impulsion de l'UNEF. Ces services constituent une aide matérielle pour les étudiants : « *c'est la thématique de l'étudiant pauvre auquel il faut apporter des aides (notamment sociales)* » (Morder, 2002). De la conception d'aide pour les étudiants à entrer dans les amphis, on est passé à une conception plus globale de la vie étudiante. Aujourd'hui la politique de vie étudiante concerne plutôt l'accompagnement scolaire (tutorat, information, orientation...) et l'offre de socialisation (sport, loisirs culturels...). La prise en compte de la condition étudiante est secondaire parce que l'université a été créée autour des enseignants et pas des étudiants (Rey, 2006). Dans le cadre de cette aide à apporter aux étudiants, plusieurs

services gérés par le CROUS, ou bien par l'institution universitaire elle-même, sont à la disposition des étudiants. Outre la bibliothèque universitaire, centrée sur les études, ces services sont directement liés à la vie étudiante : restaurants et cités universitaires, médecine préventive et aide sociale (SUMPPS : Service Universitaire de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé), activités physiques et sportives (SUAPS : Service Universitaire des Activités Physiques et Sportives). Les étudiants n'utilisent pas l'ensemble de ces services, voire ne les connaissent pas tous, mais leur utilisation rend compte pour partie du sentiment d'appartenance à une communauté étudiante.

« Et sinon, tu habites toute seule ?

À la cité universitaire, dans une chambre.

Ce n'est pas trop petit ?

Non... c'est vrai que les gens disent que c'est petit. Mais moi j'aime bien voir les gens qui habitent dans mon couloir, je suis trop peureuse, je n'ai pas envie de vivre toute seule. J'ai un ami qui a un studio, il ne voit même pas ses voisins ! Alors qu'en cité U, tu vois du monde, tu discutes, tout le monde est dans la cuisine, moi j'aime bien vivre avec ces gens là. Ça me va très bien » (Salima, troisième année d'AES, entretien 1).

Vivre en cité universitaire ou manger au restaurant universitaire entraîne la fréquentation d'autres étudiants¹¹⁷. Partager le repas du midi au restaurant universitaire en compagnie des autres étudiants est le moyen de créer des sociabilités. La majorité des amis de Rachel sont également étudiants, au sein de sa promotion et dans l'année supérieure.

« La médecine de l'université, l'assistante sociale... ?

Non.

Donc c'est plutôt, les cours, le RU...

Oui, quasiment tous les midis je mange au RU, c'est drôlement pratique.

La BU ?

Oui. Et le sport, j'y vais ce soir. Sinon, oui, c'est tout » (Rachel, troisième année d'AES, entretien 1).

¹¹⁷ Pour les étudiants qui louent une chambre universitaire (10m²) la cuisine, les douches et toilettes sont communs dans une majorité de cas, même si les nouvelles constructions intègrent un cabinet de toilette avec WC dans la chambre. Les studios un peu plus spacieux que les chambres (entre 15 et 30m²) sont pourvus d'une cuisine et d'une petite salle d'eau.

À l'inverse, d'autres étudiants ne fréquentent pas ces lieux qui leur sont réservés. Pour certains, l'université représente encore un univers froid et plutôt anonyme, et ils n'ont pas réussi à créer de relations suffisamment proches pour se sentir autorisés à partager ensemble les repas du midi ou un travail en commun à la bibliothèque universitaire. L'obligation de travailler en groupe est un moyen pour eux de créer ces sociabilités. Les étudiants interrogés argumentent sur la nécessité de travailler au calme, de chercher la tranquillité, ou encore de vouloir manger équilibré pour expliquer pourquoi ils fréquentent peu ou pas le RU (Restaurant Universitaire) ou la BU (Bibliothèque Universitaire).

« Tu ne restes pas trop travailler à la BU ?

Non, j'aime autant être tranquille » (Gaétan, troisième année d'AES, entretien 1).

« Et les services proposés par la fac : la BU... ?

Oui, la BU j'y bosse, quand on a des exposés avec les copines.

Sinon tu n'y vas pas systématiquement ?

Non.

Tu bosses plutôt chez toi ?

Oui.

Et les livres tu les empruntes ?

Oui, j'en ai emprunté quelques uns » (Karine, troisième année de LEA, entretien 1).

« La BU, t'y travailles, tu empruntes des livres ?

Non, je n'emprunte pas de bouquins, parce que moi ce que je bosse c'est surtout des langues, et ce qui m'intéresse c'est les dicos ! J'aime pas trop les bouquins... ça ne m'intéresse pas trop de prendre des bouquins qui vont parler de Goethe...

Lire des romans en allemand, ou en anglais... ?

Non... là j'ai commencé un livre en allemand, mais il est assez dur... Je n'irai pas emprunter à la fac, je vais plus emprunter dans mon entourage. J'ai l'impression que les bouquins qui sont à la fac, c'est plus des bouquins pour bosser ! C'est l'impression que j'ai... je pense que c'est pas vrai... » (Clémence, troisième année de LEA, entretien 1).

« Tu manges au Restaurant Universitaire ?

Un peu, et ce n'est pas que je suis difficile, mais j'aime bien manger. J'aime bien la bonne nourriture, je n'aime pas la nourriture du RU. Comme je suis quelqu'un qui ne mange pas énormément, je préfère rentrer chez moi. Donc, au lieu de gaspiller mon argent, et manger au RU, ben tant pis, je préfère rentrer chez moi, même si je n'ai que 20

minutes chez moi. Au moins je mange quelque chose qui me plaît et ça ne sera pas gaspillé » (Aline, troisième année de LEA, entretien 1).

Quand ils n'utilisent pas ou peu la bibliothèque universitaire ou les services de restauration, les étudiants livrent une justification, comme s'ils se sentaient obligés de donner une bonne raison. Ces garçons et ces filles pressentent l'incohérence de leur position : ils reprochent au système universitaire son anonymat, mais ils ne s'engagent pas *a minima* dans une vie d'étudiant. Au fond, c'est leur faible implication au sein de l'université d'une manière générale qui explique le plus probablement cet éloignement. Nicolas, qui ne cache pas ne pas se sentir à sa place au sein de la communauté étudiante, exprime sans détour ni justification qu'il n'utilise pas les services universitaires. La raison sous jacente est suffisamment explicite : il ne se sent pas étudiant et par conséquent ne cherche en aucun cas à entrer dans ce rôle :

« Tu penses que tu seras parti l'année prochaine ?

Oui, enfin je touche du bois. C'est exactement ce que je pense.

Et les services proposés par la fac, RU, BU... ?

Je ne vais jamais au RU, je vais à la BU.

Pour travailler ?

Très rarement, je reste rarement travailler, j'emprunte des bouquins.

Le sport ?

Je n'en fais pas.

Médecine universitaire... ?

Non.

Tu ne savais pas que ça existait ?

Non, j'en connais pas la moitié » (Nicolas, troisième année d'AES, entretien 1).

En fait, le restaurant universitaire et la bibliothèque sont plutôt bien connus des étudiants. Au contraire, l'existence et le rôle précis des services de médecine ou d'aide sociale reste, pour la majeure partie d'entre eux, plutôt flous.

« Est-ce que tu utilises ce que la fac propose : le RU, la BU, la médecine de la fac, les assistantes sociales...

Non. Je ne suis pas trop au courant de toutes les infrastructures qu'il y a autour de la fac » (Gaëtan, troisième année d'AES, entretien 1).

« Médecine universitaire ? Si tu as besoin d'un certificat médical...

Non...

Tu savais que ça existait ?

J'en ai vaguement entendu parler.

Assistante sociale ?

Non plus » (Clémence, troisième année de LEA, entretien 1).

Au sein de l'échantillon des étudiants rencontrés, ce sont ceux de nationalité étrangère ou dont la résidence familiale est géographiquement éloignée de la ville d'études, qui vont se diriger vers ces services. Les autres étudiants, qui plus est lorsqu'ils n'ont pas quitté la ville de résidence familiale, conservent leur médecin familial. « *Les étudiants vont chez le dentiste ou le médecin, à la mairie et votent le plus souvent dans la commune de résidence de leurs parents* » (Le Gallès, 1995). Par ailleurs, même s'ils sont nombreux à choisir lors de l'inscription « l'option sport »¹¹⁸, il semble qu'une faible part y soit très assidue.

« Et le sport universitaire ?

Non, je n'aime pas le sport. J'ai voulu... une fois... je suis allée faire du step, mais il y avait beaucoup trop de monde. Et puis c'est vrai que ce n'était pas pratique, on avait beaucoup de cours cette année, comme on finissait fin mars, les cours étaient vachement concentrés avant, donc ce n'était pas l'année où il fallait » (Aline, troisième année de LEA, entretien 1).

« Et, sport universitaire, tu m'as dit que tu en faisais... ?

L'année dernière, je faisais du Lia salsa, c'est comme de l'aérobic mais sur le rythme salsa, donc moi, ça me faisait triper, mais j'avais commencé l'aérobic, mais je trouvais l'ambiance nulle ! Je trouvais ça ridicule. Moi ce qui m'avait plu en 1^{ère} année c'était l'ambiance.

Tu l'as ta carte de sport ?

Oui, elle est collée sur mon truc » (Clémence, troisième année de LEA, entretien 1).

Les bonnes résolutions sportives de la rentrée s'estompent au fil du semestre. Pourtant, le sport universitaire est un moyen relativement efficace pour nouer des liens avec d'autres

¹¹⁸ Pour environ 20 euros à l'année, les étudiants bénéficient de nombreuses activités physiques ainsi que de l'usage de quelques infrastructures sportives (piscine municipale, gymnase universitaire, salle de musculation...).

étudiants. Jérôme et Renaud pratiquent respectivement le basket-ball et le football au sein du SUAPS, ils y ont rencontré d'autres étudiants et organisent des soirées étudiantes entre eux. C'est par la pratique sportive que se sont tissées ces sociabilités.

« Le sport j'y vais.

Tu fais quoi ?

Je vais au basket.

En FNSU ?

Non, juste comme ça en loisir le mardi, le mercredi et le samedi matin, quand j'ai le temps. Dès que je peux, j'y vais, parce que je m'y suis remis cette année, je n'avais pas joué depuis trois ans. Je suis redevenu mordue, j'ai besoin. Même quand je travaille le samedi après-midi, le samedi matin, je vais au basket » (Jérôme, troisième année d'AES, entretien 1).

« Là, c'est un peu ça, et puis c'est "t'as fini tes cours tu rentres". Tu n'auras pas l'idée de dire, "tiens on va boire un verre", ou faire quelque chose. Il n'y aura pas cette initiative. Quand je sors, c'est avec les autres AES que je connais, mais qui font du foot, et je les connais par le sport.

Certains sont dans ta promo ?

Non, ils sont tous en maîtrise. L'année dernière il y avait moi en 2^{ème} année, un qui était en licence AES et trois en maîtrise AES, plus un qui était en socio, en licence, et voilà. On est cinq à peu près. Cette année, moi qui suis en licence, trois en maîtrise, parce qu'il y en a deux qui n'ont pas eu leur stage, qui n'ont même pas fait leur stage ! Donc ils ont dû refaire une année, donc ils ne viennent jamais en cours eux, mais ils viennent au foot, et un qui fait un DESS droit des affaires bancaires. C'est toujours la même bande. C'est des AES sans être... » (Renaud, troisième année d'AES, entretien 1).

C'est bien au sein des structures universitaires que se créent les relations entre étudiants. Y participer reste un bon moyen de socialisation étudiante et conforte de fait l'identification étudiante. « Être étudiant, au-delà des cours et de l'activité intellectuelle proprement dits, implique de nouer des contacts, d'établir des dialogues, de mener des activités avec les autres étudiants, qui vous permettent de reconnaître que vous rencontrez les mêmes problèmes, que vous employez les mêmes expressions et que vous partagez en commun le même monde » (Coulon, 1997). Toutefois, participer aux activités sportives, travailler à la BU, manger au RU, restent à l'initiative des étudiants, et si la démarche n'est pas volontaire de leur part, ils peuvent parfois se sentir à l'écart de la communauté étudiante. Les emplois du temps

condensés dans le secondaire ou au sein des filières plus encadrées obligent les élèves ou les étudiants à rester manger sur le lieu d'étude, les cours d'EPS sont une obligation dans le secondaire, et des sociabilités se créent de fait sous l'effet de ces impositions. En revanche, les exigences de l'université ne sont pas énoncées et les étudiants ne perçoivent pas toujours clairement par quels moyens s'intégrer au monde étudiant. *« Quand le milieu est structuré, ces attentes sont facilement identifiables. Les conduites s'ajustent au cadre universitaire. Le rôle et le statut de l'étudiant sont clairs et l'individu peut s'intégrer. Mais, quand l'université est désorganisée, les statuts et les rôles ne sont pas définis et l'intégration dans un milieu devient impossible. Les conduites ne peuvent correspondre à une institution qui n'a pas d'attentes particulières » (Lapeyronnie, Marie, 1992).*

L'âge, la situation de vie ou l'utilisation des services proposés par l'université représentent des variables plutôt objectives pour expliquer le sentiment d'appartenance à la communauté étudiante. Au-delà, les garçons et les filles rencontrés ont évoqué d'autres moyens d'être étudiant qui sont symbolisés par des variables plus subjectives : il s'agit de manières d'être ou de penser qui correspondent à l'idée qu'ils se font de ce qu'est un étudiant. Il est question de chercher à savoir en quoi leurs années d'étude ont provoqué un quelconque changement, quant à leurs sociabilités amicales, à leur manière de penser, à leur capacité à comprendre le monde qui les entoure...

3.2. Variables subjectives

3.2.1. Les sociabilités étudiantes

Quand Valérie Erlich évoque le « temps des relations amicales » pour parler du temps des études, elle se réfère en premier lieu aux étudiants inscrits dans les filières sélectives. *« Ce sont les étudiants des classes préparatoires, ceux des écoles de commerce, d'ingénieurs et de l'IUT qui entretiennent le plus de relations avec des personnes suivant les mêmes études qu'eux » (Erlich, 1998).* Les filières sélectives sont plus « intégratrices » que les filières universitaires. L'emploi du temps étant plus chargé, les étudiants passent plus de temps ensemble et créent ainsi des liens entre eux, qui plus est, ils rencontrent les premières formes de socialisation professionnelle (stages, interventions de professionnels, etc.) ou du moins, se sentent être d'un même futur métier. Dans le système universitaire au contraire, les emplois du temps sont plus légers, il n'y a pas d'obligation de présence et les étudiants ne sont pas dans la même classe toute la journée. Même si, durant les cours magistraux, la promotion

entière est réunie, elle est découpée en plusieurs groupes pour les travaux dirigés, qui varient parfois selon les matières. L'absence d'un cadre temporel est facteur explicatif de cette difficile intégration au monde étudiant : « *La première voie résulte de la situation d'affranchissement exceptionnel de l'étudiant à l'égard des contraintes temporelles : "si superficielles et si factices soient-elles, ces libertés sont les licences dérisoires par lesquelles le potache s'atteste qu'il devient étudiant."* Mais Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron contestent que "cet usage libre et libertaire du temps" soit suffisant pour définir positivement une condition étudiante. L'intégration, l'adhésion à un groupe supposent, selon eux, que celui-ci obéisse à des contraintes temporelles ; or, celles-ci, précisément ne régissent que de façon minimale la vie étudiante (l'assistance aux cours) » (Galland, Oberti, 1996).

« L'ambiance c'est très quand même individualiste, ce n'est pas comme, je ne connais pas les BTS ou les IUT, mais je pense que c'est plus esprit de promotion, alors qu'ici c'est très individualiste, c'est chacun pour sa pomme ! » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1).

« Mais je n'aime pas le monde étudiant, je ne me sens pas à ma place ici. (...) »

Tu te sens étudiant ?

Non.

Plutôt lycéen ?

Oui, je préférerais l'esprit lycéen, plutôt qu'étudiant. (...) "On fait la teuf !" Ce n'est pas mon truc.

Est-ce que tu profites du statut étudiant ?

Oui, il y a des réductions... mis à part ça ! Étant donné que je ne suis ni pion ni boursier... et puis il faut avoir des amis à la fac, pour sortir le soir. Quand on n'a pas d'amis... Si, j'ai des amis, mais pas au point de sortir le soir. (...)

Et quelles seraient les conditions qui feraient que tu t'y sentes bien ?

En fait, ce serait au niveau camaraderie. Il faudrait aussi... le système fac, les horaires, c'est contraignant. Qu'il n'y ait pas assez d'heures aussi c'est chiant. **16 heures de cours par semaine, des fois on s'ennuie.**

Vous n'avez que 16 heures ?

Non. Mais avoir cours de 8 à 9 et reprendre à 17 heures... moi, ça ne favorise pas... c'est impersonnel, on a une heure de cours et on rentre chez nous.

Tu penses qu'il y a moins de relations entre les étudiants à cause du manque d'heures ?

Oui parce **qu'à l'IUT ou au lycée, il y a des structures avec des pauses précises** »

(Nicolas, troisième année d'AES, entretien 1).

En outre, aujourd'hui comme hier, il est assez rarement demandé par les enseignants d'effectuer des travaux de groupe, et ce n'est pas nouveau : « *l'idéal de coopération ne trouve aucun encouragement dans la tradition de l'université française* » (Bourdieu, Passeron, 1964). Le mode d'organisation universitaire ne favorise pas la création de sociabilités entre étudiants. Pour autant, certains d'entre eux ont une vie sociale intense pendant leurs études, et ont construit de nombreuses relations amicales avec d'autres étudiants. Il s'agit surtout de ceux qui sont investis dans la vie associative ou syndicale étudiante.

En fait, l'organisation de la vie universitaire présuppose que l'initiative de sociabilité vienne des étudiants eux-mêmes. C'est en s'investissant au sein des associations ou des syndicats étudiants, en pratiquant du sport avec le SUAPS, ou encore en prenant des responsabilités administratives ou politiques dans les instances universitaires (conseils de département, CEVU...) que les étudiants trouvent le moyen de construire ces relations. Seulement, la démarche est volontaire, et certains jeunes rencontrés expliquent qu'ils ne se sont pas engagés dans cet espace de sociabilité étudiante le plus souvent par timidité. Ils ont pourtant conscience du rôle que joue cet investissement dans leur intégration au sein d'une communauté étudiante.

« **Je n'ai pas osé** en fait. Je me dis, je vais arriver au bureau et je vais dire "salut, je voudrais faire partie de l'association !" C'est peut-être par timidité ou par crainte... mais je n'ai jamais osé y aller » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1).

« J'ai eu beaucoup de mal, c'est un peu chacun pour sa pomme. Si on est tout seul, on est tout seul. **Si on ne fait pas d'efforts** pour aller voir les autres c'est foutu. Je n'ai pas du tout été habituée à ça » (Alice, troisième année d'AES, entretien 1).

Alors, quand l'institution ne prend pas en charge la construction des sociabilités, c'est aux acteurs eux-mêmes de s'en charger, et cette initiative semble plus ou moins évidente selon les personnalités. Ce fonctionnement laisse aux étudiants la liberté de s'investir, mais l'institution ne joue pas vraiment de rôle socialisateur, ce que semblent regretter certains étudiants :

« Il y a un truc que je regrette c'est l'esprit de promo, bal de fin d'année ça peut être bien, une cérémonie de remise des diplômes. La promotion c'est l'année, faire une photo de la promo » (Anicet, troisième année d'AES, entretien 1).

Lors de l'étude menée à la fin des années quatre-vingt par Didier Lapeyronnie et Jean-Louis Marie, le constat d'anomie du monde universitaire était déjà établi : « *L'université est une expérience du vide. "L'université c'est le vide". Mais, en même temps, l'université est un monde clos et trop plein. Elle est refermée sur les enseignants et la bureaucratie et ne laisse pas de place aux étudiants. Ils se sentent alors étrangers au monde universitaire* » (Lapeyronnie, Marie, 1992).

Avec l'importance numérique et l'hétérogénéité du public étudiant d'aujourd'hui, l'intérêt pour les étudiants de se rendre visible en tant que communauté est amoindri. Le désir de construire une communauté étudiante était-il plus prégnant par le passé ? Les étudiants d'avant les années soixante étaient moins nombreux et plus homogènes que ceux d'aujourd'hui. Ils avaient tout intérêt¹¹⁹ à être visibles en tant que communauté, et ont construit les organisations favorisant ces sociabilités étudiantes. « *La vie intérieure des AGE et de l'UNEF, comme leurs "réalisations" (restaurants, logements, sécurité sociale, maisons de l'étudiant, photocopiés) et leurs manifestations internes/externes (bals, faluche, monômes) permettaient, comme c'est toujours le cas à une moindre échelle dans la diversité des associations actuelles, une certaine sociabilité. Il s'agit là aussi de constructions volontaires visant à manifester entre soi et vis-à-vis des autres l'existence d'une communauté, avec ses rites, ses symboles* » (Morder, 1999).

Aujourd'hui, l'université n'est pas une instance de socialisation ; nombre d'étudiants ne se sentent pas appartenir à la communauté étudiante. « *Devenir étudiant est pour un jeune bachelier une expérience de désocialisation* » (Lapeyronnie, Marie, 1992). On pourrait parler de système anémique puisque le système universitaire ne permet pas la naissance d'une conscience collective, et ne favorise pas le sentiment d'appartenance au statut étudiant. Pierre Cam regrette qu'aujourd'hui l'université – comme d'autres espaces sociaux dans nos sociétés modernes - ait abandonné les rites d'intégration (Cam, 2006). On pense bien entendu au bizutage qui malgré de nombreux abus permettait sans doute la construction de sociabilités étudiantes.

¹¹⁹ Après la Seconde guerre mondiale, les AGE, l'UNEF se sont mobilisées pour obtenir des droits pour les étudiants : sécurité sociale, bourses, logements... La charte de Grenoble (1946) définit dès lors l'étudiant comme « un jeune travailleur intellectuel ».

Pourtant, le temps des études comme moment de sociabilités intenses subsiste dans les représentations : les entrants à l'université sont parfois déroutés par cette absence de sociabilité, imaginant, alors qu'ils étaient lycéens, le monde étudiant des séries télévisées (avec la remise de diplômes, le bal de fin d'année, les associations étudiantes...) ou celui déjà ancien des années soixante où l'étudiant politisé et contestataire en était la figure de proue.

3.2.2. La formation intellectuelle : changement, acculturation ?

Si le système universitaire n'est pas organisé de manière à ce que les étudiants se sentent appartenir à une communauté, leur donne-t-il en revanche des outils de construction intellectuelle ? La formation universitaire, la transmission des connaissances provoquent chez nombre d'entre eux un changement dans leur manière de comprendre le monde, de saisir l'actualité... Au-delà du temps consacré au travail personnel, aux heures de cours, à l'assiduité ou non des étudiants, comment ces derniers appréhendent-ils le rapport au savoir ? Plusieurs étudiants ont reconnu au système universitaire sa capacité à former un esprit critique et au fait qu'être étudiant c'est acquérir une autonomie intellectuelle.

« C'est quand même une ouverture sur le monde, d'un niveau supérieur au lycée, donc on peut plus approfondir les choses, entre étudiants et professeurs, on peut discuter de thèmes d'actualité, c'est toute une émulation qui fait que c'est intéressant. Ce n'est pas non plus... je ne regrette pas d'être venue à l'université. (...) Je pense que ce sera utile, rien que pour ma culture générale, pour mes connaissances et pour comprendre l'actualité... tout ça, c'est intéressant » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1).

« Oui, personnellement forcément parce qu'on va apprendre à bosser par soi-même... je trouve ça vraiment différent. Je pensais... je ne sais pas... Il faut vraiment se prendre en main à la fac, et ça aide parce qu'on se rend compte qu'on ne peut pas rester sur sa chaise à regarder le prof parler pendant 2 heures et rien faire. Il faut faire quelque chose de ce savoir qu'ils nous donnent donc ça aide à se construire. En apprenant des méthodes de travail par exemple » (Rachel, troisième année d'AES, entretien 1).

« Au lycée on nous dit "essayez de lire la presse" le Télégramme, le Ouest-France, mais une fois arrivé à la fac, il ne faut pas lire le Télégramme et Ouest-France, ce ne sont que des mensonges, mais il faut plutôt aller voir le Monde, l'Express, le Monde Diplomatique et tout ça... et depuis que je suis en fac j'ai commencé à me mettre dedans, et quand on lit

des magazines comme ça, on se forge une idée de la politique, et par rapport aux cours... » (Renaud, troisième année d'AES, entretien 1).

La découverte intellectuelle reste l'une des missions importantes de l'université. Les enseignants valorisent l'étudiant intéressé par ses études, et qui s'affilie intellectuellement. Comme le démontraient déjà au milieu des années soixante Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, les enseignants ont hérité en cela des valeurs de l'*intelligentsia*, plutôt bourgeoise et parisienne : « *les valeurs de dilettantisme et de désinvolture que les étudiants bourgeois importent dans le milieu étudiant et qui s'imposent, surtout à Paris, à l'ensemble du milieu étudiant, sont en affinité avec les valeurs qui entrent dans l'idéal intellectuel de l'intelligence sans attache et sans racine* » (Bourdieu, Passeron, 1964). Cette conception de l'enseignement universitaire débouche sur une représentation de l'étudiant-intellectuel : attaché au monde des idées et peu préoccupé par les soucis matériels (sa future insertion professionnelle, ses examens, ses notes). Attacher de l'importance à l'affiliation intellectuelle est un moyen de se conformer à l'image historique de l'étudiant et, de fait, de se sentir plus « étudiant » :

« *Toi tu te sens un vrai étudiant alors ?*

Oui, parfaitement ! (...) Moi je trouve que ça forme très bien à l'autonomie, ça t'ouvre un panel très large, par rapport à ta culture, tes opinions... limite, je vais dire, tu te forges une identité à la fac, au fur et à mesure où t'avance. (...) La fac, tu as une culture générale que tu ne pourrais pas retrouver dans beaucoup... enfin je ne sais pas les BTS ou les IUT où ils sont complètement plongés dans le travail. Je vois pas mal de monde autour de moi qui regrettent. Ils ont fait un BTS, ils bossent déjà maintenant, et ils disent, j'aurais peut-être dû continuer » (Pierrick, troisième année de LEA, entretien 1).

En fait, c'est en opposition à l'enseignement lycéen, et surtout professionnalisant, que la figure de l'étudiant-intellectuel se construit. Pierrick vit le temps de ses études du côté hédoniste : découverte intellectuelle sans projet professionnel fixe. Il place le savoir universitaire, celui qui permettrait cette évolution intellectuelle au-dessus du savoir professionnalisant. On retrouve la dichotomie classique entre le savoir abstrait/concret, entre le modèle d'enseignement de l'intérêt général et celui de l'efficacité. Clémence, au contraire, regrette que la dimension professionnalisante soit si peu présente dans les enseignements.

« J'ai l'impression qu'à la fac on essaie de t'ouvrir plus l'esprit. Je ne sais pas si c'est le but... c'est fait pour t'ouvrir l'esprit, et moi dans ce que je fais j'aurais aimé que ce soit

plus proche de la vie... enfin, c'est quand même assez proche, c'est censé être assez proche... mais tu vois, moi je sors de LEA il va falloir que je fasse une formation, je suis capable de ne rien faire ! On devrait justement être capable. Moi, je ne sais rien faire, il faudrait que je me forme ! **Mais c'est peut-être ça le but de la fac, juste t'ouvrir l'esprit !** » (Clémence, troisième année de LEA, entretien 1).

Pourtant, même en regrettant que l'université ne soit pas plus professionnalisante, Clémence lui reconnaît sa capacité à permettre l'ouverture d'esprit, ce qui est une autre manière d'évoquer la découverte intellectuelle. Cette mission universitaire est largement mise en avant dans les discours étudiants. Ils ont conscience de la volonté des enseignants de les engager vers une plus grande autonomie intellectuelle. Pour autant, les étudiants ne se considèrent pas comme des intellectuels. « *Cette massification, qui participe de l'intégration poussée du "travail intellectuel" dans le travail, réduit le caractère distinctif de l'étudiant considéré comme "intellectuel" alors que "le caractère réduit et élitiste des effectifs de l'enseignement supérieur (...) facilite l'identification de l'étudiant des années cinquante à un intellectuel"*.¹²⁰ Toutefois, si cette auto-perception demeure dans les troisièmes cycles, certaines filières littéraires, ou dans les IEP, les écoles normales supérieures "ce n'est plus la totalité de la vie de l'étudiant qui est, réellement ou imaginativement, engagée dans une aventure intellectuelle, aujourd'hui [il] fait simplement des études comme d'autres font un apprentissage, et cela ne concerne que la partie professionnelle de son existence"¹²¹ » (Morder, 1999). La massification des effectifs scolaires expliquerait en partie la faiblesse du modèle de l'étudiant-intellectuel. C'est également avec l'arrivée d'étudiants issus des classes sociales plus populaires que ce modèle perd de sa force. « *Malgré la rupture avec le lycée [les étudiants d'origine ouvrière et les filles] conservent toutefois un rapport "secondarisé" à leurs études qui s'explique par une attitude pragmatique vis-à-vis de l'enseignement, valorisant plus le diplôme et l'examen (ce qui explique les attitudes de bachotage), que l'"aventure intellectuelle" et la recherche personnelle* » (Erlich, 1998). Les étudiants qui adoptent une conception plutôt hédoniste du temps des études adhèrent au modèle de l'étudiant – intellectuel. Pour ceux qui ont une conception plus acétique, cette découverte intellectuelle n'est pas suffisante. Ils attendent que l'université les forme également et surtout à un métier. Le changement qu'ils ont pu percevoir dans leur manière de penser, de voir le monde leur paraît accessoire au regard de la finalité des études : obtenir un emploi. Pourtant, même si

¹²⁰ Cité par Robi Morder : J.Y. Sabot, *Le syndicalisme étudiant et la guerre d'Algérie*, l'Harmattan, 1994.

¹²¹ Citée par Robi Morder : Françoise Gaillard, « l'étudiant en mal de définition », *Politiques*, n°4, 1992.

l'université attend des étudiants qu'ils acquièrent pendant leurs études une certaine autonomie, il semble qu'elle ne donne pas toujours les moyens de cet apprentissage. Et, pour les étudiants les plus éloignés socialement et culturellement de l'université, l'initiation à l'autonomie ne se réalise pas de manière naturelle.

3.2.3. *L'autonomie*

Dans la conception de l'enseignement supérieur universitaire, les étudiants sont autonomes et responsables, et cela semble aller de soi. Les équipes éducatives et administratives prennent assez peu le temps d'expliquer aux étudiants les codes, *les us et coutumes*, la sémantique, particuliers à l'université. Elles donnent rarement aux étudiants les moyens d'acquérir leur autonomie, imaginant sans doute que moins l'on se préoccupe d'eux et plus vite ils auront les moyens de gérer cette nouvelle liberté. Or, lorsque certains jeunes interrogés reprochent au système universitaire son individualisme, c'est l'apprentissage de l'autonomie qui est mis en question. Malgré tout, certains d'entre eux disent avoir acquis une certaine indépendance tant dans leur travail scolaire que dans la gestion de leur vie quotidienne, grâce au fonctionnement spécifique de l'université. Quels sont les éléments qui permettent d'expliquer que l'appropriation de l'autonomie se réalise différemment selon les étudiants ?

Nous l'avons vu précédemment, l'héritage culturel a certainement une influence sur la manière de se saisir ou non de cette autonomie. Toutefois, quand les étudiants parlent d'autonomie ils évoquent deux grands aspects de leur vie étudiante. D'un côté, les étudiants savent être moins suivis, moins poussés qu'au lycée dans leur travail scolaire par les équipes enseignantes : peu d'obligation d'assister aux cours, peu de « devoirs », mais des lectures conseillées, pas de vérification du travail effectué entre chaque cours, seulement un contrôle des connaissances à chaque fin de semestre... Arrivés à l'université certains étudiants sont déroutés par ces faibles exigences, quand d'autres apprécient de ne plus avoir à rendre de compte. « *Issus pour la plupart de milieux modestes, ces étudiants n'ont pas l'héritage social suffisant pour ne pas être à la fois trop scolaires ou ne pas chercher à se conformer à un modèle excessivement scolaire. Mais ils perçoivent bien que leur handicap est précisément dans leur bonne volonté et leur incapacité à faire preuve de la culture suffisante par le détachement et l'originalité que l'on attend d'eux. Ils sont complètement désemparés face aux exigences universitaires* » (Lapeyronnie, Marie, 1992). La liberté dans le travail semble être la norme de fonctionnement à l'université, puisque c'est justement sur cet aspect qu'insistent les enseignants du secondaire ou/et les parents, pour mettre en garde les lycéens qui désirent

s'inscrire en faculté. Être étudiant c'est assumer cette liberté qui est donnée. Plusieurs des étudiants rencontrés disent être reconnaissants au système universitaire de leur avoir permis d'acquérir cette autonomie dans le travail.

« Le fait qu'on devienne autonome, qu'on apprenne à se gérer tout seul, qu'on ne soit pas derrière nous, comme au lycée ou au collège, c'est à nous de nous débrouiller... on apprend à se gérer en fait, avant de devenir responsable, et **c'est ça le principal atout**, je trouve » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1).

Fabienne ne dispose pas d'un héritage culturel¹²² qui laisserait supposer que sa proximité avec le milieu universitaire aille de soi. Elle s'est pourtant saisie de l'opportunité qu'offrait le système pour acquérir cette autonomie. Le contexte familial explique peut-être en partie cette disposition à gérer la liberté accordée, puisque ses parents sont des travailleurs indépendants. Selon elle, c'est plutôt parce que ses deux premières années d'études se sont déroulées au sein d'une antenne universitaire, plus petite donc mieux encadrée, qu'elle a réussi à s'adapter au système universitaire.

« L'avantage de Quimper, c'est que c'est une petite université donc ce n'est pas non plus... si j'étais allée dans une grande, ville, un grand campus... nous on a le temps de s'adapter au fonctionnement de la fac, c'est bien, je trouve de commencer par une petite université avant d'aller dans une plus grande. On connaît le fonctionnement, on sait comment ça marche... on a le temps de s'adapter de s'habituer, c'est bien » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1).

L'autonomie ne s'acquiert pas spontanément ou naturellement. Comme pour le reste, être indépendant dans son travail universitaire nécessite un apprentissage. Seulement, le système universitaire, représenté principalement par les enseignants, accorde rarement du temps à cette acquisition. « *Tacitement complices, professeurs et étudiants s'accordent souvent pour définir au moindre coût les tâches que l'on est en droit d'attendre des enseignants et des enseignés. Reconnaître la liberté de l'étudiant et feindre de voir en lui, tout au long de l'année, un travailleur libre, ou mieux autonome, c'est-à-dire capable de s'imposer à lui-même une discipline, d'organiser son travail et de s'obliger à un effort suivi et méthodique, c'est le prix*

¹²² Les parents de Fabienne, tous deux diplômés d'un BEP (secrétariat et maçonnerie) sont à leur compte, son père est artisan maçon et sa mère gère la comptabilité de l'entreprise.

que doit payer le professeur pour se voir renvoyer par l'étudiant ainsi défini l'image qu'il entend donner et avoir de lui-même comme maître à penser et non comme pédagogue ou pédant de collègue, comme enseignant de qualité pour enseignés de qualité » (Bourdieu, Passeron, 1964). Ainsi, quand l'institution universitaire se préoccupe de préparer les étudiants à l'autonomie du travail universitaire, son rôle n'est certainement pas négligeable dans l'accession à l'indépendance des étudiants. Peut-être que les antennes universitaires, ou les UFR à effectifs plus réduits, sont susceptibles de mieux encadrer les étudiants, et de leur livrer les clefs pour gérer la liberté universitaire. Les auteurs de Campus Blues aboutissent à la même conclusion lorsqu'ils comparent l'université de Jussieu et l'Institut d'Etude Politique de Bordeaux, mieux encadré et plus petit. « *L'institut offre un cadre contraignant et oblige les étudiants à une certaine présence. Ils en sont rassurés et satisfaits. La rupture avec le lycée est moins difficile à assumer et l'apprentissage du travail autonome est facilité* » (Lapeyronnie, Marie, 1992).

Alexia de son côté dispose d'un capital social et culturel supérieur à Fabienne. Son père est un ancien officier de marine et l'un des ses grands-pères était professeur d'histoire et géographie. Pour elle, être autonome à l'université semble aller de soi. Elle stigmatise même ceux qui n'y seraient pas parvenus.

« Je pense aussi que c'est à chaque étudiant de se prendre en mains. Je sais que quand on nous a expliqué ce qu'était la fac en 1^{ère} année, l'image... enfin ce qui a été dit a été respecté de A à Z. **Donc, maintenant, s'il y a des étudiants qui arrivent en 2^{ème} année, 3^{ème} année à se prendre des claques, qu'ils se sont fait des illusions par rapport à la fac, c'est qu'ils n'ont pas écouté le discours de rentrée. Ils ne nous ont jamais dit qu'ils étaient là pour nous prendre par la main....**

Et tu trouves ça bien ?

Ouais, parce que ça correspond à ce que je suis. Après si on veut être suivi et compagnie, il y a les BTS, qui sont plus scolaires, plus suivis, plus proches de l'élève, plus de contacts avec le prof. Maintenant, la fac, on apprend à se gérer, à être autonome... » (Alexia, troisième année de LEA, entretien 1).

Elle se reconnaît dans le statut d'étudiant et valorise cette indépendance qu'accorde l'université. Pour elle, cette autonomie va de pair avec la vie étudiante. Au demeurant, elle s'attendait à cette liberté avant d'entrer en faculté puisque qu'elle explique que c'est une des raisons qui l'on fait opter pour des études universitaires. Sans doute que sa proximité sociale

et culturelle héritée de son milieu familial, lui ont d'emblée permis de se sentir à l'aise avec le fonctionnement universitaire.

Ajouté à l'autonomie dans le travail scolaire, les étudiants évoquent la liberté engendrée par la vie d'étudiant. Quitter le domicile parental, découvrir une nouvelle ville, devoir gérer seul son quotidien (ménage, courses, linge...) sont des étapes majeures d'entrée dans la vie adulte : phases obligatoires pour ceux dont les parents vivent éloignés du lieu d'étude.

« Je pense que ça nous apprend à être autonome. De devenir de plus en plus indépendant, parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui sont obligés de vivre tout seul » (Aline, troisième année de LEA, entretien 1).

Qu'elle soit domestique ou intellectuelle, l'acquisition de l'autonomie semble constitutive d'une vie étudiante. Les jeunes gens interrogés reconnaissent au système universitaire de manière générale sa capacité à former à l'autonomie : parce qu'elle leur laisse une grande marge de liberté qui les oblige à s'organiser seuls dans leur travail scolaire, et parce que son organisation contraint nombre d'entre eux à devoir vivre seuls. Bien entendu, ces étudiants sont inscrits en licence et ont logiquement surmonté cette étape d'acquisition de l'autonomie. Il est probable qu'une partie de ceux qui abandonnent la faculté n'y sont pas parvenue. Toutefois, il faut rappeler qu'au sein de l'échantillon, certains d'entre eux qui arrivent directement d'un BTS ou d'un IUT connaissent là leur première année à l'université.

Il est intéressant de noter que dans les discours recueillis, les étudiants pensent sincèrement que c'est grâce à l'université qu'ils ont su acquérir cette autonomie. Or, l'héritage social joue un rôle non négligeable, et leur formation dans le secondaire les a également plus ou moins préparé à cette indépendance. En vérité, ceux qui acquièrent cette autonomie adhèrent au modèle de « l'étudiant » proposé par les classes sociales les plus représentées à l'université : classes moyenne et supérieure. L'héritage social joue certes un rôle important, mais la volonté d'entrer dans le modèle proposé par ce milieu social et qui est valorisé par les enseignants, agit certainement sur leur capacité à s'efforcer de devenir autonome, qui est relié à la volonté de s'identifier au statut étudiant.

3.2.4. La politisation, l'engagement, la conscience politique

L'image de l'étudiant politisé, c'est-à-dire capable de donner une opinion politique, qui participe aux mouvements contestataires, qui est parfois investi dans les syndicats, reste ancrée dans les esprits des garçons et des filles interrogés. Université et politisation sont fréquemment associés. On sait que la socialisation étudiante passe souvent par l'investissement dans les mouvements de contestation, comme si les Assemblées Générales, les manifestations et autres actions collectives constituaient un rite d'initiation pour entrer dans la communauté. *« Tout se passe comme si les étudiants de l'université de masse ne devenaient vraiment des étudiants qu'à l'occasion de ces luttes. De ce point de vue la dimension expressive est essentielle. Les étudiants s'approprient leur université, les amphis, les panneaux d'affichage, ils rencontrent des professeurs, des directeurs d'UFR, des présidents dont ils ignoraient alors jusqu'au nom »* (Dubet, 1996). En outre, participer aux mouvements de contestation est un moyen de rejouer le rôle de l'étudiant protestataire des années soixante, représentation qui demeure prégnante auprès d'un certain nombre d'étudiants. Ceux qui regrettent de ne pas être nés trente ans plus tôt, d'avoir manqué l'occasion de vivre ce qu'ils imaginent comme de grands moments historiques, se rattrapent en rejouant à leur tour ces événements historiques, au travers des mouvements actuels. C'est sans doute un moyen de renouer leur propre expérience étudiante à l'image qu'ils se font de l'étudiant typique. Même si selon Anne Muxel¹²³, les jeunes d'aujourd'hui se définissent plutôt en opposition à la génération qui a vécu mai 68, les étudiants engagés, dont il est question ici, ne récusent ni la politique ni les affiliations partisans : il ne s'agit pas d'une jeunesse apolitique.

En ce qui concerne mon étude, j'ai interrogé les étudiants d'AES et de LEA sur deux sortes d'engagement politique : être investi dans la politique de l'université, c'est-à-dire connaître les organes décisionnels tels que le CA, CEVU, prendre part aux élections, voire s'y présenter, et, être politisé d'une manière plus général, autrement dit, avoir une opinion politique, participer aux mouvements de contestation étudiants, être affilié à un syndicat étudiant. Quand bien même certains possèdent un avis politique, aucun d'entre eux n'est investi au sein d'un syndicat étudiant ou d'une association à caractère politique, et aucun ne s'est réellement engagé au sein des mouvements de contestation, si ce n'est Alexia, mais ce fût pour parer les mouvements de grève. Il est donc intéressant de constater que bien souvent

¹²³ « Il y a toujours, en effet, une certaine pesanteur à se sentir obligé de répéter, voire de faire mieux que la génération de ses parents, et la position des jeunes aujourd'hui peut être analysée comme une forme d'opposition à la problématique de la génération 1968 » (Muxel, 1994).

la politisation est, selon eux, un caractère marquant de l'identité étudiante. Pourtant, alors même qu'ils se disent éloignés de la politique ils disent se sentir appartenir au monde étudiant. En vérité, une partie des étudiants a peu de connaissance politique de manière générale et émet une sorte de culpabilité de ne pas être plus intéressés par la question ou investis politiquement. Une autre partie des étudiants interrogés s'opposent catégoriquement au fait que leur statut étudiant soit systématiquement relié à l'idée de politisation.

Interrogés sur leurs opinions politiques, les étudiants qui ont des difficultés à les formuler sont mal à l'aise de ne pouvoir répondre à mes questions. Dans leurs représentations, poursuivre des études supérieures est corrélatif de connaissances générales, dont la politique fait partie. Par ailleurs, ils imaginent qu'ils n'en font peut-être pas assez, que l'engagement politique est une partie intégrante du rôle de l'étudiant et ils se sentent pris en faute de ne pas être investis, comme s'ils ne remplissaient pas leur rôle d'étudiant au sérieux. En fait, on sait que la capacité à exprimer ses opinions politiques est socialement déterminée, et qu'il est d'autant plus aisé de discuter sur les questions politiques que l'on vient d'un milieu social favorisé et/ou que l'on a fait des études. « *La mesure du degré de politisation, d'identification partisane des enfants risque, dans certains cas, d'être d'abord celle de la réussite sociale et scolaire* » (Percheron, citée par Lagroye 1994). Par ailleurs, la famille est également un élément déterminant dans la capacité à verbaliser son avis à propos des questions politiques : « *La transmissibilité des opinions et des choix politiques dans la famille est fortement influencée par le niveau de parole, de discussion et d'exemplification des choix des parents. Dans les familles où la culture du verbe est moindre, on assiste à une sorte d'identification affective aux choix parentaux qui peut opérer, même sans réel contenus, et les jeunes peuvent dire : "Moi, je suis de gauche comme mes parents mais je ne sais pas vraiment pourquoi", ou encore : "Moi en tous cas je ne suis pas de droite"* » (Muxel, 2003). Toutefois, comme il est question de jeunes inscrits en troisième année dans l'enseignement supérieur, diplômés au moins d'un baccalauréat, on aurait pu penser que leur aptitude à construire et à formuler une opinion politique était présente. En vérité, il n'en est rien. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de ne pas seulement interroger les étudiants sur ce qu'ils pensaient de la politique mais également sur leur engagement dans les mouvements et plus particulièrement les mouvements étudiants, ou encore à propos de leur investissement au sein des organes de décisions de l'université. Gaëlle explique ne pas savoir se situer politiquement, mais avance des arguments pour se décharger de cette méconnaissance : sa famille ne l'a pas socialisée à la politique, et,

si elle ne vote pas aux élections universitaires, c'est parce que les candidats ne font pas leur travail d'information, et parce qu'elle a un emploi du temps chargé.

« Je n'ai pas d'avis politique parce que dans ma famille on en n'a jamais parlé, je ne sais pas si je suis de gauche ou de droite... il y a des idées très bonnes d'un côté de l'autre, je n'arrive pas, je sais que droite c'est un peu plus libéral et gauche redistribution. Mon père a tendance à être plus de droite mais là, il trouve que c'est un peu excessif. De toute manière que ce soit un gouvernement de gauche ou de droite il y a toujours eu des choses qui n'allaient pas. Donc je n'ai jamais pu centrer... je n'ai aucun avis politique ! (...) Je n'ai pas d'avis parce que je n'ai pas de culture politique. (...)

Et, est-ce que tu connais le LMD ?

Aucun avis puisque je vais m'arrêter avant. Ça ne me concerne pas puisque je ne suis pas amenée à travailler à l'étranger, ni en Europe. Le plus loin que j'ai été... moi c'est les Côtes d'Armor... je suis très contente de ma vie. Pour moi c'est la licence, c'est le bac +3, pour ceux qui ont un but, et c'est la reconnaissance européenne, mais pour moi, comme l'état français reconnaît la licence, c'est la licence. Comme ça porte le même nom je ne sais pas si en terme d'employabilité les employeurs vont voir une différence. Au niveau de la France, je ne sais pas si pour eux ça va changer.

Bon, il n'y a plus vraiment le DEUG...

Oui, mais on ne pouvait pas s'arrêter après le DEUG, avant de toute façon. Soit il fallait prendre une filière professionnelle, parce que ce n'est pas après un DEUG... Pour moi ça n'a aucune conséquence.

Et les mouvements contestataires qu'il y a pu avoir au niveau de la fac ?

Je n'ai rien suivi, rien compris...

Dans ta scolarité ?

Moi, c'était un lycée privé donc on n'avait pas les revendications.

Tu ne t'es jamais inscrite dans... ?

Non.

Et la politique de la fac, conseil de département... ?

Je ne m'en occupe pas, je ne sais même pas. Le conseil d'administration, je sais qu'il y a des élus étudiants...

Tu as voté ?

Non, je ne suis pas là, je travaille. Et en plus le problème, la plupart du temps, les étudiants, on ne sait même pas pour qui on vote, on ne les connaît pas. Même pour être candidat ou délégué de classe il faudrait faire une petite campagne. C'est l'image que j'en ai, que j'ai vu dans les séries, dans les films... Et du coup ici, il y a des étudiants qui se

présentent mais, ils ne savent pas pour qui voter parce qu'ils ne les connaissent pas. C'est comme moi, au niveau politique » (Gaëlle, troisième année d'AES, entretien 1).

Sa distance au monde universitaire et à son engagement au sein de la politique de l'université se marque entre autres par l'emploi du terme « délégué de classe ». Inexistant dans l'enseignement supérieur, le délégué de classe est une spécificité de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, la « campagne politique » pour les élections d'étudiants est d'usage sur les campus américains, et non pas dans les universités françaises voire européennes. Les sitcoms et le cinéma étasuniens ont en partie construit leur représentation de l'université et du monde étudiant. Si elle s'imaginait l'université au travers des films ou des séries, c'est parce qu'elle n'était pas suffisamment proche du monde universitaire réel ; du moins celui qu'elle côtoie aujourd'hui, pour pouvoir contredire cette représentation.

Christine dit ne pas s'être sentie concernée parce qu'elle ne se sent pas appartenir au statut étudiant ; mais elle exprime sa gêne devant moi, parce qu'elle prend conscience au cours de l'entretien, que le statut étudiant ne se définit pas uniquement par l'âge. De plus, elle est très engagée tant au niveau des ses opinions politiques qu'au niveau associatif au sein de sa ville de résidence. Elle, qui semble regretter de manière générale la prise de distance avec les idéaux politiques constatée aujourd'hui, va à l'encontre de ses convictions en répondant ne pas « se sentir concernée » par une élection.

« Non... **J'ai honte !** J'ai vu les affiches, mais je ne me suis pas sentie concernée vraiment » (Christine, troisième année d'AES, entretien 1).

Des étudiantes qui n'ont pas « l'excuse de l'âge » pour ne pas se sentir concernées par des élections étudiantes, vont argumenter leur prise de distance avec la politique en général, et celle de l'université, par leur très faible socialisation politique, l'absence d'explications de la part des acteurs universitaires ou bien tout simplement par leur manque de temps.

« Tout ce qui est politique de la fac, conseil du département ?

Non, je n'y connais rien. J'ai eu personne pour me dire il y a ça et ça, je ne me suis pas intéressée non plus » (Alice, troisième année d'AES, entretien 1).

« Non, pas trop. Moi je ne suis pas trop branchée là-dessus, ma mère s'en fout complètement, mon père n'était pas non plus... on n'en parle pas. Non... Moi je n'ai pas d'opinion là-dessus... Ils étaient de gauche, je pense que mes parents sont de gauche. Mais on n'en parle pas. Même moi au début je leur demandais, je ne savais pas pour qui voter. Ma mère me disait "si tu ne sais pas, tu vote blanc". Aujourd'hui, moi je vote blanc parce que je n'y connais rien, j'ai même pas envie. Ça c'est quelque chose qui ne m'intéresse pas du tout ! » (Sandra, troisième année d'AES, entretien 1).

« *Et les syndicats de la fac, politique de la fac ?*

C'est vrai que là-dessus je ne me suis pas trop mêlée. Je ne me suis pas trop mêlée. J'estimais que j'avais assez avec mon boulot de fac, mon boulot de pion, mon mari... C'est vrai que je n'ai pas, **c'est peut-être un défaut !** » (Karine, troisième année de LEA, entretien 1)

La famille est un lieu prégnant de socialisation politique, et c'est la familiarité avec la question politique qui permet aux individus de se construire et d'émettre un avis. « *La socialisation politique se fait de façon très précoce dans les familles, à travers un certain nombre de repères et d'exemples tirés des attitudes et des comportements des parents dans le quotidien de la vie familiale* » (Muxel, 2003). Le désintérêt pour la question politique se transmet souvent aussi au sein de la famille, et les étudiants qui ont peu de repères politiques, semblent désorientés par mes questions à propos de leur opinion, engagement ou non-engagement. Par ailleurs, sous le prétexte de laïcité et de neutralité, l'école évoque rarement cette question avec les élèves, et pour certains étudiants, les manifestations, participations aux assemblées générales, qui ont lieu alors qu'ils arrivent à l'université constituent le premier pas vers une connaissance plus élargie de la politique. « *Participer à une action politique collective crée une expérience d'engagement directe et concrète qui laisse en effet des traces sur les attitudes et les comportements ultérieurs* » (Muxel, 2003). Les étudiants que j'ai rencontrés ne se sont pas vraiment investis dans les mouvements contestataires. Pourtant, quelques mois avant le premier entretien, avaient eu lieu le mouvement étudiant qui s'opposait au projet de réforme LMD¹²⁴, avec notamment le blocage de la faculté des lettres. Pour les étudiants d'AES, l'éloignement géographique des locaux ne leur a peut-être pas permis de participer au mouvement. En effet, les assemblées générales avaient toujours lieu dans les bâtiments de cette faculté. Au-delà, les étudiants du département ne sont pas investis

¹²⁴ Ces mouvements avaient eu lieu en mars-avril 2003.

dans un syndicat étudiant, et semblent même très réticents à voir la politique peu ou prou entrer dans l'UFR. Agora, l'association des étudiants en AES avaient collaboré avec l'Unef-ID pour organiser une action dont les enjeux n'étaient *a priori* pas politiques. Cependant, l'affichage Unef-ID aurait suffi à faire penser aux étudiants que la politique ait investie l'association de filière¹²⁵.

« Personne ne veut reprendre l'asso. En plus on a eu des trucs "Agora, fait de la politique" alors que ce n'est pas vrai. À cause de l'Unef-ID, parce qu'on a été intégré, ils sont venus faire une campagne... (...) C'est vrai qu'on avait été catalogué de politique, plus personne ne venait nous voir, les soirées marchaient, mais on était montré du doigt.

Pourquoi ?

Je ne sais pas ! On ne leur a pas demandé, on n'a pas crevé l'abcès, c'est passé tout seul. L'année dernière c'est vrai qu'on était catalogué.

Et l'Unef-ID est mal vue ?

Oui, je pense vu comme ils ont réagi. Je pense... je ne sais pas vraiment » (Sandra, troisième année d'AES, entretien 1).

Le rejet d'une politisation est ici relativement explicite, mais s'intègre dans un mouvement plus général de dépolitisation : « *La position des jeunes se fonde d'abord sur un désir d'autonomie et de non-embrigadement dans les organisations politiques traditionnelles, comme les partis et les syndicats* » (Muxel, 2003). La question de la politisation reste peut-être celle qui sépare les étudiants du reste de la jeunesse. La représentation de l'étudiant politisé demeure prégnante, alors que la jeunesse d'une manière générale refuserait les étiquettes politiques. Cette frontière dans la manière d'appréhender la politique a été perceptible lors du mouvement anti-CPE, où l'on a brièvement pu entendre une jeunesse populaire s'insurger contre des étudiants manifestant pour un projet qui ne les aurait pas concernés.

L'assimilation entre le statut étudiant et la politisation se perçoit une fois encore dans la première phrase de Clémence, par la contradiction qu'elle met en évidence. Bien qu'elle se sente appartenir à la communauté étudiante, ce n'est pas pour autant qu'elle s'intéresse à la politique, comme si les deux étaient manifestement liés.

¹²⁵ Agora était affiliée au réseau des associations étudiantes brestoises, la fédé b, qui se réclame a-politique, elle-même rattachée à la Fage. Or les étudiants ont rarement connaissance des proximités politiques entre la Fage et certains partis de droite.

« **Oui, je me sens étudiante... mais pas dans les trucs un peu politique**, pas du tout. Là-dessus pas du tout (...) J'avais un prof qui avait proposé, j'étais allé voir le directeur du département pour les dictionnaires¹²⁶ et il m'avait proposé de me faire élire au conseil de département. Et je n'ai pas voulu parce que j'ai trouvé que c'était trop politisé.

Le conseil de département ?

Ils voulaient que je sois représentante des élèves, je ne sais pas quoi, et moi ça ne m'a jamais intéressée ! Je ne me serais pas assez investie dedans. Je n'ai jamais aimé l'atmosphère qu'il y a dans les trucs comme ça » (Clémence, troisième année de LEA, entretien 1).

Le caractère politique des conseils de département n'est pas si prégnant que dans les conseils centraux de l'université par exemple, mais Clémence a une représentation erronée du rôle du conseil de département. Peut-être est-ce plutôt la responsabilité de représenter les étudiants de sa filière qui l'effraie ? Quant à la demande enseignante, elle s'explique certainement par un souci de représentativité puisque, peu, voire pas d'étudiants se présentent aux élections des conseils de département, dans lesquels ils ont officiellement un nombre de places réservées.

Si de nombreux étudiants rencontrent la politique lors de leurs études, ce n'est sans doute pas au sein des filières AES ou LEA. Ces dernières reflètent en effet bien plus l'apolitisme de leur public que d'autres filières où l'orientation politique se trouverait plus affirmée. « *L'UFR constitue une variable discriminante pour le classement sur l'axe gauche - droite : les étudiants de lettres plus à gauche, ceux de droit et de sciences-éco plus à droite* » (Le Gallès, 1995). Ainsi certaines filières sont spontanément placées plutôt à droite ou à gauche sur l'échelle politique traditionnelle : l'ancienneté de la filière, sa rapidité ou au contraire sa réticence à entrer dans les mouvements de protestation, et bien entendu la proximité politique des étudiants¹²⁷ avec tel ou tel parti, expliquent en partie ces rapprochements.

Toutefois, alors que certains étudiants semblent embarrassés d'avouer leur incompetence en matière politique, d'autres au contraire refusent l'assignation de l'étudiant politisé, et plus particulièrement, cherchent à déconstruire la représentation de l'étudiant syndicaliste, engagé

¹²⁶ Les étudiants de LEA ont fait la demande auprès des enseignants du département de pouvoir bénéficier de l'usage des dictionnaires durant les examens.

¹²⁷ Patrick Le Gallès a conduit une enquête quantitative dans laquelle il demande entre autre aux étudiants de se situer sur un axe gauche-droite, comportant 7 repères (Le Gallès, 1995).

à gauche, voire révolutionnaire. Ils se sentent suffisamment « étudiants » et estiment ne pas avoir besoin d'être investis politiquement pour le démontrer plus amplement.

« Tout ce qui commence à être politisé, ce n'est pas pour moi. (...) Fédé. B, ras le bol, ça, ça me sort par les trous de nez. Je les vois débarquer déjà ça m'énerve. Ils font la grève pour un rien.

La Fédé.B ?

Non, pas la Fédé.B, l'UNEF-ID. Quand je les vois débarquer avec leurs idées pseudo-politiques, en gros les réformes LMD, on nous a imposé une grève, et moi j'étais à la tête de l'anti-grève. C'est-à-dire que... qu'on nous laisse aller en cours et que chacun respecte l'autre. "Vous ne voulez pas aller en cours ? Très bien ! Ben, n'y allez pas ! Mais nous on a des examens à passer donc on y va". Et on s'est retrouvé avec des chaises, des bureaux en dehors des salles. Moi, j'arrivais, je prenais ma chaise, mon bureau, je me posais, et on attendait le prof. Avec 3 profs, on a été obligé de modifier 10 minutes avant le cours, notre salle pour être sûr qu'ils ne nous emmerdent pas pour qu'on aille en cours. C'était assez énorme ! » (Alexia, troisième année de LEA, entretien 1).

« Ça ne m'intéresse pas du tout. Je ne me sens pas concernée. **Je me sens étudiante, mais pas au point de m'investir au niveau de la fac.** [Syndicats] (...) Non. Parce que je trouvais que déjà, c'était trop politisé. Je suis allée aux AG, mais pour voter contre parce qu'en plus nous on nous empêchait d'aller en cours, alors que nous, on avait des partiels quelques semaines après. Donc, il fallait bien les préparer nos partiels aussi. Ils avaient un discours politique, je trouve que là, ce n'est pas un discours politique qu'il fallait avoir, en étant étudiant, il fallait juste défendre l'université, et pas tout de suite dire... il y a un mec qui s'est pris une réflexion dans la tête, on lui a dit "c'est des gens comme toi qui ont voté Chirac en 2002", justement si tu n'as pas voté Chirac, c'est que tu as voté Le Pen donc ce n'est pas mieux non plus. Et puis même, chacun a le droit d'avoir ses choix politiques, ce que tu décides pour l'université, c'est complètement différent. (...) On est un syndicat étudiant de gauche, alors tout ce que dit le gouvernement est nul. Enfin, d'entendre des discours politiques dans ces AG, ça m'a... je ne voyais pas du tout ce que ça venait faire là-dedans » (Aline, troisième année de LEA, entretien 1).

En vérité, c'est une position à gauche, voire à l'extrême gauche qui est assimilée à la politisation, et qui est récusée. Alexia ne cache pas sa préférence pour la droite et Aline déclare se sentir proche du parti socialiste.

Nicolas, quant à lui, refuse catégoriquement son appartenance à une communauté étudiante, sous le prétexte de la distance politique entre ses propres opinions et ce qu'il imagine être celles de la majorité des étudiants. En un mot, il se sent plus proche des valeurs de droite, et pense les étudiants plus souvent à gauche.

« Je ne pourrais pas me définir... de régime politique. Je m'intéresse vachement à la politique mais je n'arrive pas à me dire que j'appartiens à une politique. Une tendance...

Et quand tu votes ?

Je vote blanc. (...) Non, pas tout le temps. Mais c'est vrai que quand je vote, c'est jamais avec conviction. Je m'en fous en fait. Si j'avais le choix entre M. Chirac et M. Jospin, je ne sais pas. Pourtant je suis plus droite, mais je ne sais pas, je vais voter blanc. (...) Tout ça pour dire que je ne me sens pas étudiant.

Parce que tu n'es pas "gauchiste" ?

Non... c'est un peu ça, mais je ne pense pas du tout politiquement comme les autres étudiants » (Nicolas, troisième année d'AES, entretien 1).

La raison pour laquelle Nicolas imagine que la majorité des étudiants se placent plutôt à gauche, tient en partie à une anecdote de son histoire personnelle. En 2002 ont eu lieu des manifestations exprimant le mécontentement au moment du passage de Jean-Marie Le Pen au deuxième tour des élections présidentielles. Nombreux sont les étudiants, et la jeunesse plus généralement à y avoir participé. Il a dénoncé ces actions devant d'autres étudiants de sa promotion d'IUT, en argumentant sur la liberté d'expression.

« Moi je trouve que c'est antidémocratique, et les étudiants pensent que je suis facho. Alors que non, au contraire, c'est moi le plus démocratique (...) Parce qu'évidemment, quand on est jeune, on est plus de gauche, c'est plus classe : il y a beaucoup de gauchistes maintenant, qui seront de droite plus tard » (Nicolas, troisième année d'AES, entretien 1).

Il pressent une rupture entre ses propres idées et celles du monde étudiant, voire de la jeunesse en général, parce qu'il ne connaît le monde étudiant qu'à travers la faculté d'AES et les médias. La plupart des étudiants d'AES et de LEA que j'ai rencontrés se représentent également l'ensemble des étudiants comme étant plutôt à gauche. Il n'est pourtant pas certain que les étudiants soient plus à gauche que le reste de la société. Dans l'enquête quantitative dirigée par Olivier Galland, les étudiants étaient invités à se placer sur un axe gauche-droite, allant de 1 à 7. Plus des trois-quarts d'entre eux ont choisi les trois cases centrales. Le quart

des étudiants opte pour la case du milieu et même si une plus grande proportion (32%) a préféré se situer sur la case immédiatement à gauche, 17% s'est tourné vers celle de droite. Se décider pour la case du milieu est en vérité une manière de ne pas réellement se prononcer « *une position classiquement assimilée à un refus de choix ou à un faible intérêt ou une faible compétence pour la chose politique* » (Le Gallès, 1995). En réalité, l'enquête montre une plus grande inclination à gauche de la part des étudiants¹²⁸, mais les étudiants de gauche ne représentent pas la moitié de l'ensemble des étudiants. Dès lors, quelles sont les raisons qui font penser aux garçons et aux filles que j'ai interrogées que la majorité des étudiants se situent à gauche de l'échelle politique ?

À Brest, la filière LEA est abritée par la faculté des lettres et sciences sociales. Au niveau local, c'est l'UFR qui se mobilise le plus rapidement dans les moments de grève, et dans lequel se situent les locaux des syndicats étudiants. La filière AES pour sa part, est administrativement rattachée à l'UFR de droit et sciences économiques, mais les étudiants des deux filières ne se côtoient pas puisqu'ils sont dans des bâtiments séparés. C'est avec l'UFR STAPS que l'AES partage la cafétéria, les salles de cours et les amphis. Dans ce contexte, on ne peut pas préjuger d'une proximité politique entre les étudiants de droit et ceux d'AES. À chaque fois l'étudiant politisé est assimilé à l'étudiant de gauche, peut-être parce que c'est l'expression politique la plus apparente, pour les garçons et les filles que j'ai rencontrés. En effet, les manifestations étudiantes sont bien souvent portées par les syndicats orientés à gauche voire à l'extrême gauche. Les représentations communes des étudiants, notamment à travers les médias confortent cette image de l'étudiant de gauche. Les journalistes traitent rarement des étudiants en dehors des moments où ils manifestent, sont en grève ou organisent des blocus. « *Les étudiants sont souvent présentés, soit comme des individus atomisés et apathiques au sein de l'université, soit comme des individus non contrôlables, toujours soumis à des influences de groupuscules politisés, susceptibles de s'embraser soudain et de troubler l'ordre établi* » (Le Gallès, 1995).

En réalité, les moments de contestation étudiante reste l'une des uniques occasions de construction de ce que l'on pourrait appeler une identité collective. Bien entendu, pour être efficaces dans leurs revendications, les acteurs ont tout intérêt à s'allier et à être perçus comme un groupe homogène et uni. Ceux qui portent les mouvements cherchent dès lors à

¹²⁸ 42% à gauche, 24,5% à droite, 28,5 % au centre, et 5% de non réponse. (Le Gallès, 1995, p.138).

créer une certaine solidarité entre les étudiants, et la figure émergente est alors celle de l'étudiant engagé politiquement à gauche.

Les étudiants rencontrés sont très hétérogènes dans leur rapport à la question politique. Rapidement, l'on pourrait dire que ceux qui ont le niveau de compétences en politique le plus faible, sont aussi ceux qui, issus des classes sociales les plus dominées, restent les plus éloignés socialement et culturellement du monde universitaire. À l'inverse, les étudiants d'AES et plus souvent de LEA qui rejettent l'unique représentation d'un étudiant engagé à gauche et qui soutiennent cette position dans leur discours, sont issus des classes moyennes, moyennes supérieures. L'origine sociale, la compétence politique et la proximité avec le monde universitaire sont interdépendantes. Même s'il reste vrai que le sentiment de détenir des compétences politiques augmente avec le niveau d'étude, l'origine sociale et surtout la socialisation familiale à la question politique ont une importance primordiale dans la capacité à énoncer ses opinions. « *La propension à acquérir ce que l'on appelle la compétence technique est d'autant plus grande que l'on est plus compétent socialement, c'est-à-dire que l'on est plus reconnu socialement comme digne, donc tenu d'acquérir cette compétence* » (Bourdieu, 1984). Vont donner leur avis à propos des mouvements étudiants, ceux qui ont un fort sentiment d'appartenance au statut étudiant, qui estiment être à leur place dans le monde universitaire donc légitimes pour exposer leurs opinions.

Finalement, même si officiellement le statut étudiant semble une évidence, le vécu des individus ne permet pas d'emblée de conclure à une appartenance au monde des étudiants de manière tranchée. Par certains côtés, les jeunes rencontrés ont le sentiment d'appartenir à une communauté, alors que sous d'autres aspects ils se sentent bien différents de leurs condisciples. La figure étudiante est marquée au coin par les valeurs des classes sociales moyennes et supérieures, celles qui sont le plus représentées à l'université. L'étudiant hédoniste demeure l'idéal-type étudiant : les études sont le temps de la jeunesse, celui de la découverte de l'autonomie intellectuelle mais également résidentielle, celui d'une vie quotidienne dans l'entre soi (cité U, restaurant U...), celui de l'épanouissement intellectuel dont l'intérêt pour la politique est partie intégrante. Une part des garçons et des filles que j'ai rencontrés ne se sentent pas toujours appartenir à la communauté étudiante : parce qu'ils se sentent éloignés des normes et valeurs dominantes à l'université, parce qu'ils sont issus des milieux populaires donc plus éloignés des classes sociales les plus représentées à l'université,

mais aussi parce que leur mode de vie, leur âge, leur parcours... s'écartent de la représentation commune de l'étudiant, c'est-à-dire de l'étudiant hédoniste.

4. Sentiment d'appartenance à la filière AES ou LEA

Nous avons vu précédemment comment les étudiants rencontrés ont fait le choix d'entrer en AES ou en LEA. La pluridisciplinarité et la logique du parcours scolaire antérieur constituent l'essentiel des raisons avancées. Au-delà du choix même de la filière, perçoit-on une proximité entre les étudiants et leur filière. Autrement dit, existe-t-il une identification à la filière, au groupe d'étudiant d'AES ou de LEA ? Quelles sont, selon eux, les principales caractéristiques de leur groupe ? Ont-ils le sentiment que cette filière leur correspond par rapport à ce qu'ils pensent d'eux-mêmes ?

Les étudiants adopteraient des normes et des valeurs caractéristiques selon les filières universitaires. « *L'UFR est peut-être plus que nous le supposons une communauté de socialisation, peut-être d'acculturation qui se distingue dans certains cas par l'imposition d'une série de normes plus ou moins fortes. Le choix d'une UFR irait de pair avec l'acceptation de certaines normes* » (Le Galès, 1995). Dans son enquête auprès des étudiants de médecine, Howard Becker a démontré l'existence d'une culture étudiante. « *Quand nous parlons de culture étudiante nous faisons référence à cet ensemble de représentations et de conceptions communes qui se forment parmi les étudiants sur des problèmes liés à leurs rôles en tant qu'étudiant* » (Becker, Geer, 1958). Elle se développe par une interaction intensive entre étudiants (ils passent beaucoup de temps à travailler en groupe), et parce qu'ils doivent trouver des solutions communes à des problèmes urgents et chroniques (comment apprendre un matériau énorme et pratiquement illimité). Cette culture étudiante, décrite par le sociologue, dans une université de médecine américaine ne trouve pas son pendant dans les filières AES et LEA françaises. Le mode d'organisation des études est différent. Par exemple, aux Etats-Unis, les étudiants vivent à l'intérieur du campus, or en France, les campus sont éclatés, le travail de groupe est rarement demandé, et les étudiants peuvent passer assez peu de temps ensemble en dehors des cours. Toutefois, l'étude réalisée par Anne-Chantal Hardy-Dubernet et Charles Gadéa à propos des étudiants en médecine en France, aboutit également à des conclusions similaires. La socialisation étudiante y est forte, notamment parce que leur emploi du temps intensif les coupe peu ou prou des amis qui ne sont pas en médecine. « *La*

plupart de nos interviewés puisent dans leurs camarades de faculté leurs meilleurs amis, et ce d'autant plus qu'ils avancent dans leur cursus. Souvent, ils mettent sur le compte des modalités d'études, et en particulier le concours de première année, cet effet de rupture avec "les autres", ceux qui ne partagent pas ce rythme de vie et qui risquent de ne pas comprendre. Le travail de groupe devient alors un mode de socialisation secondaire à la faculté, qui structure, parfois durablement, les amitiés » (Hardy-Dubernet et al., 2005). La charge de travail exigé et l'intensité de leur emploi du temps rapprochent les étudiants entre eux et créent de fait une appartenance au groupe d'étudiants.

Ensuite, on ne trouve pas en AES et en LEA - filières pluridisciplinaires - d'histoire commune. Ces filières sont jeunes et leur histoire n'est pas vraiment connue, donc encore moins transmise. Les filières monodisciplinaires se rattachent à l'histoire de leur propre discipline qui est transmise aux étudiants au fil des cours ou bien grâce à des figures emblématiques comme les scientifiques célèbres (historiens, biologistes...). À travers la transmission d'une histoire, passent un certain nombre de valeurs propres à la discipline¹²⁹. Quand bien même on ne peut parler d'une « culture de filière », l'histoire de la discipline, les figures emblématiques sont des moyens d'expression des valeurs de la filière au sens large. En outre, les filières pluridisciplinaires qui ne sont pas universitaires, écoles de commerce, d'ingénieurs, organisent par exemple leur gala, qui est une sorte de rite où anciens et nouveaux étudiants se rencontrent. Le gala est l'une des manifestations où se donne à voir la « culture » de l'école.

Il semble que les filières AES et LEA n'ont pas ces « points de repère » et qu'une culture de filière serait *a priori* plus difficile à trouver pour ces étudiants. Sans histoire, sans figures emblématiques, sans rites, les étudiants se reconnaissent-ils malgré tout au sein de leur filière ? Pour répondre, j'ai choisi d'analyser le sentiment d'appartenance à la filière AES et LEA à travers le rapport qu'ont les étudiants au savoir enseigné, à travers leur projet professionnel, leur représentation des autres étudiants d'AES et de LEA et la relation étudiant-enseignant.

¹²⁹ Je pense notamment à la physique, la biologie qui ont dû s'imposer contre l'obscurantisme religieux, les combats menés par les premiers sociologues pour faire émerger leur point de vue, et se positionner contre la psychologie, etc.

Explicitement posée, la question du ressenti vis-à-vis du sentiment d'appartenance à la filière AES ou LEA suscite spontanément une réponse positive. Toutefois, cette première affirmation mérite d'être nuancée. En premier lieu, la distance avec les enseignements ne permet pas de conclure que les étudiants interrogés auraient développé une forte affiliation à leur filière. Ressentir une vocation pour la ou les disciplines étudiées, participe sans aucun doute à une identification subjective à la filière universitaire correspondante. Par ailleurs, cette identification ne découle pas non plus d'une association filière / projet professionnel. La socialisation professionnelle commence dans certains domaines dès la formation, on pense surtout aux apprentis médecins. Les étudiants que j'ai rencontrés sont relativement indécis quant à leur avenir professionnel, et ont même pour certains, une vision dépréciative des débouchés potentiels proposés par leur filière. Ensuite, la prise de distance avec leurs condisciples de filière est révélatrice du faible sentiment d'appartenance. D'une part, la description du public d'AES ou de LEA est loin d'être enjouée, elle est même plutôt négative. D'autre part, les faibles sociabilités au sein de la filière laissent penser que les étudiants ne se reconnaissent pas vraiment au sein du groupe d'AES ou de LEA. Enfin, le mode familial des relations entre étudiants et enseignants entraîne une sorte de subordination défavorable à une émancipation de la communauté étudiante. Une identification au groupe d'étudiant d'AES ou de LEA ne trouve de fait pas les moyens de sa concrétisation.

3.1. Le rapport aux savoirs enseignés

Exprimer clairement une distance entre soi et sa filière serait l'aveu d'une erreur d'orientation. C'est sans doute la raison pour laquelle la plupart des étudiants répondent spontanément que la filière dans laquelle ils se sont inscrits leur correspond. Au-delà, avoir choisi une filière c'est aussi parfois l'expression d'une appétence, voire pourquoi pas d'une passion pour une discipline. Ainsi, s'entremêlent goût et identification à une discipline. Le cheminement logique part du goût vers le sentiment d'identification : *« j'aime la littérature, je m'inscris en licence de lettres, je suis un littéraire »*. Le goût pour une discipline constitue l'une des raisons rationnelles d'inscription dans une filière universitaire. Peut-être que la psychologisation de l'orientation n'est pas étrangère à cette assertion. L'un des moyens de choisir son orientation est de suivre ses goûts, et par extension sa personnalité.

« Ça te correspond bien AES ?

Oui, je pense. Sinon, à la place d'AES, j'aurais fait un BTS compta gestion, donc c'est pareil » (Sandra).

« Je pense que ça me correspond bien » (Fabienne, 1).

« *Tu ne regrettes pas d'avoir choisi AES ?*

Non. Je ne regrette pas.

Tu te sens étudiante d'AES ?

Oui, assez bien » (Rachel, 1).

« Oui, c'est une filière qui me correspond bien, ça offre un panel assez large, ça permet d'être assez polyvalent » (Pierrick, 1).

« *Et LEA, dans les filières, c'est celle qui te correspond le plus ?*

Ouais, parce qu'on touche à tout, et **je suis une touche à tout**. Je ne regrette pas ce choix, et je ne pense pas que je serai amenée à le regretter, je n'espère pas » (Alexia, 1).

Vouloir être dans la bonne filière, celle qui correspond à la personnalité individuelle, invite les étudiants à répondre par l'affirmative à la question du sentiment d'appartenance. Pourtant, les raisons mobilisées pour expliquer la correspondance entre soi et la filière divergent. Sandra se reconnaît dans les matières tertiaires et dit se sentir à sa place aussi bien dans la filière AES que dans un BTS de comptabilité, gestion. Avec des étudiants qui se décrivent comme curieux et ouverts, c'est l'aspect pluridisciplinaire de la filière qui correspond avec le portrait qu'ils font d'eux-mêmes. Au-delà, l'intérêt intellectuel pour les matières conditionne également le sentiment d'appartenance à la filière. Quand Pierrick explique que LEA est une filière qui lui correspond, c'est en référence à son attrait pour une partie des matières enseignées.

« Parce que là, je vois pas mal d'éléments qui m'intéressent, mélange d'histoire, des différentes civilisations, des langues, **c'est ce que j'aime** » (Pierrick, 1).

En revanche, pour d'autres, le sentiment d'appartenance est très faible. Ils l'ont justifié par le fait qu'ils se sentent proches de disciplines plus en lien avec leurs intérêts personnels, et qui ne sont pas enseignées en AES ou en LEA. Ils ont malgré tout choisi ces filières, et l'idée qu'il faille distinguer travail et plaisir est sous jacente. La séparation entre la sphère des loisirs

et celle des études provoque ce faible sentiment d'appartenance à la filière et l'identité personnelle est séparée du projet scolaire et professionnel. Jean-Christophe se présente comme étant quelqu'un de plutôt sportif. À plusieurs reprises lors de l'entretien, il a évoqué la filière universitaire sportive, comme une possible alternative à LEA.

« Tu as l'impression de bien avoir choisi ta filière ?

... (Rires) ouais...

STAPS, plus ?

Ouais, c'est sûr. (...) Je suis passionné de sport ça c'est clair, à partir de là... **dans mon groupe d'amis on me considère comme le sportif du groupe par exemple**. LEA, je ne me sens pas...

Tu n'es pas le linguiste du groupe ?

Pas spécialement. Si des fois on me demande des petits trucs. Mais ce n'est pas. J'ai une copine qui est en droit, elle doit faire un exposé en anglais elle va me montrer son exposé écrit. Et voilà, des trucs comme ça. Mais je ne suis pas vu comme le linguiste... » (Jean-Christophe, troisième année de LEA, entretien 1).

C'est parce qu'il aime le sport, mais aussi parce qu'il est perçu comme sportif par son groupe d'amis, que Jean-Christophe se reconnaîtrait plus aisément dans la filière STAPS. Pour conforter son image de sportif, Jean-Christophe s'en réfère à ce que disent de lui ses amis. Pour autant, cette identification au domaine du sport reconnue et affirmée ne s'est pas convertie en projet scolaire. Anicet, Nicolas ou encore Jérôme sont très intéressés par des matières qui ne constituent pas l'essentiel ou bien sont absentes de leur formation. Dès lors, l'inscription dans la discipline de leur goût semble plus adéquate parce que plus proche de ce qu'ils aiment, et par extension de ce qu'ils sont.

*« J'aurai bien aimé faire philosophie, en fait, pour être dans **mon élément**. Ça aurait été philo ou journalisme » (Anicet, troisième année d'AES, entretien 1).*

*« Oui, peut-être que je serais allé en histoire, **je me serais plus senti étudiant**... sûrement. Oui, j'aurais été mieux en histoire » (Nicolas, troisième année d'AES, entretien 1).*

*« Je ne sais pas comment dire les choses... **je suis du genre** à remettre les choses en cause systématiquement. (...) Je pense qu'il y a quelques filières qui apprennent à*

réfléchir mais comme on nous montre que c'est des filières où t'es pas employable et que tu ne pourras pas rentabiliser ta vie derrière, elles ont pas trop de succès... Moi je préférerais faire de la socio, c'est le genre de choses qui m'ont toujours intéressées » (Jérôme, troisième année d'AES, entretien 1).

Le rapport affectif au savoir est une variable qui participe au sentiment d'identification à la filière. C'est une variable subjective puisqu'elle interroge le ressenti des individus : ce que j'aime, ce que je n'aime pas, ce que je pense être... La relation entre « être » et « aimer » est ténue. Se retrouver dans ce que l'on étudie c'est aussi une manière de dire que l'on se retrouve soi-même. Au fond, cette manière de concevoir son rapport aux études est intemporelle puisque liée à l'illusion d'une identité fixe et immuable. Au contraire, se reconnaître plutôt dans le projet professionnel engage une projection identitaire dans le futur ; mettre de côté ses goûts personnels le temps de ses études pour peut-être mieux « se retrouver » dans le futur.

3.2. Dans une projection professionnelle

En dehors d'une identité de filière s'attachant au goût pour les matières enseignées, c'est également en tenant compte de leur avenir professionnel que les étudiants construisent la plus ou moins grande proximité avec leur filière. La projection dans une activité professionnelle est en partie reliée à une identification au cursus universitaire. Suivre ses études en médecine constitue une socialisation au futur métier de médecin, notamment par le biais des stages en hôpital qui confronte les étudiants directement au métier de médecin. « *Enfin, on sait que, tout particulièrement dans le cas d'une formation aussi longue et aussi spécifique que celle de médecine, le temps des études n'est pas seulement celui de l'acquisition de savoirs mais tout autant et peut-être davantage celui d'une socialisation professionnelle, d'une transformation de la "vision du monde" qui éloigne l'impétrant de ses croyances profanes et l'initie progressivement aux réalités de la profession qui ne se laissent voir que de l'intérieur (Hardy-Dubernet et al., 2005).* L'identification à une profession est relativement claire. En ce qui concerne les études d'AES et de LEA, elles sont professionnellement beaucoup moins repérées.

L'étude comparative réalisée par Howard Becker auprès des étudiants en physiologie, philosophie et en école d'ingénieurs démontre l'importance du titre professionnel comme

élément d'identification à une profession. « *Les types de travail tendent à être nommés à devenir des professions bien définies et une part importante de l'identité professionnelle provient de la relation au titre professionnel. Les noms portent une large part de signification symbolique, tendant à être incorporés à l'identité* » (Becker, 1956). Si les ingénieurs et les physiologues sont fiers de leur titre professionnel, les étudiants en philosophie, quant à eux, ont peu d'attachement au titre de philosophe, le titre évoquant pour eux des philosophes célèbres tels Socrate ou Platon. D'ailleurs, les étudiants en philosophie rencontrés par Howard Becker ne se projettent pas dans une activité professionnelle future : « *ils estiment être des intellectuels et ce terme n'implique pas de relation spécifique avec le monde du travail* » (Becker, 1956).

En réalité, certaines filières, telles médecine ou les écoles d'ingénieurs, prennent une part active à la future socialisation professionnelle des étudiants. L'identification à la filière implique finalement une identification globale à la profession de médecin ou d'ingénieur. Seulement, les études d'AES et de LEA conduisent à des métiers différents, parfois mal définis et identifiés par les étudiants. Cette socialisation au futur métier n'existe pas. Ainsi, les étudiants rencontrés évoquent rarement une projection professionnelle pour justifier de leur sentiment d'appartenance à la filière AES ou LEA, mais lorsqu'elle est évoquée, la représentation du futur métier est relativement vague voire caricaturale.

Fabienne dit avoir choisi de s'inscrire en AES parce qu'elle projette de travailler dans le domaine de la banque. Ainsi, l'identification de sa filière à une profession future est construite avec une représentation dichotomique des métiers : manuel / intellectuel, dehors / dans un bureau...

« J'ai moins de capacités en manuel, je ne suis pas très bonne de mes mains, donc je préfère **travailler dans un bureau, je suis plus intellectuelle** » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1).

Cette identification entre le cursus emprunté et le futur métier s'établit parfois de manière négative. L'image peu engageante d'une profession entraîne par voie de conséquence le dénigrement de la filière. Depuis sa quatrième, Gaétan a suivi des études de comptabilité. La représentation dévalorisante du comptable l'a en partie poussé à poursuivre ses études au-delà du BTS comptabilité pour échapper à cette profession.

« Parce que... je ne me voyais pas à long terme travailler dans la comptabilité, dans un bureau. J'avais trop **la caricature du comptable, je n'arrivais pas à m'identifier à ça.** (...) Mon frère travaille dans un cabinet comptable, c'est pour ça aussi, son boulot a l'air chiant, ça ne donne pas envie » (Gaétan, troisième année d'AES, entretien 1).

Quant à Jérôme, abandonner l'AES pour la sociologie c'était également un moyen de fuir un avenir professionnel peu réjouissant pour lui, et de se rapprocher d'un domaine qu'il dit lui ressembler plus.

« Je me suis dit si c'est pour bosser dans la gestion et **compter combien de ramettes de papier** on a reçu dans la journée, ça ne m'intéresse pas ! C'est naze ! Autant faire quelque chose qui m'intéresse ! Je suis plus rassuré en sociologie qu'en AES. Parce qu'en AES les débouchés qui m'étaient offerts, il y en avait peut-être un peu plus, mais ils m'intéressaient moins ! Il y a forcément un peu moins de débouchés dans le monde professionnel, dans le secteur privé, au moins... mais je suis plus motivé, donc... » (Jérôme, entretien 2).

Le ton humoristique qu'emploie Jérôme pour évoquer les métiers de gestionnaire est un indice de la distance qu'il met entre ses études d'AES (qu'il avait abandonné lors de cette seconde rencontre) et son avenir. Comme si le monde des professionnels de la gestion, et dans le même temps des étudiants d'AES, n'était plus le sien. De la même manière, Nicolas caricature les professionnels de la comptabilité. Orienté en AES contre son gré, il se reconnaît mieux dans une profession garantissant selon lui un « épanouissement intellectuel ». En fait, il évoque surtout le métier d'enseignant.

« Oui, et c'est ça que je recherche en fait, **un épanouissement intellectuel.** Sans être une tête mais je veux... enfin, j'aimerais que mon métier m'apporte des connaissances, une culture générale, pas que plonger dans les comptes toute la journée, **être en dehors des réalités...** Par exemple la philo, on peut toujours évoluer, c'est infini, alors que la compta, on peut devenir chef comptable et puis expert comptable, mais ce n'est pas ça... » (Nicolas, troisième année d'AES, entretien 1).

Valorisant la culture scolaire, Nicolas se reconnaît dès lors dans la profession d'enseignant. Il est d'ailleurs étonnant d'observer qu'il explique que la comptabilité, contrairement à la

philosophie serait « en dehors de la réalité ». On entend pourtant plus fréquemment l'inverse. C'est une manière pour lui de valoriser encore une fois les matières générales au dépend des matières plus appliquées, et ainsi d'adopter une posture plus *studiocentrée*.

Au fond, se projeter dans l'avenir est également un moyen de construction identitaire. Pour autant, associer la filière AES le plus souvent avec des professions de gestion ou de comptable peut paraître étonnant étant donné que d'autres disciplines sont également présentes dans les maquettes. En fait, les matières appliquées (la comptabilité, la gestion...) apparaissent plus professionnalisantes que les disciplines plus générales telles que le droit, la sociologie ou l'histoire. D'une part, l'aspect professionnalisant de ces matières est tout de suite associé avec les métiers qui correspondent : quand on fait de la comptabilité on est comptable, de la gestion, gestionnaire... Alors que l'existence de métiers apparentés aux filières plus générales est moins connue des étudiants, hormis ceux de l'enseignement. D'autre part, les catégories liées à ces professions restent celles des métiers du tertiaire : employé ou profession intermédiaire. Les disciplines plus générales ramènent à des professions *a priori* classées dans les catégories de professions intellectuelles : quand on fait de l'histoire on devient historien, du droit avocat, de la sociologie sociologue... Catégories qui semblent peu accessibles à ces étudiants d'origine modeste dont l'ambition sociale est faiblement affirmée. Cette humilité se retrouve d'ailleurs dans la manière de se représenter globalement les étudiants d'AES et de LEA : banals et communs.

3.3. Les représentations du public AES et LEA

Une identité collective d'AES ou de LEA semble difficile à trouver. Le regroupement identitaire sous les traits d'une profession future est inexistant, mais il ne semble pas l'être plus par l'existence de ce que l'on pourrait voir sous les traits d'une communauté étudiante. Quand j'interroge les étudiants sur leur représentation du public d'AES ou de LEA, le portrait qu'ils font de leurs condisciples de filière est rarement enjoué et positif. Le plus souvent, c'est justement l'absence d'une spécificité qui fait jour. Les raisons données pour expliquer cet effacement se regroupent sous le sentiment d'individualisme et de dévalorisation de la filière. Par ailleurs, d'autres communautés étudiantes, à l'identité selon eux plus affirmée, masquent ces étudiants de filières plus discrètes.

L'extravagance ne semble pas être le lot des étudiants d'AES ou de LEA. Discrets, ordinaires, quelconques, les adjectifs qualifiant ce public, utilisés par les étudiants inscrits dans ces mêmes filières, dénotent la pâleur de cette communauté étudiante.

« Est-ce que les étudiants de LEA sont caractéristiques ? »

Non, je trouve qu'ils ne sortent pas vraiment du lot » (Aline, troisième année de LEA, entretien 1).

« Non, ils sont dans la masse par rapport à d'autres filières » (Jean-Christophe, troisième année de LEA, entretien 1).

« Est-ce que tu trouves qu'on les repère dans la fac ? »

Nous, on se fond dans la masse... on ne peut pas dire » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1).

« Non, en LEA, c'est le commun des étudiants » (Aline, troisième année de LEA, entretien 1).

Au-delà d'une description d'un public d'AES ou de LEA discret, et ordinaire, il est à noter la mise à distance que mettent certains étudiants interrogés par rapport à leurs condisciples. Dans le discours, le « nous » ou le « on » ne sont pas automatiquement utilisés. Pour parler des étudiants d'AES ou de LEA les personnes rencontrées usent parfois de la troisième personne du pluriel. Elles ne s'incluent pas dans cette représentation. Cette mise à distance est le fait de ceux ne se reconnaissent pas au sein de la filière et qui regrettent le peu d'échanges entre étudiants d'une même promotion. Le faible niveau de sociabilité étant expliqué par l'individualisme des étudiants de leur filière. Renaud, regrette surtout le peu d'échanges et la faible participation des étudiants d'AES aux soirées étudiantes.

« La filière, elle est assez froide quand même. Moi je la trouve froide et il n'y a pas que moi qui pense ça. En AES je connais un petit peu de monde, trois ou quatre personnes que je connais bien. Mais les autres... on se dit salut dans les couloirs, et des fois on se croise et on ne se dit pas bonjour. »

Tu ne connais pas leur prénom... ?

Oui. Ça reste froid. Je pense que tout le monde le pense, tout le monde le dit, et ce n'est pas la première année que l'AES est comme ça. Ça fait des années. Depuis que je suis en

AES, je ne ressens pas... même pour les soirées étudiantes AES, j'y suis allé cette année, j'ai vu quoi ? Six, sept AES. C'est pour dire ! C'est plutôt des STAPS qu'on voit ; ils sont partout ! Des AES, ça reste froid ! (...) Là, c'est un peu ça, et puis c'est : "t'as fini tes cours tu rentres". Tu n'auras pas l'idée de dire, "tiens on va boire un verre ?" ou faire quelque chose. Il n'y aura pas cette initiative. Quand je sors c'est avec les autres AES que je connais, mais qui font du foot, et je les connais par le sport » (Renaud, troisième année d'AES, entretien 1).

« Dès qu'il y a **une soirée LEA, c'est nul**, il n'y a jamais personne ! » (Sofia, troisième année de LEA, entretien 1).

Le sport et la fête sont des moyens avérés pour créer de la convivialité et entraîner une plus grande sociabilité au sein d'une filière. Les étudiants de STAPS ont dans leur emploi du temps, des heures de sport obligatoires qui favorisent sans aucun doute un esprit de promotion. En AES et en LEA, la majorité des cours sont délivrés de manière plutôt traditionnelle. Ne parlons pas des cours magistraux pendant lesquels il est effectivement très compliqué de discuter et de créer un esprit de camaraderie. En ce qui concerne les travaux dirigés, les exercices en groupe permettent parfois d'établir des relations entre étudiants, qui semblent malgré tout éphémères puisqu'elles ne se concrétisent pas par des moments partagés en dehors des cours. Deux associations représentent les filières AES (Agora) et LEA (Delta) et organisent quelques soirées. Malgré cela, les étudiants interrogés conservent l'image d'une filière peu investie dans la vie festive étudiante. D'ailleurs, cette réserve à participer aux soirées semble se confirmer au travers d'un faible engagement dans la vie associative, syndicale et politique de l'université. Cette absence est formulée comme un reproche aux autres étudiants de la filière, alors que ceux-là même qui le décrivent ne s'engagent pas plus. Clémence, qui, on l'a vu précédemment, refuse de s'investir au sein du conseil de département, déplore toutefois le manque d'engagement des autres étudiants.

« Ils sont coincés. Moi, j'ai toujours trouvé... par rapport à ce que j'ai entendu, LEA que ce soit à Quimper ou à Brest, c'est assez coincé ! (...) Tu vois, les étudiants n'osent pas parler, **ils ne sont pas du tout engagés**... c'est hallucinant. (...) J'ai l'impression qu'ils ne sont pas du tout intéressés parce qu'ils font, j'ai l'impression qu'ils n'aiment pas LEA ! » (Clémence, troisième année de LEA, entretien 1).

« *Et l'association de LEA ?* »

Non, c'est nul ! Comparé avec l'asso d'histoire, eux ils écrivent des journaux, c'est bien vivant, même les soirées d'intégration. Dès qu'il y a une soirée "histoire", tout le monde y va » (Sofia, troisième année de LEA, entretien 1).

« Les étudiants d'AES, je trouve qu'on **rentre pas mal dans le rang**, on n'est pas du genre à ouvrir notre gueule. Ça se voit bien, ça bouge rarement en AES. Moi, je préfère l'ambiance de la fac de lettre, parce que quand il y a des mouvements j'allais voir. **Ici, ça ne bouge pas**. En même temps, ça ne tient qu'à nous, je pourrais peut-être me bouger le cul aussi ! Mais c'est vraiment ça. Les gens sont sympas, mais... C'est un peu "tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil !" Ça ne fait pas de vagues » (Jérôme, troisième année d'AES, entretien 1).

Les mouvements protestataires lors des grèves sont des moments de sociabilité intense entre étudiants (Lapeyronnie, Marie, 1992). Les étudiants d'AES ou de LEA ne sont généralement pas très investis dans ces mouvements protestataires, et la faible politisation des étudiants en est sans doute l'une des raisons. En outre comme la sociabilité entre étudiants est déjà relativement faible, la mobilisation ne trouve pas les moyens de se concrétiser par le biais d'une communauté reconnue et identifiée d'étudiants d'AES ou de LEA. J'ajouterais que les entretiens se sont déroulés pendant et après les mouvements synchrones contre la réforme LMD, et contre la diminution du nombre de postes au CAPEPS (Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive) de mars à mai 2004. La mobilisation contre le LMD avait surtout lieu à l'UFR lettres, qui abrite le département LEA, alors que les étudiants d'AES sont sur un autre campus séparé par un pont et éloigné d'environ trois kilomètres. Néanmoins, le département AES partage ses locaux avec l'UFR STAPS, en grève au même moment. Ces mouvements politiques ramènent les étudiants à l'immobilisme qu'ils constatent dans leur propre filière, et c'est la raison pour laquelle ils évoquent comme un reproche le manque d'investissement des étudiants d'AES ou de LEA.

En réalité, les représentations des étudiants d'AES et de LEA s'élaborent en comparaison d'autres étudiants parfois plus visibles ou plus stéréotypés. C'est le cas des étudiants inscrits en sociologie, psychologie ou histoire qui apparaissent comme les hérauts des luttes étudiantes.

« Non, ils [les étudiants de LEA] sont dans la masse par rapport à d'autres filières.

Il y a des filières qui se repèrent plus que d'autres ?

Oui, je pense ! Les socios, les psychos...

Ils sont... ?

Je ne sais pas... c'est pas péjoratif... **ils sont plus investis...** plus...

À protester ?

Oui, c'est normal en socio. Mais c'est vrai que LEA on est plus fondu dans la masse... **Il y a des filières qui ont plus de "caractère"** on va dire » (Jean-Christophe, troisième année de LEA, entretien 1).

Cet activisme s'appuie sur un stéréotype physique, représenté par les styles vestimentaires qui seraient propres à ces filières, définis comme bohème, artiste, baba-cool...

« Non, ceux qui sortent du lot c'est ceux de Segalen¹³⁰. Ils sont tous **à moitié trash, les fringues...** C'est **plein de couleurs partout !** Non, je trouve qu'eux [les étudiants d'AES] ils sont plutôt banals, on pourrait les rencontrer dans la rue comme n'importe qui » (Sandra, troisième année d'AES, entretien 1).

«Est-ce que les étudiants de LEA sont caractéristiques ?

Non, je trouve qu'ils ne sortent pas vraiment du lot. Il y a des gens qui sont plus littéraires, ils se font plus remarquer je pense. Enfin, dans la façon de s'habiller et tout ça. Ils sont **très littéraires, dans l'art** et tout ça, ils sont artistes dans l'âme, ceux là se démarquent plus. Non, en LEA, c'est le commun des étudiants » (Aline, troisième année de LEA, entretien 1).

« LCE... ou socio. Socio, histoire, ils sont plus baba cools » (Béatrice, troisième année de LEA, entretien 1).

« Les gens qui sont à Segalen sont cools » (Charlotte, troisième année d'AES, entretien 1).

Ce style vestimentaire n'est pas sans rappeler la mode des années soixante, soixante-dix, période à laquelle reste attachée la figure plus ou moins mythique de l'étudiant contestataire de mai 68. Le parallèle peut sembler rapide, pourtant cette représentation a profondément ancré les esprits. Et, cette correspondance entre style vestimentaire et représentation de la figure étudiante n'est pas anodine pour qualifier les étudiants de l'UFR lettres. En revanche,

¹³⁰ Nom de l'UFR lettres et sciences sociales de Brest. En disant Segalen, elle parle en vérité des étudiants de cette UFR de manière générale.

repérés par leurs tenues décontractées, les étudiants en STAPS, renvoient plutôt l'image du sportif. Alors qu'ils étaient également en grève lors des entretiens, la représentation contestataire ne leur ait pas pour autant attribuée.

« Nous, on se fond dans la masse... on ne peut pas dire. Que les STAPS, c'est facile, ils sont avec leur tenue de sport... » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1).

« Les STAPS, on les reconnaît parce qu'ils sont souvent en habits de sport » (Rachel, troisième année d'AES, entretien 1).

Au fond, c'est en se comparant avec les étudiants d'autres filières que les étudiants d'AES et de LEA ont le sentiment de leur invisibilité. Une identité collective d'AES ou de LEA ne se construit pas parce qu'elle ne marque pas de différence avec la communauté étudiante dans son ensemble. « *L'identité d'un individu ou d'un groupe est l'ensemble des caractères grâce auxquels il affirme sa singularité et sa différence* » (Clément et al. 2000). Et ce qui est perçu comme le côté sportif des STAPS ou contestataire des étudiants en lettres est une démarcation par rapport à une représentation plus globale de l'étudiant. Ainsi, les étudiants d'AES ou de LEA ne se reconnaissent pas dans une identité collective en comparaison avec des filières qui pour eux apparaissent spécifique à travers les vêtements et les mobilisations. Or, cette représentation n'assure pas les étudiants de lettres ou de STAPS eux-mêmes d'une identité collective. Les personnes extérieures présupposent que cette connivence existe. D'ailleurs les étudiants qui ont tracé ces portraits ont une perception relativement floue des filières ainsi identifiées : lettres, psychologie, sociologie, histoire... mais sans définir clairement laquelle incarnait au mieux le stéréotype. Tandis que Jérôme identifiait un versant rebelle chez les étudiants de sociologie lorsqu'il était en AES, il a changé de regard quand il est entré en licence de sociologie.

« J'étais surpris, je pensais... l'image qu'on en avait d'AES : la socio, fouteurs de merde... et en fait... non. Je trouve que le profil est un peu le même qu'en AES. J'ai pas ressenti une grande différence. J'ai même trouvé qu'en AES les gens tchatchaient plus avec le prof... bizarrement » (Jérôme, entretien 2).

Assurément, penser la spécificité des autres filières renvoient les étudiants d'AES ou de LEA à leur supposée banalité et à leur faible sentiment d'appartenance collective. Au fond, c'est

l'échelle d'observation qui implique ces écarts dans la perception. De loin, les étudiants d'une même filière peuvent donner l'impression que tous se ressemblent, mais c'est en s'approchant que l'on note les différences entre eux. En outre, la spécificité d'AES et de LEA est la pluridisciplinarité. Cette pluridisciplinarité est associée à une diversité du public qui ne permet pas d'entrevoir une représentation unique de l'étudiant d'AES ou de LEA.

« Tout le monde vient d'un truc différent, et tout le monde veut faire un truc différent. C'est assez varié, donc...personne ne fait la même chose, et personne ne veut faire la même chose » (Caroline, troisième année de LEA, entretien 1).

« *Est-ce que tu trouves les étudiants de LEA sont caractéristiques ?* »

Non, parce qu'on est vraiment de tout en LEA. Plus que dans d'autres sections, par rapport à d'autres sections » (Béatrice, troisième année de LEA, entretien 1).

« *Sinon, par rapport à la filière, tu trouves que les étudiants de LEA sont spécifiques ? Par rapport à d'autres ?* »

Non, parce qu'il y a un éventail assez large. Mais je pense qu'il y a différentes visions de LEA, au sein de LEA. (...) Non, je pense qu'on n'est pas catalogué. Rien que dans les nanas, tu as cul-cul la praline, et puis t'as l'autre qui fait du rap tous les jours, donc, c'est impossible. Et ça je pense que c'est relié aussi aux matières qu'on choisit. (...) Ouais, parce que je suis en train de visualiser les personnes en fonction de leurs matières, dans ce qu'elles doivent faire après la licence, et ça colle trop à leur look, quoi.

C'est-à-dire ?

Il y en a qui veulent se retrouver en **responsable marketing import-export**, et on a l'impression **qu'elles sortent d'Hypocagne ou de HEC**, limite l'ENA. Moi, je n'ai pas un style très prédéfini, je suis plutôt baggy, roots. Enfin, pas du tout comme elles ! » (Alexia, troisième année de LEA, entretien 1).

Dans cette diversité, deux images ressortent malgré tout dans un certain nombre de discours, notamment en LEA : une représentation genrée de l'étudiante d'un côté « femme d'affaire », et de l'autre lycéenne. La première est à l'opposé de l'étudiant contestataire par la rupture vestimentaire : tenue soignée et plus classique ; Béatrice les appelle les « talons », qui seraient l'un des symboles de l'entrée dans la vie professionnelle.

« Je ne suis pas du genre à me montrer, mais il y a des gens dans ma section qui sont plus à se montrer, tout ça... ne serait-ce que l'apparence, **c'est beaucoup plus "talons" !** Mais c'est vrai que moi, quand je regarde les gens de socio, je n'ai pas l'impression qu'il y ait beaucoup de filles qui portent des talons et qui **s'habillent comme des futures femmes d'affaire**. Alors que nous, en étant dans une section, il y en a qui vont finir par travailler dans l'import-export, et qui ont une apparence... peut-être que ça finit par influencer les choses. J'ai l'impression qu'on est beaucoup plus de tout en LEA » (Béatrice, troisième année de LEA, entretien 1).

Parallèlement à l'image de la « femme d'affaire », la seconde représentation qui se démarque, est celle d'étudiants trop scolaires, ancrés dans un rapport aux études perçu comme lycéen, qui est en réalité une conception utilitariste des études. En réalité, ces deux représentations stéréotypées sont sans doute attribuées aux mêmes étudiantes, mais la perception qu'en ont les personnes qui l'ont évoquées est distincte.

« Ils se fondent plutôt dans la masse. Même si moi, c'est un comportement qui m'énerve, il y a pas mal de profs qui m'en ont parlé, justement le prof qui m'a proposé l'Espagne, je discutais avec lui du comportement des étudiantes, elles sont...

De LEA ?

Oui, elles sont en licence et elles vont chercher leur copie, **elles sont obnubilées par leur note**, moi je ne supporte pas ce comportement ! Tout le temps à demander les notes à aller voir à l'accueil. Le moment où les notes arrivent moi je ne supporte pas. **Elles ont envie d'être encadrées**, elles sont là à poser des questions idiotes en cours ! (...) **Les profs aussi ça les énerve, elles sont trop lycéennes, et elles n'ont pas la soif d'apprendre**, elles sont juste là pour leur note et puis c'est tout ! Franchement ça se voit. En LEA c'est ça que j'ai repéré. En général, c'est la part des gens qu'on ne voit jamais en soirée ! » (Pierrick, troisième année de LEA, entretien 1).

« À Quimper j'étais toujours une des seules à parler. Tu vois le prof pose une question tout le monde baisse la tête ! Je trouve ça complètement débile parce qu'arrivé à plus de 20 ans, 19 ans... arrivé en fac, en troisième année, **il faut se bouger un peu !** Si tu n'aimes pas ce que tu fais tu ne le fais pas ! À partir du moment où tu as le choix tu fais autre chose ! Arrivés en licence, **on devrait être un minimum intéressé et montrer de l'intérêt** et avoir un comportement un peu moins, **plus adulte tout simplement !** » (Clémence, troisième année de LEA, entretien 1).

Au fond, c'est l'inadéquation entre deux représentations de ce qu'est un étudiant qui se fait jour au travers ces quatre discours. En critiquant la posture inverse, ces quatre étudiants¹³¹ cherchent à donner d'eux l'image de l'étudiant qui sait prendre de la distance avec une posture « trop scolaire ». Ils valorisent l'image abstraite de l'étudiant passionné par ses cours, détaché des soucis matériels et de l'aspect terre à terre des résultats. Il travaille par intérêt intellectuel. La sociologie a régulièrement montré combien l'institution scolaire accordait une préférence à cette posture d'élèves : savoir être détaché de ses notes tout en étant intéressé par les enseignements, c'est la figure de *l'Héritier*. « *L'école accorde paradoxalement le plus grand prix à l'art de prendre ses distances par rapport aux valeurs et aux disciplines scolaires* » (Bourdieu et Passeron, 1964). Cette conception est valorisée par la communauté éducative. Ainsi Pierrick se réfère à un échange avec un enseignant qui en dénigrant la posture trop scolaire de certaines étudiantes, valorise ce rapport aux études. Le regret du rapport utilitariste au savoir est régulièrement entendu, « *les témoignages et les tribunes de presse se multiplient, estimant qu'aux Héritiers auraient succédé des étudiants plus scolaires, moins autonomes, entretenant un rapport utilitariste au savoir et aux livres* » (Rey, 2005).

Pourquoi parmi les quelques étudiants que j'ai interrogées, certains ont exprimé le regret de voir s'éloigner l'image de l'étudiant détaché, intéressé par ses enseignements, intellectuellement engagé au profit d'une étudiante marquée par le style femme active ou trop préoccupée par ses notes ? En réalité ce qu'ils regrettent c'est de ne pouvoir vivre le temps de leurs études comme ils avaient pu l'espérer, parce que le groupe étudiant tel qu'il le conçoit n'existe finalement pas. Les quelques étudiants qui ont principalement émis ces regrets ne sont pas pour autant investis dans les associations ou les syndicats étudiants. Ce qui leur manque, c'est une dynamique collective qui leur aurait permis de s'intégrer à la vie étudiante. Pour autant, ils ne créent pas la dynamique qui leur manque tant, alors que par exemple, les structures existent puisque chacune des deux filières possède son association. Jérôme avouait que peut-être il aurait « dû se bouger » s'il voulait que sa filière devienne plus active et engagée. Au fond, c'est l'inadéquation des représentations de la vie étudiante qui est révélée à travers cette critique de l'étudiant utilitariste.

Si la difficulté de se sentir appartenir à sa filière est liée en LEA à la diversité du public, en AES c'est la faible légitimité accordée au cursus même qui est parfois exprimée. Ne pas avoir

¹³¹ Béatrice, Pierrick, Clémence et Alexia.

confiance dans ses études et ses diplômes, ne renvoie pas une image valorisée de la filière. Pour revendiquer son appartenance à une communauté ne faut-il pas dans le même temps se sentir fier d'en être membre ?

«Sinon, est-ce que tu trouves les étudiants d'AES caractéristiques ?

AES, c'est très particulier parce que c'est une section pluridisciplinaire. Droit, ils ne font... je ne connais pas mais je pense qu'ils ne font que du droit, que de l'éco, et puis tu as sciences. Alors que nous, on très pluridisciplinaire. D'un côté c'est un avantage parce qu'on a plusieurs cordes à notre arc... mais, quand par exemple, quand on postule dans nos CV on met AES, et on a des réactions négatives comme quoi on n'est pas spécialisé.

Tu as eu des réactions négatives ?

Pas moi, mais, j'ai entendu comme quoi on avait des **réactions négatives**, comme quoi on n'était pas spécialisé » (Fabienne, troisième année d'AES, entretien 1).

« C'est plutôt les STAPS qui sont spécifiques. Ça fait bizarre d'être en AES, c'est plutôt les abattus de la vie qui vont là. C'est un peu **la filière des nuls** » (Anicet, troisième année d'AES, entretien 1).

« AES, en général **ça n'a pas une bonne côte**. On met les IUT GEA, les BTS compta, et les licences AES sur le même pied d'égalité. À ce moment là, il y a un souci » (Alice, troisième année d'AES, entretien 1).

Il est certain que la rumeur d'une faible légitimité des diplômes d'AES ne rassure pas les étudiants quant à leur orientation. Toutefois, il peut paraître surprenant que les étudiants qui en ont connaissance s'y inscrivent malgré tout ! Au fond cette attitude prouve la force des contraintes objectives. Les étudiants restent acteurs parce qu'ils ont conscience des contraintes qui leur laisse une part de choix limité entre les alternatives d'orientation. « *Le problème fort vague de la liberté du choix est remplacé par celui de la capacité d'être acteur, d'être le sujet de sa vie par la possibilité de critique et de distance à soi que manifestent à cette occasion les individus. Les élèves ne sont pas des acteurs parce qu'ils choisissent, mais parce qu'ils peuvent expliciter les raisons de leurs choix, et surtout, de leurs non-choix* » (Dubet, 1994). La mère d'Alice travaille au siège d'une grande banque régionale et participe au recrutement du personnel. Dès lors Alice pense que sa mère possède une connaissance pragmatique et locale de la valeur de certains diplômes, et a confiance dans son jugement. C'est sur ses dires qu'elle m'explique l'équivalence, selon elle injuste, entre deux formations

professionnalisantes courtes et une licence universitaire. Pourtant, elle s'inscrit en AES à Brest pour maximiser son temps d'études : décrocher une licence le plus rapidement. Par ailleurs, c'est au fur et à mesure des études que certains d'entre eux se rendent compte de la supposée faible légitimité de leur cursus. Enfin, les enseignants ne sont peut-être pas suffisamment convaincus ni convaincants pour ce qui est de la légitimité de la filière. En effet, aucun enseignant d'AES n'a suivi des études d'AES, puisqu'ils sont spécialistes d'une discipline. Ainsi, quand bien même un discours encourageant est porté envers les étudiants d'AES, la crédibilité accordée ne suffit pas à combattre les rumeurs de dévalorisation.

« Oui, quand j'avais fait ma rentrée en maîtrise, j'avais un peu rigolé. C'était une réunion d'information, et c'était on vous propose d'être : "des futurs cadres machins." Moi je dis "vous rigolez ou quoi ?!" Cadre de quoi, cadre de rien du tout ! Je me souviens la brochure, c'était "le master dynamiques européennes vous prépare à des métiers de demain tournés vers le futur". La phrase elle ne voulait rien dire ! On lui a dit à la prof : "concrètement, on peut faire quoi ?" "Des métiers tournés vers..." La pauvre, on était les premiers ! » (Rachel, entretien 2).

Symétriquement, j'ai observé de la part des enseignants d'AES une faible confiance dans la valeur scolaire des étudiants. Les arguments fréquemment utilisés évoquent des étudiants qui, issus des baccalauréat technologiques ne valent pas ceux des autres filières, comme en droit par exemple. Ainsi, la diminution des exigences est fréquemment argumentée par l'origine scolaire des étudiants. C'était ainsi le cas lors d'une réunion pédagogique où s'opposaient partisans de l'exigence d'une problématique dans un mémoire de stage de troisième année, à ceux préférant un simple rapport de stage non problématisé. Plusieurs étudiants s'inscrivant en troisième année n'ont pas suivi le cursus traditionnel, et arrivent de filières professionnalisantes courtes (STS et IUT). De plus, pour certains enseignants, il aurait été inapproprié d'exiger un tel niveau théorique pour un rapport de stage qui se voulait plus professionnalisant et ancré dans une réalité du travail. Les objectifs inavoués étaient divergents entre les enseignants : pour une part, le stage était le moyen de s'insérer dans une entreprise, alors que pour d'autres il s'agissait plutôt d'un exercice universitaire. Au-delà des personnalités, la césure entre les enseignants de disciplines appliquées et ceux des matières universitaires était repérable au moment de ce débat. Au final, il a été convenu que les étudiants devaient satisfaire une exigence universitaire, commune aux autres filières, à savoir un mémoire problématisé. Enfin, la fuite des enseignants vers leur discipline de prédilection -

les historiens, économistes, sociologues, juristes, etc. titulaires au département AES, ont souvent demandé leur rattachement au département de leur discipline d'origine - ne participe pas à rendre la confiance aux étudiants. Malgré tout, il existe de manière globale une certaine proximité entre étudiants et enseignants, que disent apprécier les étudiants que j'ai rencontrés.

3.4. Les relations avec les enseignants

Au préalable, les enseignants ont leur propre représentation de l'étudiant construite sur leur expérience quotidienne bien entendu, mais aussi avec les souvenirs de leurs propres années universitaires. Ils ont souvent été de bons élèves ayant un rapport positif à l'école. Or, il leur est peut-être parfois difficile de concevoir qu'il n'en va pas de même pour nombre d'étudiants. Lors d'une discussion informelle, une enseignante m'exprimait son étonnement quand des étudiants lui ont avoué ne pas travailler le soir pour préférer regarder la télévision. Une conduite adoptée semble-t-il par bon nombre de français ! Pourquoi pas les étudiants ? Cette posture est en décalage avec l'idée qu'elle se fait de ce qu'est ou de ce que doit être un étudiant. « *Les enseignants éprouvent des difficultés à travailler avec leurs élèves en fonction du degré auquel ceux-ci échouent à faire preuve réellement des qualités associées à l'image de l'élève idéal* » (Becker, 1952). Les enseignants et les étudiants sont face à face, mais finalement ne se connaissent peut-être pas si bien, chacun ayant ses propres représentations. Les enseignants renvoient toutefois aux uns et aux autres leur propre définition du rôle de l'étudiant. Cette dernière participe à la construction d'une identification au monde étudiant. Dès lors, comment les relations entre enseignants-enseignés influencent-elles le sentiment d'appartenance à la filière AES et LEA ?

Les garçons et les filles avec lesquels je me suis entretenue ont aujourd'hui une représentation différente de l'université que celle qu'ils pouvaient avoir avant d'y entrer. Ils imaginaient des relations distantes et impersonnelles avec l'équipe enseignante, or ils décrivent globalement une situation inverse. Questionnés sur la manière dont ils perçoivent d'une manière générale les relations avec leurs enseignants, les étudiants se sont classés en deux groupes assez distincts. Le premier groupe rassemble ceux pour qui les enseignants sont distants. Cette conception concerne plus souvent les étudiants qui sont présents depuis peu de temps dans la filière, c'est-à-dire ceux, qui ayant obtenu un BTS ou un DUT, entrent directement en troisième année grâce à des équivalences. La seconde catégorie réunit ceux pour qui les enseignants sont proches. Le rapport serait quasiment amical, la filière s'apparentant à une

grande famille. Ceci dit, les relations avec les enseignants dépendent en partie des enseignants eux-mêmes. Tous ne fonctionnent pas sur un schéma similaire.

Après avoir obtenu son BTS comptabilité, Alice intègre directement une troisième année d'AES. D'un lycée privé à l'ambiance familiale dans lequel elle a passé ses deux années de BTS, elle intègre une promotion d'étudiants qui pour moitié sont ensemble depuis leur première année¹³². Quand je la rencontre, elle est inscrite en AES depuis cinq mois déjà mais dit avoir des peines à s'intégrer au sein du groupe.

« Je suis contente de l'autonomie, mais **il manque un rapport prof-étudiant**. J'ai du mal à aller vers certains profs, même pour poser une question.

Parce qu'ils t'impressionnent ?

Non, mais ils arrivent pour faire leur cours, ils repartent. Alors qu'en BTS, je retourne voir mes anciens profs dans le lycée. Il y avait un bon contact, on s'entendait bien » (Alice, troisième année d'AES, entretien 1).

Les effectifs plus réduits d'un lycée que d'une filière universitaire permettent sans aucun doute de construire des relations interpersonnelles plus privilégiées. Comme Alice, Rachel suit les enseignements de licence d'AES depuis cinq mois à Brest. Après avoir obtenu son BTS, elle s'est inscrite en deuxième année d'AES à Montpellier, puis est venue à Brest en troisième année.

« *Et sinon, par rapport aux enseignants tu les trouves loin, proche... ?*

Assez loin quand même en fac.

Tu ne les connais pas trop ?

Non. Et d'ailleurs je les trouve plus loin encore cette année que l'année dernière à Montpellier. Parce que le prof de TD c'était souvent le prof de CM, alors que je trouve que cette année ce n'est pas les mêmes profs en CM qu'en TD... non, **je ne me sens pas très proche**. En même temps c'est normal, on est nombreux. » (Rachel, 1)

Présente en LEA depuis un an et demi, Karine a également suivi des études courtes professionnalisantes (BTS commerce international) avant d'entrer en LEA.

¹³² 42,3% des étudiants inscrits en AES à Brest en 2003-2004 en troisième année, sont titulaires d'un DEUG. Cela laisse supposer que seule cette partie de la promotion a suivi un cursus traditionnel en AES.

« Distant. Les profs ils sont là ils font leur cours et basta ! » (Karine, troisième année de LEA, entretien 1).

Contrairement aux étudiantes précédentes, Sofia est inscrite en LEA depuis la première année, mais c'est en comparant ses relations avec les enseignants au lycée et à l'université qu'elle dit noter une différence.

« Le rapport avec les enseignants, tu trouves que c'est plutôt proche ou distant ?

Ça dépend des profs. Avec certains profs, ils sont plus là pour faire leur cours et après ils s'en vont comme ça, mais certains profs sont plus proches... **tout ce qui est fac, les profs quand même ils font leur CM et c'est tout.** Pour les TD, un peu moins.

Tu ne les trouves pas accessibles ?

Si, bien sûr si on a une question, mais sinon, on les voit peut-être deux heures par semaine, c'est tout. Je fais la comparaison avec le lycée... ils sont plus distants. Si on a une question ou une remarque, on peut aller les voir, ils sont ouverts par rapport à ça, mais je trouve que quand ils font leur cours, ils font leur cours, point !

En amphi ?

En amphi ou en cours, parfois on est nombreux, ils ne peuvent pas non plus connaître tout le monde, mais je trouve qu'il y a une certaine distance par rapport aux élèves.

C'est impersonnel ?

Oui » (Sofia, troisième année de LEA, entretien 1).

En vérité, la proximité entre étudiants et enseignants se construit dans le temps. L'évidence d'une distance à l'université ne répond en fait qu'à un stéréotype fréquent, qui au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus perd de sa force. Interrogée précisément, Sofia admet que les enseignants répondent toutefois aux sollicitations étudiantes. La proximité entre les enseignants et les étudiants existe puisqu'elle explique pouvoir rencontrer facilement un professeur si elle en ressent le besoin. La disponibilité des enseignants semble finalement plutôt réelle. Clémence, pour sa part, compare les rapports étudiants-enseignants français et allemands. Comme Sofia, elle est également inscrite en LEA depuis la première année. Elle a toutefois suivi ses deux premières années à l'antenne universitaire de Quimper. Ce que Clémence met en évidence n'est pas tant une proximité ou pas avec les enseignants, mais plutôt une inscription dans des rôles déterminés qui ne permettent pas aux uns et aux autres la connivence rencontrée dans les universités allemandes. Elle était en effet étudiante Erasmus dans une ville allemande, lors du premier semestre de troisième année.

« Tu trouves que le rapport avec les enseignants il est proche ou distant ?

Distant. Moi mon point de comparaison, c'est par rapport à l'Allemagne... en France il y a une espèce de distance avec les profs et les étudiants. "Nous on est prof, toi t'es étudiant, t'es petit" même si après tu vas trouver un prof sympa, il va t'aider... mais en général, il y a quand même une certaine distance, et en Allemagne il n'y a pas ça. On le ressentait dans les cours de tous les jours. C'est pas parce que le mec est prof qu'il a l'exclusivité de la parole ! Mais il est prof donc ça veut dire qu'il sait, donc on l'écoute. Mais si toi tu as un avis à dire, quoi que ce soit, tu peux parler. En LEA, là c'était vraiment... **les étudiants vraiment étaient nuls ! Personne ne parlait, ils ne cherchaient pas du tout l'échange avec les profs...**

En TD ?

En tout. Et les profs n'ont pas particulièrement cherché l'échange avec les étudiants, et moi je n'ai pas trouvé ça bien. Il manque un... je trouve que c'est trop "hiérarchie"... alors que certains profs n'ont pas forcément plus de choses à dire que les étudiants. Maintenant j'ai trouvé des profs qui étaient bien, notamment une prof d'allemand, et avec elle je sais que dès que j'ai un truc je peux aller la voir. Par exemple, par rapport à mes projets, j'ai pris rendez-vous avec elle, "je voudrais faire ça : qu'est-ce que je dois faire... ?" Mais il y a une barrière, il y a un truc qui cloche.

Sinon, ils ne sont pas inaccessibles ?

Non... mais c'est au niveau de tous les jours. Je sais que certains profs je peux aller les voir sans problème, ils m'aideront » (Clémence, troisième année de LEA, entretien 1).

Comme Sofia, Clémence témoigne de la disponibilité des enseignants en cas de nécessité. Toutefois, cette inscription dans les rôles d'étudiant et d'enseignant constitue selon elle une spécificité française, ou pour le moins une manière d'être qui ne se rencontre pas en Allemagne, et qui engage un fossé entre enseignants-enseignés. Finalement, elle explique cette distance par le déterminisme culturel qui pousse chacun à rester dans son rôle, tout en prenant en compte l'interaction étudiants-professeurs. En effet, pour elle, si les enseignants ne brisent pas cette barrière, c'est aussi parce que les étudiants n'essaient pas pour leur part de l'abattre. Au fond, c'est encore une critique vis-à-vis d'étudiants trop scolaires. Il est certain que rester dans un rôle connu et joué depuis la prime scolarité est sans aucun doute plus confortable que de devoir inventer un nouveau mode de relation, tant pour les enseignants que pour les étudiants. Ainsi, la plainte des étudiants inactifs, passifs, fréquemment entendue chez les enseignants, s'explique certainement par l'incorporation, durant toute la scolarité, de

rapports maître-élèves dominés par le respect de la discipline scolaire. « *Les professeurs peuvent déplorer la passivité des étudiants sans voir qu'elle est la rançon de la sécurité qu'ils doivent à un rapport pédagogique dissymétrique* » (Bourdieu, Passeron, 1964).

Malgré cela, un discours d'un autre ordre a également été entendu : celui qui met en scène un rapport enseignant-étudiant, proche d'une conception familiale, pour ne pas dire maternante parfois.

« Même les profs on discute avec eux, Mme K. je discute avec elle comme... je la rencontre au Super U, **c'est tranquille, c'est famille !** (...) Par contre, ce que je trouve bien, c'est que certains profs, on est quand même... 500 en AES. Je trouve que les profs au niveau étudiant... ils s'investissent. Moi j'ai déjà vu personnellement Mme K, Mme G, Mme P, M. G.

Tu ne les trouves pas inaccessibles ?

Non, pas du tout. Moi j'ai toujours entendu que la fac, c'était chacun se débrouille, les profs ne te connaissant pas, ça je regrette, ce n'est pas vrai. **Les profs sont complètement abordables. Ils reconnaissent les têtes !** Moi je trouve que c'est des profs super abordables, proches de nous.

Tu trouves ça bien ?

Moi je trouve ça très bien. Parce que **ça fait une continuité du lycée un peu**. Ça ne nous laisse pas un peu tout seul » (Sandra, troisième année d'AES, entretien 1).

Sans conteste le temps passé à l'université est un facteur de relations privilégiées. Si Alice, Karine ou Rachel regrettaient la distance entre enseignants et étudiants, c'est sans doute parce qu'elles ne sont présentes dans cette filière que depuis peu de temps. *A contrario*, Sandra est inscrite en AES depuis déjà cinq années au moment de notre entretien. Elle a ainsi noué des relations particulières, puisque les enseignants se sont accoutumés à cette étudiante pugnace, malgré ses échecs répétés¹³³ et activement investie dans l'association de la filière. Par ailleurs, l'idée que les étudiants pouvaient se faire des relations entre professeurs et étudiants à l'université alors qu'ils étaient encore au lycée est contredite par leur expérience universitaire.

¹³³ Sandra a redoublé ses première et deuxième années.

« Je pensais... au lycée on se faisait l'idée des profs, cours magistraux, on les voit jamais... et non, je trouve très bien. On peut les contacter, leur parler facilement, ils nous aident facilement » (Jean-Christophe, troisième année de LEA, entretien 1).

« Enfin avec certains profs en tout cas, ils s'intéressent à ce que l'on fait. Alors que moi, j'avais l'image de la fac : "le prof, il rentre, il se pose, il fait son cours et il ressort." **Ils sont accessibles** » (Aline, troisième année de LEA, entretien 1).

« Ça dépend des profs. Je pensais que c'était pire : le prof fait son cours et dégage. En fait, non » (Nicolas, troisième année d'AES, entretien 1).

Ce changement de représentation est sans aucun doute lié à la situation des deux facultés. En vérité, cette proximité dans le rapport entre étudiants et enseignants est à mettre sur le compte de la taille de l'université : petite université de province, dont les effectifs ne sont pas comparables avec les universités de métropoles régionales telles que Rennes ou Nantes¹³⁴. Ces faibles effectifs facilitent l'interconnaissance. Ensuite, le modèle de référence de l'université qui participe à la construction des représentations lycéennes demeure un modèle national. Cette représentation est bien ancrée : les étudiants que j'ai rencontrés ne conçoivent pas de différences entre les universités d'un point de vue géographique. Le cursus d'AES ou de LEA de Brest, Paris ou Toulouse est à leurs yeux équivalent. Ils ont raison dans le sens où les diplômes possèdent une valeur nationale. Maintenant, on sait que la réalité est certainement plus complexe, les maquettes de filières *a priori* similaires mais présentes dans des universités distinctes, ne sont pas identiques. Enfin, plusieurs enseignants sont détachés du second degré dans le supérieur. En effet, une part non négligeable des enseignants de ces deux départements occupe des postes de PRAG, professeur agrégé, ou de PRCE, professeur certifié¹³⁵. Les méthodes pédagogiques du secondaire sont ainsi appliquées dans l'enseignement supérieur et, l'on peut supposer que ces enseignants préservent un mode de relations adopté dans leur début de carrière. Au lycée et *a fortiori* au collège, les élèves sont plus encadrés qu'à l'université. Assurément, au sein des deux départements et de manière plus appuyée encore en AES, l'ambiance reste conviviale.

¹³⁴ En 2006, on comptabilise 58 000 étudiants à Rennes (dont 57 000 répartis entre les universités de Rennes 1 et de Rennes 2), 47 000 à Nantes (dont 32 000 à l'université de Nantes), alors que Brest n'en compte que 24 000, (dont 16 762 à l'UBO). www.mairie-rennes.fr, www.mairie-nantes.fr, www.mairie-brest.fr.

¹³⁵ « Certains emplois ouverts à l'affectation dans l'enseignement supérieur sont pourvus par des professeurs agrégés (PRAG), ou des professeurs titulaires du CAPES, du CAPET (PRCE) ou du CAPLP de l'enseignement public ». www.education.gouv.fr

« L’ambiance, c’est sympa, entre nous, avec les profs... L’accueil, on va à la scolarité on discute » (Christine, troisième année d’AES, entretien 1).

D’ailleurs la proximité est telle qu’il semble même possible de renégocier parfois les notes que l’on a obtenues.

« Je trouve qu’ils sont accessibles mais certains sont très froids. J’aime bien voir mes notes, j’ai demandé, et avec certains profs j’ai eu des points en plus, donc je trouve qu’ils sont assez accessibles » (Anicet, troisième année d’AES, entretien 1).

En vérité, la rupture lycée / université n’est pas franche, au vu des discours des garçons et des filles que j’ai interrogés¹³⁶. Il est vrai que la politique, au moins pour le département AES, est de conserver cette proximité entre étudiants et enseignants, et de ne pas changer radicalement les méthodes de travail entre le lycée et l’université pour favoriser la réussite des étudiants les moins préparés à affronter cette mutation. « *Les élèves issus de STT peinent souvent dans les cours très théoriques, souligne Raymonde Richard, directrice du département. En insistant sur les exercices d’application lors des séances de TD, on essaie de poursuivre la logique lycée* »¹³⁷. La remarque est anecdotique si l’on veut, mais il me paraît symptomatique que la directrice d’un département universitaire utilise un terme réservé au public de secondaire (élèves) pour évoquer les étudiants. Ce lapsus, s’il en est un, préfigure la considération accordée au public, c’est-à-dire la non reconnaissance du statut d’adulte autonome et responsable accordé au statut étudiant. Stéphane Beaud avait également noté cette erreur sémantique, l’interprétant quant à lui par une distance venant des étudiants avec le monde universitaire. « *Ce qui à ce moment là de leur carrière scolaire exprime le mieux leur distance au monde universitaire, la difficulté qu’ils éprouvent à entrer dans la condition étudiante, c’est la manière dont tous disent toujours “l’école” pour désigner la fac, et dont ils emploient le terme d’élève pour se définir et presque jamais celui d’étudiant* » (Beaud, 2002).

Au fond, l’attitude qui vise à sortir l’université de son aspect trop « académique » et à l’adapter à un public peu socialisé à ses valeurs, demeure dans le prolongement de l’esprit qui

¹³⁶ La négociation des notes étant l’un des traits caractéristiques des relations professeurs - élèves au lycée décrit par Stéphane Beaud, et qui n’avait plus cours à l’université. Ce changement représentait pour les étudiants une rupture dans le mode de relations professeurs - élèves (Beaud, 2002).

¹³⁷ Interview extrait du magazine l’Etudiant, n° 271, mars 2005.

a initié la construction de la filière AES. Lors de l'entretien que j'ai effectué auprès d'Edmond Monange, j'ai clairement perçue cette volonté qu'il pouvait y avoir à la fin des années soixante, d'instaurer un nouveau rapport pédagogique. *« Ce qui me portait c'est en fait, je dois dire, c'est essentiellement de trouver des débouchés nouveaux pour des étudiants et notamment pour des étudiants qui étaient mal préparés à devenir des étudiants d'université, spécialiste d'une matière. Il y avait en particulier toute une catégorie d'étudiants et souvent parmi les plus modestes qui venaient des lycées techniques et des sections G, et qui n'arrivaient pas à s'intégrer dans le système universitaire, sauf il faut bien le reconnaître en AES »*. C'est un héritage qui apparemment s'est transmis au sein des successives équipes des enseignants d'AES.

Seulement, à considérer les étudiants comme des lycéens, ils ont certainement tendance à rester lycéens, et malgré la familiarité des relations entre étudiants et enseignants, la construction d'une identité commune ne se réalise pas. Au fond, ce rapport de relative proximité entre enseignants et étudiants ne permet pas à ces derniers une prise d'autonomie nécessaire à la construction d'une identité étudiante assumée. Ils demeurent dans cette assignation du rôle de lycéen. Il est à supposer que le « protectionnisme » enseignant envers les étudiants n'encourage pas l'émancipation intellectuelle ou identitaire qu'autorise la conception traditionnelle des études universitaires. Les étudiants ne sont pas autonomes et peinent à s'émanciper d'une autorité enseignante bloquant finalement la construction d'un groupe étudiant identifié.

Ainsi, il ne semble pas exister une communauté d'étudiants d'AES ou de LEA, et moins encore une sorte d'identité collective. Le sentiment d'appartenance à la filière ne s'observe pas à travers les discours des étudiants que j'ai interrogés. Absents d'une participation au collectif étudiant aussi bien dans son ensemble qu'au sein même de la filière, les étudiants d'AES ou de LEA n'expriment aucune revendication identitaire. Paradoxalement, certains étudiants semblent regretter ce faible sentiment d'appartenance. Pour autant, ils n'agissent pas dans le sens d'une meilleure intégration.

Les jeunes gens interrogés n'ont au fond pas vraiment terminé ce que François Dubet nomme « le processus d'estudianisation ». L'entrée à l'université n'a pas provoqué de rupture identitaire et ils conservent finalement un fonctionnement très lycéen (l'emploi récurrent du vocable « élève » est sur ce point significatif), entretenu d'ailleurs par les acteurs de

l'institution elle-même. Certes, la taille et le fonctionnement de l'université provinciale est une première raison qui explique cette absence de rupture. Seulement, les étudiants rencontrés sont majoritairement d'origine sociale populaire, et la proximité géographique entre le lieu d'étude et la famille d'origine empêche une coupure nécessaire pour adhérer aux normes et valeurs du monde étudiant. *« Le traumatisme du départ du domicile familial est évité, les amitiés lycéennes ou de quartier maintenues, les activités extrascolaires locales poursuivies. L'enquête de terrain, qui prend pour objet les conditions concrètes de la socialisation universitaire, a fait apparaître le revers de la médaille : le défaut de socialisation universitaire, l'absence de travail scolaire, le rétrécissement de la mobilité géographique. Beaucoup de ces élèves d'origine populaire, qui continuent à résider dans leur quartier, se trouvent ainsi pris dans le piège de la facilité de la vie d'étudiant "à domicile" : l'acculturation universitaire ne se fait pas, la distance avec le monde de la culture légitime se maintient ou s'accroît »* (Beaud, 2002). Cette proximité avec leur milieu familial se note par ailleurs à travers l'expression de leur opinion politique, qui reste proche de celle de leur parents : *« Plus on se sent proche des idées politiques de son père et de sa mère, moins on est avancé dans le processus d'entrée dans la vie adulte »* (Le Galès, 1995). Au fond, cette proximité parentale qui entrave l'entrée dans l'âge adulte, se note peut-être dans le choix même de la filière AES et LEA : choisir une formation à vocation professionnalisante est une réponse aux inquiétudes parentales. Dès lors, la coupure d'avec le milieu d'origine n'étant pas effective, ils n'ont pas construit d'identité étudiante, correspondant aux représentations qu'ils ont de ce qu'est selon eux un « vrai étudiant ».

En définitive, on peut s'interroger sur la persistance du modèle de l'étudiant hédoniste : la jeunesse s'allonge, l'université se secondarise, mais curieusement cette image déjà ancienne perdure, malgré ces nouvelles manières d'être étudiant. Le stéréotype persiste, mais pas l'identification, contrairement à ce qu'affirmaient Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron : *« Si différents soient-ils, si grandes que puissent être les inégalités qui les séparent, tant dans leurs conditions d'existence que dans leur chance de réussite, les étudiants ont au moins en commun la volonté de réaliser, aussi bien dans le mythe de l'unité que dans le jeu de la diversification, l'identification individuelle à quelque chose qui, sans être un modèle, est moins qu'un idéal et plus qu'un stéréotype, et qui définit une essence historique de l'étudiant »* (Passeron, 1964).

PARTIE E : LA TRANSITION ENTRE LES ETUDES ET LA VIE ACTIVE

1. Rester encore un peu à la fac

En 1976, Louis Lévy-Garboua s'étonnait du paradoxe suivant : « *les étudiants affluent dans les universités et, bien que le déchet soit considérable, bien que cet afflux même dévalorise le diplôme qu'ils essaient d'obtenir, ils continuent d'affluer comme si rien ne devait changer* » (Levy-Garboua, 1976). En un mot, le rendement éducatif n'est pas à la hauteur de l'investissement consenti. Dans ce cas, pourquoi les étudiants continuent-ils d'étudier ? En 1982, dans un article de la *Revue Française de Sociologie*, Jean-Claude Passeron propose une réponse et s'oppose en partie à la thèse de Lévy-Garboua. Tout d'abord parce que la théorie du capital humain défendue par l'économiste suppose une égalité entre les individus, or on connaît le poids de la logique inconsciente des habitus de classe dans les actions individuelles. Ensuite, être étudiant reste le modèle de la jeunesse, et ce nouvel âge fait que, de toute façon, avant d'avoir envisagé une stratégie quelconque, les post-adolescents se conforment au modèle de leur âge. « *La scolarisation longue est en fait le principal facteur d'une re-définition sociale de l'adolescence* » (Passeron, 1982).

Les entretiens menés auprès des étudiants d'AES et de LEA révèlent qu'en effet, le sentiment d'appartenance au statut de « jeune » influence la poursuite des études. À cette raison s'ajoute les indécisions quant à choisir une voie professionnelle ainsi qu'une crainte d'entrer dans un monde nouveau et inconnu, qui suppose de rompre avec le précédent, celui de l'université. Alors, les étudiants tendent à poursuivre leur « ascension scolaire ».

1.1. Faire correspondre âge social et statut

A l'heure où la scolarisation s'allonge, le modèle de la jeunesse demeure celui de l'étudiant. Dès lors, si le mode de vie reste celui d'un post-adolescent (pas de vie conjugale « sérieuse », pas de décohabitation ou un logement payé par les parents, une indépendance économique minime ou inexistante...) les jeunes continuent d'étudier afin de faire correspondre leur âge social¹³⁸ avec leur statut. « *La jeunesse se définit moins comme une classe d'âge que comme*

¹³⁸ J'entends par âge social l'avancement dans l'âge adulte. En effet, la référence unique de l'âge n'autorise pas de comparaisons sociologiques pertinentes. Par exemple une critique de Denis Clerc vis-à-vis des comparaisons

une phase de transition au cours de laquelle s'effectue un double passage : de la fin de la scolarité à l'entrée sur le marché du travail ; du départ du domicile parental à la formation du couple et à la constitution d'une famille ». (Battagliola et al., 1997).

Suite à sa licence de LEA Clémence a travaillé comme assistante de français en Autriche, puis a intégré une première année de master LEA à Nantes. Elle est célibataire et retourne vivre chez ses parents le temps des vacances scolaires. Lors du second entretien, elle postule pour entrer en master deuxième année à Nantes.

« J'avais encore envie d'être avec des étudiants, et j'avais déjà passé une année à travailler en Autriche et je me suis dit, "être étudiant, merde c'est bien, il faut que j'en profite avant que ça ne soit fini !" Je me suis inscrite en master 1 à Nantes » (Clémence, entretien 2).

Au fond, Clémence explique qu'elle veut encore « profiter » de son statut étudiant, « profiter » d'une vie de jeune. Lors du second entretien, qui a eu lieu fin juin 2006, elle s'apprêtait à partir travailler pendant un mois en Espagne. De fait, elle associe à la vie étudiante les possibilités de voyage que permet l'organisation universitaire. Durant les trois ou quatre mois de « vacances » d'été, bien des étudiants travaillent, et Clémence allie, quant à elle, job étudiant et voyage. Ne pas être entré dans une cohabitation conjugale permet une plus grande liberté, notamment en ce qui concerne les projets scolaires ou professionnels, entre autres du fait d'une mobilité géographique simplifiée (Lefeuvre, 2008). Pour Béatrice qui est très indécise quant à ses choix d'orientation, être jeune, c'est ne pas se soucier de son avenir professionnel.

« Je ne pensais pas à mon futur, pour moi, **j'allais rester jeune tout le temps !** C'est ça... je ne pensais pas à travailler après, au fait qu'il fallait travailler après. Au lycée je

de Louis Chauvel, est fondé sur cette différence entre l'âge biologique et l'âge social : « Louis Chauvel souligne que l'écart de salaire entre les salariés de 30 ans et ceux de 50 ans s'est fortement creusé. Il était de 15% en moyenne en 1975, et de 40% en 2002. Il est trop fin statisticien pour être dupe : en 1975, moins d'un tiers d'une classe d'âge passait le bac. L'âge médian d'entrée sur le marché du travail était de 17 ans, si bien qu'à 30 ans, on avait déjà grimpé dans la hiérarchie salariale : la carrière salariale était déjà en partie faite. EN 2002, 70% d'une classe d'âge ont passé le bac, l'âge médian d'arrivée sur la marché du travail est de 21 ans, et il est bien plus élevé – de l'ordre de 25 ans- pour tous ceux qui constitueront le haut de la hiérarchie salariale. Si bien qu'à 30 ans, la carrière salariale est encore à faire pour la plupart de ceux qui ont fait des études post-bac ». (Clerc, 2007).

n'ai jamais pensé à l'avenir. Même quand tout le monde me disait, "qu'est-ce que tu veux faire quand tu seras grande ?" Je n'en savais rien ! » (Béatrice, entretien 2).

Elle se représente la vie étudiante d'une manière plutôt hédoniste, comme si cette vie l'éloignait des préoccupations matérielles, alors que la vie d'adulte suppose d'avoir choisi une voie professionnelle. D'ailleurs, le choix d'une profession lui paraît si loin qu'elle utilise une expression habituellement réservée aux enfants : « quand tu seras grande » pour évoquer ce statut adulte.

Les statuts de jeune et d'étudiant sont confondus dans les représentations des garçons et des filles que j'ai rencontrés. L'installation conjugale est une étape d'entrée dans l'âge adulte, parfois suivie, d'autres fois précédée par l'arrêt des études. En effet, si pour Alice, c'est l'obtention de l'emploi fixe qui conditionne l'installation conjugale, pour Sandra, à l'inverse, la vie de couple a nécessité de devoir trouver un travail et donc d'interrompre ses études. A propos du fait de cohabiter dans un logement indépendant avec son ami, Alice, qui lors des deux entretiens vivaient chez ses parents, explique :

« Non, pas tout de suite, on va mettre de l'argent de côté d'abord, et puis trouver un boulot d'abord » (Alice, entretien 2).

« Là, c'était plus dur finalement financièrement. Je gardais ma petite bourse en vivant chez ma mère c'était très bien. Mais, en couple, c'était la cata ! Ça ne suffisait pas. Il a bien fallu **que je me prenne en main aussi**, que je trouve du boulot. En fait c'est surtout pour ça ! C'est aussi pour ça que j'ai quitté [l'université], il fallait bien travailler ! Financièrement, ça ne le faisait pas. (...) En gros c'était ça, il fallait payer le loyer, ça devenait compliqué. J'ai arrêté mes études pour ça ! (...) Là, j'ai dit c'est la fin, il faut dire au revoir à la vie étudiante et au boulot ! » (Sandra, entretien 2).

En vérité, Sandra est plutôt dans une situation d'échec scolaire, et s'installer conjugalement ne lui coûte pas beaucoup en terme de renoncement à ses projets universitaire et professionnel, puisqu'elle ne pensait pas réussir ses examens. Au contraire, Alice démontre une ambition scolaire et professionnelle, et s'installer en couple, c'est risqué de briser cet élan.

Par ailleurs, il y a l'idée qu'au fond l'entrée dans le monde du travail est corrélative d'une entrée dans la réalité, comme si les études correspondaient à un temps de latence, à un temps

d'attente entre la post-adolescence et l'âge adulte. Même si Maria a déjà travaillé auparavant (elle était hôtesse de l'air au Sénégal), son entourage reste encore très «étudiant » dans une vie de jeune, qui selon elle ne correspond pas à la « vraie vie ».

« *Tu n'as pas un entourage où les gens travaillent, sont mariés ou installés en couple... ?*

Non. Je crois que les gens sont encore un peu perdus “mon Dieu, il faut que j'aille chercher du travail...” **La vraie vie commence...** » (Maria, entretien 2).

D'ailleurs, de nombreux étudiants rencontrés expliquent clairement que ne sachant pas vraiment quelle voie professionnelle choisir, ils décident de rester à l'université.

1.2. L'indécision quant à l'avenir

L'une des raisons du choix des filières AES ou LEA était leur aspect pluridisciplinaire, qui en somme évitait aux étudiants d'avoir à se spécialiser, et donc de choisir une voie universitaire puis professionnelle. Lors de la seconde rencontre, les étudiants qui avaient poursuivi leurs études et qui, de fait, étaient inscrits en master expliquaient, entre autres choses que, n'ayant pas su réellement se décider pour une spécialisation universitaire ou une voie professionnelle, ils avaient préféré continuer vers un master.

« Mais c'est surtout parce que je n'avais rien d'autres à faire !

Et tu ne voulais pas travailler ?

Non... j'avais envie de continuer. Et en licence, faire quoi ? Autant continuer dans les études et on verra après ; se laisser du temps pour réfléchir. Mais maintenant que j'ai fini, je n'ai pas spécialement plus d'idées... » (Sofia, entretien 2).

« Arrêter, oui, mais pour faire quoi ? J'étais motivée à retourner dans les études » (Clémence, entretien 2).

« Oui, et puis tu es guidée par le flot, tu fais ton DEUG, ta licence, puis ta maîtrise et après un DESS, t'en prends un qui te convient... je me demande : combien de gens font vraiment ce qu'ils ont envie de faire comme étude ? » (Rachel, entretien 2).

Rester à l'université, c'est suivre le mouvement déjà initié pendant les années de licence, d'autant plus que les étudiants changent rarement de filières : ils s'inscrivent souvent dans le

master proposé par leur département. Or, ces masters professionnalisants proposent une spécialisation dont les étudiants s'accrochent.

« J'ai le sentiment de m'être trompé d'orientation. Je suis contente de ce que j'ai fait, mais je pense qu'à un moment je me suis laissée guider par le mouvement étudiant. (...) J'ai le sentiment d'avoir réussi mes études mais de ne pas avoir assez réfléchi à ce que je voulais faire, et quelque part aujourd'hui, si on me demande : "qu'est-ce que tu veux faire vraiment ?" Je n'en sais rien. Je ne me dis pas : je veux faire tel métier » (Rachel, entretien 2).

Cette indécision est rationalisée par les étudiants, en expliquant qu'au fond, ce n'est peut-être pas des années de perdu : continuer les études reste un investissement, qui, supposent-ils se révélerait payant un jour ou l'autre.

« Non franchement, aucune idée, je continue à apprendre, on verra plus tard. Je me dis que de toute façon, c'est pas perdu, même si je bosse dans l'administration, dans une entreprise, c'est pas perdu. (...) je me laisse plutôt porter qu'autre chose. Je n'ai pas d'idées claires sur ce que je veux faire l'année prochaine, ou dans ma vie (...). Plutôt que de me fixer des objectifs rigides et de finir déçu, ou de ne pas les atteindre, ou en les atteignant me dire "bof, finalement !" » (Jérôme, entretien 2).

« Oui, et j'aimais pas trop AES. Mais je voulais quand même avoir mon bac plus trois, on ne sait jamais c'était trop bête d'arrêter là. J'avais repassé ma licence et finalement j'ai continué » (Alice, entretien 2).

Poursuivre les études est un moyen de ne pas s'interroger, de ne pas se remettre en question.

« Je n'ai jamais vraiment réfléchi à mon avenir, je me suis toujours un peu laissé porter par les études. Je n'ai pas d'ambition précise. C'est sans doute plus facile pour moi, comme ça au moins si je rate, je ne serais pas déçu ! Je suis peut-être trop fataliste ou pessimiste » (Béatrice, entretien 2).

Il est vrai que les étudiants rencontrés sont relativement indécis quant à leur avenir, et demeurer à l'université leur permet de se laisser un temps de réflexion. Mettre fin à ses études signifie surtout, nous l'avons vu, changer de statut et d'environnement. Intégrer le monde du

travail peut être angoissant parce que c'est un milieu inconnu. Ce changement est d'ailleurs symbolisé par l'appréhension du mois de septembre où, les étudiants ne sont, pour l'heure, dans aucune structure, puisqu'ils ne sont plus inscrits à l'université et n'ont pas encore intégré une entreprise. Le futur proche est incertain, Nicolas appelle ce moment « le vide existentiel ».

1.3. « Le vide existentiel »

Quand bien même l'université offre une certaine liberté aux étudiants dans la gestion de leur temps, elle demeure présente parce qu'elle offre un cadre et un statut. Or, quand les étudiants décident de ne plus s'inscrire, ce cadre disparaît et le statut avec. La transition entre la fin des études et l'entrée sur le marché du travail est ainsi symbolisée par l'inscription à l'ANPE, au mois de septembre. Dès lors, ces ex-étudiants, se sentent démunis face au vide qui semble les entourer.

« Oui, mais c'est complètement différent, parce que je sortais du système scolaire, alors que quand on est à la fac on est quand même dans une structure. **La fac on dit qu'elle n'est pas vraiment là, elle est quand même là.** Là je sortais vraiment du système scolaire, je n'étais plus à la fac, je n'étais plus à l'IUFM, je n'étais pas dans le monde du travail, je n'avais jamais bossé, à part en gendarmerie, mais ce n'est pas vraiment un boulot. Donc pendant un mois et demi, je suis resté dans un **vide existentiel énorme !** » (Nicolas, entretien 2).

« C'est le 1^{er} boulot, c'est normal qu'on soit stressé. Quand ce n'est que la fac... **là, on est des adultes...** ce n'est plus le train-train, les cours où on sait ce qu'on va faire toute l'année. **Là c'est le vide, on ne sait pas, on verra...** » (Sofia, entretien 2).

Au moment de l'entretien, Karine envisage de travailler durant les deux mois d'été comme formatrice en langues, mais cherche un emploi pour le mois de septembre, à la suite de ce contrat saisonnier.

« Tu n'es plus étudiante ?

Oui, je ne réalise pas. Je pense que je réaliserai **au mois de septembre**, quand je vais me retrouver : « là, il faut que je trouve du boulot ! » Là, je ne vais pas me rendre compte, je finis vendredi à Quimper, j'enchaîne lundi au CIEL pour tout l'été. Je ne m'en rends

même pas compte ! **En septembre, à mon avis ça va être là que je vais réaliser** (...) Là j'avais un peu d'appréhension : "ça y est c'est fini, je rentre sur le marché de l'emploi". Ils m'appellent, et je me suis dit "c'est bon, jusqu'à septembre **je suis sauvée**". Par contre après septembre, je ne sais pas ce qu'il va se passer.

Tu es inquiète ?

Oui, un peu. Mais on verra bien » (Karine, entretien 2).

Au fait de ne pas savoir ce que feront les étudiants à la fin des études, et ce qu'ils seront, ajoutons la modification du cadre temporel qu'engendre une inscription à l'ANPE. Les études organisent les journées, mais aussi les semaines et les mois à venir. Seulement, quand il n'y a plus l'échéance des partiels, de l'examen à réviser, il faut combler les heures :

« Ça m'a foutu les jetons. J'allais tous les matins à l'ANPE. Tu sors de là, il est 10h du matin... quoi faire après... ? Est-ce que je ne devrais pas chercher de manière encore plus acharnée... ? » (Sandra, entretien 2).

Moi je pense que ce qu'il s'est passé, c'est qu'à un moment donné j'avais tellement besoin d'être recadrée aussi... le chômage c'est tellement usant ! Tu te lèves le matin : "qu'est-ce que je vais faire ?" Même d'aller bosser deux mois au Champion, j'avais retrouvé la pêche, au moins je me levais le matin, et le soir, j'étais fatiguée et j'avais une raison pour être fatiguée. Et le week-end, tu mérites ton week-end ! Quand j'ai commencé à bosser à la communauté de communes, les week-ends, je les ai appréciés ! Tu culpabilises vachement moins d'être en week-end ! Le bonheur du samedi matin : "aujourd'hui faut que je me lève, non c'est samedi !" Et tu le mérites, t'as bossé toute la semaine ! C'est vrai que c'est... moi je suis contente de bosser rien que pour ça, pour structurer mes journées ! (Rachel, entretien 2).

En réalité, les étudiants n'ont pas tant l'inquiétude d'entrer sur le marché du travail que celle de ne pas trouver d'emploi. Pour éviter d'affronter cette angoisse plusieurs mécanismes d'auto persuasion se mettent en œuvre. Par exemple, Gaëlle et Rachel formulent une multiplicité de projets, et me présentent un large éventail de voies professionnelles envisageables :

« C'est vrai qu'il y a plusieurs projets, il y a **le secrétariat de mairie**, ou la responsabilité dans une **boutique** plus tard. Mais ça sera dans une dizaine d'années, le temps d'avoir de l'expérience... Parce que ma responsable trouve que j'ai les épaules pour. Et sinon, je

suis assez manuelle, je suis douée en couture et elle me disait, tu pourrais même être **couturière** à ton compte, et faire des retouches pour les magasins. Ils prennent l'endroit pour faire l'ourlet, et toi tu viens chercher les pantalons, tu as 300 pantalons à faire à la maison, avec les enfants » (Gaëlle, entretien 2).

« En fait, j'ai pas mal changé d'état d'esprit cette année. Parce que cette année je me disais : "qu'est-ce que je vais faire de ma vie ?!" C'est pas possible... complètement paniquée, j'ai mal fait mon orientation, résultat je me retrouve avec un Bac plus quatre, je ne sais même pas quoi en faire ! Je me suis dit : "c'est pas possible !" Et après, j'ai dit : "c'est bon, j'ai 25 ans, j'ai toute ma vie, rien n'est figé !" Tu peux très bien te réveiller demain et te dire : **"je ferais bien de la menuiserie". Et tu pars en licence pro, n'importe quoi**, et tu fais ça... » (Rachel, entretien 2).

Il est intéressant de noter qu'aussi bien Gaëlle que Rachel ne rejettent pas l'idée de se diriger vers des métiers manuels. Dès lors, nous pouvons nous interroger sur la valeur qu'elles accordent à leur diplôme ; comme si les compétences qu'elles avaient acquises tout au long de leur cursus n'avaient au final qu'assez peu de valeur. En outre, peut-être que le discours ambiant qui consiste à dire que les débouchés sont beaucoup plus nombreux dans ces professions finit pas avoir un impact dans les représentations des étudiants. Ce qui serait rentable, en termes d'insertion professionnelle, c'est un savoir-faire, plus que des connaissances universitaires.

En vérité, le meilleur moyen d'éviter un tel « vide existentiel » reste celui d'intégrer un emploi directement à la fin de ses études. C'est finalement ce qu'attendait Sofia. Elle travaille l'été au sein de la compagnie « Brittany Ferry », et espère intégrer cette entreprise pour un plus long terme. D'ailleurs, elle explique bien que si elle avait été recrutée, elle n'aurait pas poursuivi ses études.

« Et après tu ne t'es pas dit : "je vais essayer de travailler ?" »

J'avais re postulé pour la saison, la haute-saison, ils n'avaient pas vraiment de postes à mi-temps ou à plein temps pour toute l'année.

Sinon, tu serais restée ?

Oui. Mais là, c'est pareil, c'est toujours la saison, d'été. J'ai encore postulé encore pour l'année prochaine » (Sofia, entretien 2).

Pour Anicet, si les étudiants appréhendent l'idée d'entrer sur le marché du travail, c'est parce que durant leur cursus universitaire, ils n'ont pas été suffisamment familiarisés avec le monde du travail :

« Tu as hâte d'entrer dans la vie professionnelle, parce que tout va se décoincer... ?

Oui, je pense. Ça va changer de cap, oui. Mais ça, c'est autre chose, **on n'apprend pas ça à la fac, comment quitter les études et entrer dans la vie active !** Ça, on n'est pas assez formé. On fait des stages, mais... même la recherche d'emploi, comment on se vend... ? » (Anicet, entretien 2).

Ce n'est peut-être pas tant le manque de familiarité avec le monde du travail que redoutent les étudiants, que le risque d'entrer dans une situation précaire : recherche d'emploi, petits contrats de travail, emploi sous qualifié... Ajoutons que la qualité de la vie à laquelle ils ont pu prendre goût durant le temps de leurs études risque d'être compromise. Le fonctionnement universitaire suppose une liberté non négligeable dans la disposition du temps alors que l'entrée dans une activité professionnelle suppose des horaires fixes et imposés.

1.4. La rupture dans le mode de vie

Au-delà du changement de statut, quitter la fac, c'est également une rupture dans le mode de vie. En effet, l'emploi du temps étudiant demeure relativement « élastique » (Beaud, 2002), et la présence, n'est quasiment pas obligatoire, quand bien même elle est affichée comme telle officiellement. Dès lors, les étudiants détiennent une relative disposition de leur temps (Verret, 1974), qu'ils vont devoir abandonner une fois entrés dans un emploi.

« Avant j'allais à la piscine, 3 ou 4 fois par semaine. **Ça c'est parce que j'étais à la fac, j'avais le temps.** Là, j'arrive le soir, je ne sors plus, en semaine, c'est terminé ! » (Sandra, entretien 2).

« Là, c'est clair que ça n'a rien à voir ! La fac c'est quand même plus cool, tu vas si tu veux, tu travailles comme tu veux, tu fais ce que tu veux en fait ! Alors que... c'est ça qui est bien. Alors qu'au boulot tu ne fais pas ce que tu veux ; tu fais ce qu'on te dit de faire ! Tu ne sais rien, tu fais. Il n'y a que le faire qui compte, la rentabilité, la production. Et le temps de travail imposé. Tu ne veux pas venir à 22h ? Ben c'est ça ou rien ! Tu dégages !

Alors que la fac... «Je ne peux pas être là le quinze». Tu ne préviens personne » (Nicolas, entretien 2).

« Pour moi c'est dur d'avoir des horaires de bureau. J'aime pas... je le fais, mais je n'aime pas me lever tôt et faire un travail comme ça, automatique et rentrer le soir » (Maria, entretien 2).

Même s'il est parfois douloureux d'abandonner cette indépendance et cette autonomie propre à la vie étudiante, avoir un emploi du temps fixe, avec des horaires cadrés, rassure ces jeunes actifs, qui échappent à la charge mentale qu'imposent les études. Comme on parle de charge mentale en ce qui concerne les tâches ménagères (Kaufmann 1999), on peut aisément évoquer la charge mentale des études : penser à l'échéance du prochain cours de travaux dirigés, du prochain partiel, du dossier à rédiger... Les emplois, les stages, évoqués par les étudiants ici, ne concernent pas des postes à responsabilité nécessitant un investissement tel qu'il faille travailler à la maison, si bien que leur emploi est limité dans le temps (la journée de travail) et dans l'espace (l'entreprise).

Sandra explique que cette organisation quotidienne lui correspond mieux que celle proposée par l'université. En reprenant les avancées de Michel Verret, on pourrait évoquer l'habitus de classe : issue d'un milieu populaire, Sandra a été socialisée à un mode de vie où le temps est contraint. Cette préférence pour des horaires cadrés est également liée à ses représentations. Selon elle, la vie « normale », celle de la majorité de la population adulte, est rythmée par le travail hebdomadaire et le repos dominical, et adopter ce rythme la renforce dans son identité d'adulte. Ajoutons qu'elle comptabilise les tâches domestiques, habituellement dévolues aux femmes, dans son temps libre. Elle intègre parfaitement son rôle d'adulte et de femme qui « s'occupe de sa maison ».

« La fac c'était terminé. Moi, ça me plaît de me lever tous les matins pour aller au boulot, et puis, d'avoir du mérite à la fin du mois... d'avoir des collègues, un chef, moi je préfère. (...) Oui, ça me plaît : de pouvoir m'acheter des trucs, mon salaire, d'avoir une vie à deux stable au niveau de l'argent... franchement... j'ai toujours voulu travailler de toute façon. (...) Tu rentres chez toi **t'as rien à faire, à part ta maison**. C'est top, ça j'apprécie ! Même pas de cours ! Je voyais les autres, il faut préparer les partiels et tout... j'étais bien, bien ! Pas de prise de tête, pas besoin d'aller à la bibliothèque, j'étais carrément contente de partir ! » (Sandra, entretien 2).

Ce que semblent réellement apprécier les garçons et les filles que j'ai interrogés à propos de leurs expériences professionnelles, c'est l'abandon de cette charge mentale : profiter de ses périodes de repos sans culpabiliser d'avoir un cours à revoir ou un devoir à rédiger. Les études empiètent sur les week-ends et l'appartement ou la maison, moments et espaces de la vie privée, contrairement au travail salarié, mieux délimité.

« Oui, moi c'est ça ! Je monte dans ma voiture, **c'est fini**, j'allume mon portable, bon à demain, neuf heures ! » (Rachel, entretien 2).

« Ça c'est bien. Je préfère ça : rentrer chez moi et ne pas me dire "qu'est-ce qu'il faut que je révise, écrire tel truc..." » (Aline, entretien 2).

« Oui, c'était génial, **j'avais du mal à réaliser qu'on était en week-end et que je n'avais rien à faire !** Mais c'était au début, après j'avais mon mémoire. Oui, c'était génial, **tous les soirs, tous les week-ends, t'as plein de temps !** T'imagines quand tu finis à six heures le soir, de six heures jusqu'à ce que tu te couches, ils font ce qu'ils veulent... faire les courses le ménage ou voir du monde, lire, faire du sport... c'est génial ! (Clémence, entretien 2).

Plus qu'un poste à responsabilité, c'est la qualité de vie au travail qui est recherchée. Rachel diplômée d'une maîtrise d'AES, a été recrutée sur un poste de fonctionnaire territorial de catégorie C. Alors qu'elle pourrait postuler sur des postes de catégorie A, elle dit se plaire dans l'emploi qu'elle occupe au moment de l'entretien, et met en avant la bonne ambiance au travail, les horaires, ainsi que la possibilité de prendre des jours de congés.

« Aujourd'hui, effectivement je suis sur un [poste de catégorie] C, mais je m'éclate dans mon boulot, l'équipe est super sympa, à cinq heures je suis dehors, le vendredi je finis à quatre, j'ai envie de prendre un jour de congé le vendredi, ils me donnent mon lundi, là, il y a le 14 juillet qui arrive ma collègue me dit : "prends un jour, ça te fera cinq jours de vacances !" Il y a ça aussi. C'est vrai qu'il y a le boulot, mais... moi à cinq heures, je sors du boulot, j'ai rien dans la tête ! (...) À cinq heures, je suis à la maison, mais je peux appeler des copains pour aller boire un verre, j'ai plein de temps pour moi, c'est le rêve ! » (Rachel, entretien 2).

Ces extraits témoignent de la facilité avec laquelle les étudiants entrent dans le fonctionnement d'une vie de salarié. Dès lors, l'abandon du mode de vie étudiant ne les inquiète pas vraiment, et au fond, ce que les étudiants redoutent n'est pas tant l'entrée dans le monde du travail, que l'entrée sur un marché de l'emploi saturé et qui laisse présager une période de chômage. C'est sans doute ce qui explique l'attrait pour une carrière de fonctionnaire.

1.5. L'attrait pour la fonction publique¹³⁹

Un sondage¹⁴⁰ qui a fait un grand bruit médiatique, notamment auprès du patronat inquiet par ces résultats, montrait que 75% des jeunes souhaiteraient intégrer un emploi de fonctionnaire. La stabilité de l'emploi est l'argument avancé par les journalistes pour expliquer cet attrait pour la fonction publique. Au sein de l'échantillon des étudiants rencontrés, les représentations qu'ils ont du monde du travail en dehors de la fonction publique, sont plutôt négatives. Ceci dit, elles s'expliquent sans doute par leur expérience du salariat qui est surtout une expérience des jobs étudiants. En tant que travailleurs saisonniers, les étudiants occupent des emplois peu qualifiés, aux emplois du temps flexibles. Ils acceptent ce fonctionnement alors que l'emploi est temporaire, mais le rejettent quand il s'agit d'intégrer à temps plein le monde du travail. Entrer dans une vie adulte suppose de fait une certaine stabilité tant du point de vue professionnel que de celui de la vie privée.

Lors de notre seconde rencontre Anicet travaille comme saisonnier à la récolte des tomates. Intégrer la fonction publique, correspond à une entrée officielle dans la vie adulte, puisqu'en dépendrait la stabilité conjugale symbolisée par le mariage.

« ... l'idéal, ça reste... c'est vague... avoir un concours, j'ai le niveau pour A. Mais **l'idéal, ça reste un concours : peu importe, B ou A, je m'en fous mais avoir un concours !** Avoir le statut de fonctionnaire. Pourquoi ne pas en tenter d'autres après,

¹³⁹ Dans les représentations communes, l'emploi de fonctionnaire regroupe aussi bien les fonctionnaires d'Etat, les fonctionnaires territoriales, les personnels « assimilés fonctionnaires » ainsi que les personnels travaillant au sein d'organisme financé par l'Etat, comme par exemple les employés des caisses d'assurance maladie, et d'une manière générale les personnels du secteur non marchand. Ainsi, quand j'évoque ici la fonction publique ou le statut de fonctionnaire, je me réfère à cette acceptation très générale, certes un peu floue mais qui est celle qu'utilisent les étudiants que j'ai interrogés.

¹⁴⁰ Sondage Ipsos, réalisé pour *La gazette des communes* et *Le Monde* en mai 2004. www.ipsos.fr

d'autres formations, mais vraiment avoir un truc stable. La stabilité, là, ça sera le déclencheur de plein de choses : un éventuel mariage... » (Anicet, entretien 2).

Pour Gaëlle, qui a l'expérience du milieu du commerce et de la grande distribution, le métier de secrétaire de mairie représente une organisation de la vie quotidienne plus confortable, parce qu'il suppose de ne pas travailler le dimanche et le samedi après-midi, et que les journées de travail ne se terminent pas après dix-huit heures. Lors du second entretien, elle alterne selon les saisons entre un emploi en jardinerie, où elle travaille certains dimanches, et dans un commerce de prêt-à-porter où elle termine parfois à vingt heures.

« Comme je n'ai jamais eu d'emploi dans cette catégorie [le commerce de prêt-à-porter], j'ai peut-être une mauvaise image dans le travail, et je ne sais pas si finalement au bout d'un an ou un an et demi, je vais peut-être m'ennuyer. Les mairies, c'est des horaires cadrés, c'est jusqu'au samedi matin, mais le samedi après-midi c'est fermé, c'est peut-être une vie plus facile » (Gaëlle, entretien 2).

L'emploi au sein d'une mairie représente selon elle la stabilité professionnelle, mais surtout une meilleure organisation quotidienne et hebdomadaire. De fait, elle anticipe les contraintes liées à une future vie de famille, et les problèmes de garde d'enfants qu'engendrerait un emploi dans le commerce. Sans adopter l'optique quelque peu misérabiliste d'un choix de dominée, on ne peut pourtant s'empêcher de penser que les filles, puis les femmes, font des choix d'orientation professionnelle en prenant en compte leur rôle à venir dans le schéma familial. « *En optant pour des études et des métiers qui prolongent les fonctions traditionnellement dévolues aux femmes dans la famille (enseignement, santé, relations...), elles intérioriseraient leur destin le plus probable, celui d'épouse et de mère, dont le travail professionnel demeure secondaire par rapport à celui de l'homme* » (Marry, 2000). Ainsi, l'emploi de fonctionnaire est attrayant pour la stabilité professionnelle et pour l'organisation du temps de travail qu'il permet. Ces deux données encourage les étudiants quant à leur intégration dans la vie d'adulte : la stabilité les autorise à formuler des projets immobiliers par exemple et l'emploi du temps les rassure quant à une future organisation familiale. Seulement, l'emploi de fonctionnaire est conditionné par la réussite d'un concours, et ce mode de recrutement, pour aléatoire qu'il peut paraître, reste pour les étudiants, bien connu, puisque très scolaire. En effet, projeter de passer les concours de la fonction publique est une manière de rester étudiant. Le concours n'est ni plus ni moins qu'un examen, et les étudiants sont

familiers de ce mode de sélection. Ils contournent ainsi l'étape plus inconnue de la recherche d'emploi.

« *En septembre du cherches du travail ?*

Oui.

Tu es inquiet ?

En terme... je ne sais pas, si j'ai du taf c'est bon. Mais au cas où, je me suis inscrit en prépa concours à l'IPAG, **pour avoir le statut étudiant qui est toujours bien pépère**, et dans un autre master 2 » (Anicet, entretien 2).

Anicet reste dans le système scolaire par le biais des concours, et au cas où il n'en obtienne aucun, il s'inscrit à la fac, et garde le statut étudiant comme une sécurité. En attendant la réussite à un concours, il conserve ses jobs étudiants. Au demeurant, l'attrait pour la fonction publique se note à l'importance du nombre de candidats aux concours. La concurrence entre diplômés pour quelques postes de fonctionnaires prend toute sa mesure pendant ces épreuves où parfois 2000 à 3000 candidats tentent de décrocher l'un des cent postes proposés¹⁴¹. Rachel a tenté le concours pour devenir conseiller ANPE, organisé au parc des expositions brestois, lieu qui sert aussi bien de salle de concerts que de hall d'exposition pour les divers salons.

« Oui, mais c'était incroyable ! Je suis rentrée dans Penfeld, et je me suis dit : "c'est dingue !" Et là, tu sais qu'il y a 120 postes, tu te dis : "ça va être qui ?" Tu regardes autour... il y en a qui n'ont pas pu récupérer leur train en partant ! On a mis 2h à repartir de la Penfeld, on est resté sur le parking 1h ½ ! (...) Quand j'étais venue voir Ben Harper, on avait mis du temps à repartir mais moins que pour le concours ! » (Rachel, entretien 2).

Cette forte attraction pour acquérir le statut de fonctionnaire renforce les jeunes dans l'idée que le monde du travail privé serait bien moins confortable que celui de la fonction publique.

« Ce qui intéresse les gens dans le métier de conseiller ANPE : c'est les horaires, c'est le fait d'être dans la fonction publique. Quand tu regardes tous les gens, tu te dis, il y en a plein qui sont prêts à faire un boulot qui peut-être ne leur correspond pas trop, tout ça pour avoir une qualité de travail meilleure. Moi j'aimerais bien savoir qu'est-ce qui font

¹⁴¹ À titre d'exemple, concernant la session 2007 du concours d'attaché territorial dans l'ouest, il y avait 4128 inscrits, dont 2346 présents, pour seulement 256 admis. www.cnfpt.fr

tous ces gens dans la vie, au point d'être dégoûtés pour être prêt à devenir conseiller ANPE et affronter ce concours et tout ça ! » (Rachel, entretien 2).

Intégrer la fonction publique demeure un objectif à plus ou moins long terme dans l'esprit des étudiants. En attendant, ils acceptent des postes moins qualifiés et plus précaires. Ce temps de l'entre-deux reste marqué par la perspective d'un avenir plus confortable, et les ambitions sont, à un degré moindre qu'au début des études, encore permises. On reste dans l'expectative, et on n'est pas encore vraiment entré dans ce statut adulte tel qu'il est envisagé, d'une manière somme toute très traditionnelle : emploi fixe, mariage, maison, enfants.

En réalité, l'emploi est bien souvent conditionné par l'appartenance à un réseau, et les étudiants rencontrés, plutôt issus de milieux populaires, n'ont que le réseau qu'ils se construisent eux-mêmes, parfois par l'intermédiaire de leur job étudiant. Ce mode de recrutement leur est de fait plus étranger que l'examen scolaire. Seulement, quand l'entrée dans la vie adulte n'attend plus et que les étudiants décident d'arrêter leurs études, leur discours sur leur avenir professionnel tend à se modifier et laisse la place à un pessimisme provoqué par l'expérience du chômage.

2. Espoirs et reconsidérations

Entamer des études supérieures et en espérer une rentabilité en terme d'emploi ou d'ascension sociale est une attente qui paraît légitime. Seulement, le nombre de diplômés ayant crû plus rapidement que les places de cadres, nombre d'entre eux sont surqualifiés pour les postes occupés. Ensuite, le contexte de chômage rend l'insertion professionnelle plus difficile, même pour les diplômés. Plusieurs chercheurs (économistes, sociologues) font donc le constat d'une dévaluation des diplômes. « *Si comme on l'observe en France ces vingt dernières années, la structure sociale se déplace moins vite vers le haut que celle des niveaux d'éducation, l'ajustement va se faire au prix d'une dévaluation des diplômes* » (Duru-Bellat et al., 1999). Toutefois, quand bien même le rendement du diplôme n'est pas si efficace que par le passé, la qualification reste nécessaire pour se placer au mieux dans le contexte de concurrence. Ainsi, les étudiants ont toujours intérêt à poursuivre des études supérieures.

Pour autant ils n'ont pas nécessairement une conscience claire des transformations de la structure sociale qui entraîne, de fait, cette dévalorisation des diplômes. Quand ils le comprennent, au moment de leur entrée sur le marché du travail ou avant, on peut penser qu'ils vont nourrir une certaine amertume envers le système universitaire qui délivrerait des diplômes peu monnayable en termes d'emploi et d'ascension sociale. *« Il en résulte tout à la fois un doute profond quant à l'utilité des titres scolaires et, en même temps, une course forcée aux études où, chacun anticipant une baisse du rendement des diplômes moyens, tous participent à une fuite en avant vers les études les plus longues, sinon les plus sélectives. Le surinvestissement scolaire va dès lors de pair avec un désenchantement vis-à-vis de l'école, vue comme moins capable d'assurer une véritable promotion »* (Chauvel, 2004). Dès lors, comment des étudiants en majorité issus de milieux populaires et qui n'ont donc que leur diplôme comme ressource pour s'insérer, vont affronter ce désenchantement ?

Alors qu'ils sont encore inscrits à l'université, les étudiants que j'ai rencontrés sont, dans la majorité des cas, relativement optimistes quant il est question de leur avenir professionnel. D'ailleurs, ils entendent le discours rassurant des enseignants. Néanmoins pour ceux qui sont entrés sur le marché de l'emploi et ont dû faire face aux difficultés d'insertion professionnelle, on relève une certaine amertume, mesurée toutefois. Le plus difficile c'est de donner des explications à un entourage, notamment aux parents, qui n'a pas toujours vu ces changements structurels, et a du mal à comprendre les difficultés de leurs enfants. De plus, ne bénéficiant pas d'un réseau familial pouvant les aider dans leur insertion professionnelle, ces étudiants issus de milieux modestes tentent alors de mettre en place d'autres stratégies, plus ou moins efficaces, pour s'insérer.

2.1. Espoirs alors qu'ils sont étudiants

Bien souvent premiers de leur famille à entrer en fac, les étudiants que j'ai rencontrés n'ont pas une conscience claire de la hiérarchie implicite des filières, même s'ils ont repéré la valeur que prend une orientation dès lors qu'elle est sélective. Si bien qu'ils espèrent grâce à leurs études d'AES ou de LEA, si ce n'est une ascension sociale, au moins une facilité d'insertion professionnelle. *« Certes, s'engouffrer dans une filière de relégation, dont les débouchés sont bien inférieurs aux effectifs, n'aide pas, et nombre de jeunes issus des classes populaires, qui croyaient y trouver une forme d'ascension sociale, sont tombés dans le piège. Mais il s'agit de problèmes d'orientation plus que de la preuve d'un déclassement quasi*

généralisé des jeunes passant par l'enseignement supérieur. Certes, la primoinsertion professionnelle est beaucoup plus difficile qu'avant, même pour les jeunes diplômés » (Clerc, 2007). Quand bien même persiste un discours ambiant relativement pessimiste, les étudiants rencontrés, et qui surtout sont encore inscrits à l'université, restent optimistes quant à leur avenir professionnel. Ils ont certes la crainte de ne pouvoir trouver du travail, mais domine plus ou moins l'idée que le chômage ne sera pas leur lot. Ils se débrouilleront et trouveront bien quelque chose !

Karine vient d'être diplômée d'un master lorsque je la rencontre pour le second entretien. Elle a emprunté un parcours plutôt atypique, Bac STT, BTS Tourisme, et n'envisageait pas, quand elle est entrée en deuxième année de LEA, poursuivre jusqu'au niveau bac +5.

« J'ai continué parce que je voulais un bac +5, je me suis dit tant qu'à avoir commencé autant aller jusqu'au bout et **avoir de bons bagages et comme ça être tranquille ! (...)** Mais j'ai envie de réussir, j'ai fait un bac +5, j'ai vraiment envie de réussir. J'ai envie d'avoir un bon boulot, quitte à faire 3 mois ici, 3 mois là, pour me faire de l'expérience quitte à m'installer après où [mon mari] est ». (Karine, entretien 2).

Le contexte de l'entretien favorise sans aucun doute son optimisme puisqu'elle avait eu connaissance dans la semaine de l'entretien, de sa note de mémoire de stage qui lui assurait l'obtention du master. De plus, elle venait de recevoir une réponse positive pour un poste de formatrice durant l'été au sein d'un organisme de formation des langues. Son optimisme est toutefois tempéré par les conditions d'emploi qui, elle le sait, l'attendent au démarrage de sa carrière professionnelle. Pour Clémence, le raisonnement est semblable : si on accepte une période de « galère », on est toutefois assuré de progresser ensuite. En somme, il ne faut pas redouter de manger son pain noir avant de goûter au pain blanc.

« Je sais déjà où je peux travailler, à la boîte où j'ai fait mon stage. Non, je n'ai pas peur j'ai bien aimé l'expérience. Grâce à ce stage toujours, je sais de quoi je suis capable et ça me met en confiance. Oui, **je trouverais, même si je vais galérer un peu au départ.** Et j'ai plein de plans de rechange, au cas où je sois vraiment au chômage. Je ne sais pas... je pars faire une saison au Club Med, ou repartir comme assistante, et de là, tu rencontres des gens, **tu peux rebondir** » (Clémence, entretien 2).

Clémence a semble-t-il intégré les schèmes de pensée des méthodes managériales actuelles. Rebondir, est justement le verbe utilisé pour un titre de magazine dédié à la recherche d'emploi et aux conseils pour formuler lettres et CV¹⁴². Il correspond à la conception des années quatre-vingt dix des carrières professionnelles, où les changements de postes de travail, d'entreprise, voire de métiers seraient valorisés. C'est surtout une conception reliée au contexte de chômage (Boltanski et Chiapello, 1999). Mais l'appropriation de cette pensée s'impose comme une sorte de garantie, censée la préserver d'un chômage de longue durée. Pour Aline qui vient de terminer son master, et Maria qui s'engage dans une seconde année de master, elles disent imaginer ne pas rencontrer de problèmes au moment de leur entrée dans la vie professionnelle.

« Mais moi dans ma tête un CDI ça se trouve facilement, pour moi, c'est le 1^{er} poste que je vais avoir. Je suis un peu très... naïve... je préfère garder ma naïveté même si je tombe de haut après. Il faut bien être optimiste dans la vie sinon on n'avance à rien ! » (Aline, entretien 2).

« Oui, mais là aussi je suis optimiste. Je ne sais pas si c'est de l'optimisme béat. Je me dis que dès que j'aurais fini, j'aurais trouvé un stage et un travail, il faut que je rembourse mon prêt » (Maria, entretien 2).

Pourtant, cet espoir est relatif et elles sentent bien qu'elles osent anticiper un futur qui ne se déroulera peut-être pas de la sorte. Elles s'attachent à conserver leur optimisme, qu'elles modèrent toutefois : « naïveté », « optimisme béat ».

Pour quelles raisons ces étudiants sont si optimistes ? Les études seraient-elles un puissant analgésique ? D'une part, durant leurs études, l'identité sociale est flottante, et les ambitions sont encore permises¹⁴³. Les étudiants s'autorisent à imaginer un avenir socioprofessionnel en positif. D'autre part, les enseignants éludent apparemment bien souvent les difficultés d'insertion futures, voire garantissent à leurs diplômés des débouchés professionnels et balaient du même coup les angoisses étudiantes. La culture académique reste attachée à l'idée que le savoir en soi suffit, et les étudiants seraient tous des « Abélard ». « *Et l'on peut s'étonner que les jeunes ne soient pas plus en colère, surtout la grande masse d'entre eux qui*

¹⁴² Il se présente comme « le premier magazine **de la mobilité professionnelle**, de la formation et de l'emploi ». www.rebondir.fr

¹⁴³ Se reporter à la partie B. Le contexte sociohistorique, 3.1.3 *Le temps des ambitions sociales*.

est engagée dans des formations générales tournant résolument le dos au monde du travail afin de sauvegarder la dignité de la culture scolaire et de ne pas se compromettre avec le capitalisme » (Dubet, Duru-Bellat, 2006 b). Les enquêtes locales d'insertion réalisées par des services universitaires comme les SUIO (Service Universitaire d'Information et d'Orientation) sont somme toutes assez rares. D'ailleurs, mon observation participante m'a permis de noter que tous les enseignants ne connaissent pas l'existence d'un tel service à l'université. Ces enquêtes concernent d'ailleurs plus souvent les filières professionnelles telles que les licences ou les masters professionnels, auxquelles il est demandé des résultats d'insertion pour continuer à être habilités. Pour ce qui est des filières plus générales, les enquêtes locales sont plus rares, et si quelques enseignants recherchent l'information auprès d'organismes nationaux, comme par exemple le CEREQ, la plupart d'entre eux ne sait pas vraiment ce que deviennent leurs étudiants. Bien entendu, il leur arrive de croiser un ancien élève ; auquel cas sa situation va devenir un exemple, réutilisé ici et là (auprès des collègues, des autres étudiants, lors des salons étudiants et portes ouvertes de l'université).

On peut donc se questionner sur le degré de connaissances objectives qu'ont les acteurs universitaires sur l'insertion professionnelle des diplômés. Toujours est-il que les étudiants rappellent combien le discours enseignant est rassurant à leur égard. Dès lors qu'ils se retrouvent dans des situations de travail plus ou moins précaires, ils ont de façon diffuse le sentiment d'avoir été, si ce n'est trahis, du moins quelque peu dupés. Alice est inscrite en première année de master et projette de poursuivre en deuxième année. Elle explique ne pas vraiment s'inquiéter pour son avenir professionnel étant donné le discours optimiste des enseignants. Pourtant, elle fait partie de la deuxième promotion de ce master, si bien que la première promotion, tout juste diplômée n'est pas encore arrivée sur le marché du travail au moment de notre entretien.

« Avec les échos qu'on a eu avec nos profs, c'est plein de débouchés apparemment [le master 2^{ème} année professionnalisant]. On verra bien ! » (Alice, entretien 2).

Les débouchés décrits par les enseignants sont des débouchés supposés, puisque objectivement ils n'ont bien entendu pas encore pu vérifier le degré d'insertion professionnelle de leurs diplômés. Aline vient d'obtenir son master lors de notre seconde rencontre.

« Oui, sauf que quand tu arrives en master 2 c'est l'élite aussi de toute façon, puisqu'on dit que seulement 10 % des étudiants poursuivent après la licence. Il y a un prof l'année dernière qui n'arrêtait pas de nous rabâcher ça.

10 % des étudiants ou d'une classe d'âge ?

Je ne sais pas... de toute façon ce n'est toujours que 10 %... c'est ce qu'on nous a dit l'année dernière, on nous l'a tellement rabâché !

Il vous rabâchait ça ?

Oui, qu'on était l'élite. Franchement, j'étais morte de rire à chaque fois, parce qu'on n'a pas l'impression d'être l'élite, on continue nos études et voilà, on passe d'une classe à une autre. "Vos parents sont très fiers, master 2..." Oui, mes parents sont fiers que j'ai fait 5 ans d'étude, mais pour moi ça me paraît normal !

Ça ne te paraît pas exceptionnel ?

Non, pas du tout ! » (Aline, entretien 2).¹⁴⁴

Même si son professeur ne parle pas directement de l'insertion professionnelle des étudiants, l'idée de faire partie d'une élite renforce le sentiment que la concurrence sera faible. Seulement, il aurait fallu rapporter ce pourcentage de « 10% » au pourcentage de places correspondantes au diplôme, disponibles sur le marché du travail. Certainement que l'intention est de donner confiance aux étudiants en valorisant leur parcours, mais on peut aussi comprendre les désillusions et l'amertume que risquent de ressentir ces étudiants s'ils ne s'insèrent pas professionnellement à la hauteur de leurs espérances.

Sandra travaille au sein d'une société de prêt sur un poste de secrétaire. Même si elle n'est pas mécontente de son emploi, elle aimerait signer un CDI et ne pas craindre tous les six mois que son contrat ne soit pas reconduit.

« Il y a plein de profs qui nous avaient dit "ne vous inquiétez pas, c'est pluridisciplinaire, vous aurez des tas d'offres, vous pourrez aller partout !" C'est pas vrai du tout ! La preuve ! Moi j'aimerais bien savoir quelle est la moyenne, en temps pour trouver du travail en sortant de la fac ! » (Sandra, entretien 2).

¹⁴⁴ Selon les chiffres du MEN il y a 1 399 000 étudiants, dont environ 450 000 inscrits en cursus master. Ils représentent 32 % de la population étudiante totale. Sachant qu'environ 42,5% d'une classe d'âge accède à l'enseignement supérieur, alors, les étudiants inscrits en master représentent 13% d'une classe d'âge ($0.425 \times 0.32 = 0.13$).

Gaëlle a dû faire le deuil de ses ambitions professionnelles. Elle projetait de devenir enseignante grâce à sa licence d'AES. Les aléas ont fait qu'elle n'a pu finalement accéder au poste pour lequel elle a préparé sa licence. Se retrouvant sans emploi, elle a dû chercher à se réorienter. Lors de notre rencontre, elle travaille comme saisonnière en jardinerie et dans un commerce de prêt-à-porter, emplois qu'elle pouvait occuper sans être titulaire d'une licence.

« Mais je trouve que les choix sont limités par rapport à ce qu'on m'avait annoncé !

En licence ?

En licence une des profs en éco avait montré tous les différents postes, en pourcentage, les postes des étudiants passés, ce qu'ils étaient devenus, dans les types de postes, ça menait à beaucoup de choses, et tu vas à l'ANPE, ben non, ça mène à rien ! » (Gaëlle, entretien 2).

Rachel s'est inscrite en première année d'un master professionnalisant. Elle n'a pas poursuivi en deuxième année, parce qu'elle ne voyait pas très bien où pouvait la mener ce diplôme. Lors de la réunion de rentrée, ainsi que sur la maquette de présentation de la formation, le terme « cadre » a été mentionné.

« Quand tu entends ça : "tu vas être futur cadre !" T'as l'impression qu'une fois que tu as ton diplôme, ils vont venir t'attendre ! » (Rachel, entretien 2).

Toutefois, comme pour Aline, Rachel fait partie de la première promotion de ce master, si bien qu'il s'agit plus de projections que de réalités dûment constatées.

Bien entendu, il est évident que la difficulté des situations professionnelles au moment de l'entretien exacerbe l'amertume des étudiants quant à leur formation. Pourtant, nombre d'enseignants préviennent également les étudiants sur les difficultés à venir, mais peut-être qu'elles sont peu entendues. Durant leurs études, les garçons et les filles ont besoin de se conforter dans leur choix, d'avoir confiance dans leur formation et d'être rassurés quant à leur avenir pour continuer à s'y investir.

Autant ceux qui, lors de notre seconde rencontre, étaient toujours étudiants, formulaient un discours plutôt optimiste quant à l'avenir professionnel, autant, ceux qui ont cessé leurs études

dans l'entre-deux, étaient beaucoup plus critiques vis-à-vis des possibilités d'insertion professionnelle, et du système universitaire de manière générale.

2.2. Reconsidérations en entrant sur le marché du travail

Deux ans après notre première entrevue, sept des dix-huit étudiants recontactés ont interrompu leurs études. Aucun d'entre eux n'a obtenu un CDI, quatre (Rachel, Gaëlle, Alexia et Sandra) sont en contrats à durée déterminée, Jean-Christophe est au chômage, Nicolas en intérim et Renaud en contrat de professionnalisation. Seule Alexia qui a un poste d'enseignement sur une base militaire en Allemagne se dit parfaitement satisfaite de son sort. Sandra n'est pas vraiment mécontente, mais elle espère ardemment obtenir un contrat à durée indéterminée. Les cinq autres ne sont pas satisfaits de leur situation, pour ne pas dire franchement mécontents.

Nicolas, qui a tout arrêté sur un coup de tête suite à une dispute avec son père, travaille comme intérimaire en usine. Il espérait devenir enseignant, mais son échec au concours de professeur des écoles a complètement remis en question ses ambitions professionnelles. Son statut d'ouvrier intérimaire, ses difficultés financières, l'éloignent nettement du monde étudiant, auquel il s'identifiait peu avant, mais auquel il s'oppose maintenant. Comme il a franchi le seuil du marché du travail, il s'autorise une parole d'expert.

« La plupart [des étudiants] croit - et ça c'est dingue ! - qu'en sortant de la fac ils auront un CDI ! » (Nicolas, 1).

Après avoir obtenu sa licence, Renaud a travaillé dans des banques, en intérim comme ouvrier et, lors de notre seconde rencontre, il est en contrat de professionnalisation au sein d'une agence d'assurance.

« Oui. C'est pour ça, ça me fait marrer celui qui dit, moi j'ai ça, j'ai une licence, je veux tant et tant par mois. J'ai plusieurs copains qui disent ça, mais il ne faut pas être trop gourmand ! » (Renaud, entretien 2).

Comme ils ont subi des désillusions, puis ont dû faire bien des concessions vis-à-vis de leurs ambitions, ils formulent un discours assez mordants en ce qui concerne les étudiants qui imaginent une facilité d'insertion professionnelle.

Le sentiment de dévalorisation de leur formation apparaît toutefois lors de l'expérience des stages, où des missions qui sembleraient intéressantes pour les stagiaires ne leur sont en fait pas confiées.

« Je n'ai pas fait grand-chose ! C'était un peu "stage café photocopie" ! On m'a fait faire le classement de tous les dossiers de clients. Bon, j'ai appris le classement des documents comptable, mais je n'ai fait que ça, j'ai fait beaucoup de classement.

Et tu as fait un mémoire sur quoi alors ?

Sur le Crédit Agricole, les différents... vu qu'on était en LEA **il fallait trouver** une dimension internationale, donc l'action internationale du Crédit Agricole » (Aline, entretien 2).

« En fait j'avais fini l'année par un stage en Allemagne. C'était horrible, c'était dans une association je me suis emmerdée pendant 2 mois... c'était une asso, il y avait 2 employés, le chef qui ne venait jamais... » (Clémence, entretien 2).

« ... c'est peut-être aussi que dans les stages ils [les maîtres de stage] ont peur de nous mettre à quelque chose qu'on ne saurait peut-être pas faire. Je pense qu'ils nous sous estiment et se servent un peu aussi des stagiaires, beaucoup même. C'est dommage, il y a des trucs qu'ils pourraient faire faire en plus, qu'ils n'auraient pas besoin de faire mais qui pourraient être intéressants pour nous de faire. Ils pourraient nous les donner.

C'est parce qu'ils ne vous font pas confiance qu'ils ne vous les donnent pas ?

Oui. Je pense qu'on est tous capable de faire plein de choses, même en apprenant tout seul, sur le tas. Il y avait une fille de la promo qui était avec nous l'année dernière, là, cette année elle est partie en DESS de marketing. Le DESS de marketing, il est bon je pense quand même ! Ils apprennent plein de trucs. Son stage, la boîte se servait complètement d'elle : elle allait coller des affiches, elle faisait du phoning ! Je suis désolée, je ne fais pas un bac+5 de marketing pour faire ça ! N'importe qui peut faire ça en sortant du bac ! Du phoning et du collage d'affiche ce n'est pas du stage pour moi, c'est quelque chose qui est rémunéré normalement. Donc elle a arrêté son stage elle aussi, elle est partie, elle en a trouvé un autre. (...) Parce que la boîte où j'avais commencé je leur ai proposé de leur faire la traduction du site Internet, c'était carrément dans ma

formation, “non, ça va nous servir à rien !” Oui, mais moi ça m’aurait servi ! (Béatrice, entretien 2).

L’un des objectifs du stage reste la découverte du monde de l’entreprise. Il semble pourtant que les étudiants aient plus d’attentes envers cette expérience. Ils espèrent mettre à l’épreuve leurs connaissances, y apprendre de nouvelles méthodes et se voir confier une mission intéressante. Seulement, ils ne savent pas toujours expliciter les compétences qu’ils ont acquises au cours de leur formation, et peut-être que, dans l’échange avec le maître de stage, il y a des malentendus sur ce qu’en attendent les uns et les autres. C’est pourtant au moment du stage, que bien des étudiants prennent conscience des compétences acquises durant leurs études et utiles en entreprises. Ils ont donc parfois le sentiment d’être surqualifié par rapport au travail demandé. Toutefois, la difficulté à trouver un stage puis un emploi par la suite relativise cette déqualification.

En vérité, ce qui suscite surtout une grande désillusion, ce n’est pas tant la déqualification que la difficile insertion professionnelle. Sandra qui a un poste de secrétariat avec un DEUG d’AES ne se sent pas vraiment surqualifiée.

« J’ai une collègue de boulot, j’ai appris ça la semaine dernière, elle fait comme moi, elle travaille là depuis 8 ou 9 ans et je suis tombée sur mes fesses, parce qu’elle a une maîtrise de droit ! Et elle fait la même chose que moi ! Non, je suis contente, il y en a plein qui rament avec une licence, un DESS... » (Sandra, entretien 2).

Rachel a obtenu une maîtrise d’AES, elle occupe un poste de catégorie C, et se dit surqualifiée. Seulement, c’est un emploi de fonctionnaire territorial, et les horaires, la bonne ambiance au travail participent à sa satisfaction affichée.

« Aujourd’hui, effectivement je suis sur un [poste de catégorie] C, mais je m’éclate dans mon boulot, l’équipe est super sympa » (Rachel, entretien 2).

Ensuite, avoir subi une période de chômage vécue comme douloureuse prépare les jeunes à accepter des emplois qui, de prime abord, seraient considérés comme déqualifiés.

« Tu n’as pas le sentiment d’être déclassée ? »

Non, je n'ai pas le sentiment d'être déclassée parce que ça vient du fait que j'ai cherché pendant 6 mois du travail et qu'au bout d'un moment t'es tellement content d'en trouver, que tu te dis tant pis. Et il y a le fait aussi que je sais que je ne resterai pas là » (Rachel, entretien 2).

Finalement, si on prend en compte la concurrence entre diplômés pour les postes de travail, la déqualification est relative. Rapportée à l'état du marché du travail, il n'y a pas nécessairement de réelle déqualification, puisque si avec sa maîtrise elle travaille sur un poste de catégorie C, d'autres plus diplômés sont dans des emplois de catégories B. Il y a un décalage structurel. Il y a donc déqualification quand on se rapporte à la situation passée : quand pour être instituteur le baccalauréat suffisait, aujourd'hui il est nécessaire d'avoir une licence, et demain un master. Toutefois, si l'on compare les diplômés entre eux, aujourd'hui, et les postes auxquels ils accèdent, cette déqualification est relative. Au fond, ce qui est vécu comme une déqualification, c'est bien plus la précarité dans l'emploi que le niveau du poste occupé.

Par ailleurs, il est difficile, de faire le deuil de la vie post étude envisagée. Si Clémence ou Karine restent optimistes, c'est peut-être parce qu'elles imaginent leur vie professionnelle dans la situation sociale identique à celle d'étudiante : célibataire ou en couple, mais sans projet d'enfants ou d'achat immobilier pour le moment. Gaëlle et Sandra reconsidèrent leur situation parce qu'elles ne sont pas dans un emploi fixe. La vie adulte est symbolisée, selon elles, par la maison et la maternité. Or, elles commencent à trouver le temps long entre l'arrêt des études et l'obtention du CDI, d'autant que c'est ce dernier qui conditionne l'acquisition de la maison. Le remboursement d'un prêt immobilier impliquerait une stabilité professionnelle. *« Non seulement les prix (loyers ou achat) sont élevés, les emprunts (en cas d'achat) lourds, mais le niveau de garanties exigées par les vendeurs expulse du marché tous ceux qui affrontent l'emploi précaire. Il y a là, clairement, un phénomène inquiétant pour l'avenir, et qui explique assez largement l'angoisse de la précarité » (Clerc, 2007).*

« Mais tu ne peux pas faire de projets. Là, la maison qu'on loue, on aimerait bien l'acheter, mais je ne suis pas en CDI, je ne peux faire aucun projet ! » (Sandra, entretien 2).

Lors de notre seconde rencontre, le mari de Gaëlle était présent, et ils expliquaient avoir eu un projet immobilier, remis à plus tard, du fait notamment de l'instabilité professionnelle de Gaëlle.

«Lui : C'est vrai que le jour où on a un projet immobilier...

Elle : J'aurais plus de contraintes.

Lui : On se sent obligé de rester parce qu'il y a la maison à payer derrière... » (Gaëlle, entretien 2).

Par ailleurs, même si la venue d'un enfant n'est pas conditionnée par l'obtention du CDI (Gaëlle et Sandra sont enceintes au moment du second entretien), elles font part de leur crainte de ne pouvoir entrer pleinement dans le rôle de mère, symbolisé par le congé parental. Comme elles ne sont pas en CDI, elles n'envisagent pas profiter de cette aide sociale.

« *Tu serais en CDI, ce serait parfait ?*

Il n'y aurait rien à dire, j'aurais un bébé, je partirais tranquille en congé... là, dès que le congé maternité est fini, je suis obligée de revenir. Je ne peux pas prendre un congé parental, ça ne fait pas "professionnel". Ça ne fait pas : "la fille qui en veut" de prendre un congé parental ! Là, moi ça me soule d'être comme ça » (Sandra, entretien 2).

« Mais si tu as un emploi stable avant, tu sais où tu vas revenir. Je me disais que si je retrouvais un emploi stable en CDI, le congé parental ça me permettrait de faire des coupures que je n'ai pas eues dans mes autres emplois » (Gaëlle, entretien 2).

Gaëlle et Sandra ne rêvent que d'une vie on ne peut plus traditionnelle : la venue d'un bébé, assorti d'un congé parental, et une maison. Au fond, il y a l'idée que le rôle de parent est autorisé à ceux qui font la preuve de leur bonne insertion professionnelle. On prend alors toute la mesure du symbole de l'emploi stable, qui garantit cette entrée de plain pied dans la vie adulte.

En vérité, les désillusions dont me font part les étudiants sont bien plus liées au statut de l'emploi qu'à une déqualification de leur diplôme. Pour Gaëlle et Sandra, il semble plus difficile d'accepter de ne pas avoir un CDI que d'être dans un emploi sous qualifié. Le sentiment de déclassement tient bien plus aux difficultés d'insertion professionnelle qu'à une déqualification mesurée à l'aune d'une hypothétique adéquation diplôme-emploi visé.

« *Plutôt qu'à l'abondance des diplômés, c'est bien davantage à la persistance du chômage de masse, à la dégradation du rapport de force des salariés face aux employeurs et aux conditions d'emploi faites aux jeunes qu'il faut attribuer l'augmentation des déclassements* » (Poullaouec, 2006).

Rêver d'acquérir une maison, de s'occuper un temps de son enfant, sans se soucier des risques de chômage ou des difficultés professionnelles que cela peut entraîner, est la vie connue bien souvent par la génération des parents des étudiants que j'ai rencontrés. Et, il persiste une incompréhension entre ces deux générations quant aux questions de reconsidérations d'ascension sociale.

2.3. L'incompréhension parents-enfants

Nous l'avons dit, ces étudiants ont des espoirs d'ascension sociale, ou pour le moins espère que leur diplôme les mettra à l'abri des difficultés d'insertion professionnelle. Bien entendu, ces espoirs sont également portés par leurs parents, qui considèrent souvent, selon leurs dires, que le niveau scolaire atteint par leur enfant est élevé. L'université conserverait, à leurs yeux, malgré les critiques entendues ici et là, un certain prestige.

« Pour ma mère, la fac, c'était : "ouah ! Ma fille va rentrer en fac !" » (Sandra, entretien 1, licence d'AES, mère employée de coiffure, père chauffeur).

Même si Jérôme est modéré quant à son avenir professionnel, il rapporte la confiance qu'ont ses parents dans l'institution scolaire :

« Eux, ils pensent qu'à partir du moment où on a un bac +4, on trouve du boulot facilement, le diplôme c'est fait pour ça, ça protège du chômage. Mais la réalité... » (Jérôme, entretien 2).

Pour Karine, sa famille et sa belle-famille nourrissent des espoirs d'ascension sociale, et cela se traduit par une fierté de sa réussite. On l'a vu, Karine est très optimiste, mais elle ne s'est pas encore confrontée à la recherche d'emploi. Elle est issue d'un milieu populaire, où le goût de l'effort est valorisé, « *une culture du travail où l'effort et la quantité de temps et d'énergie dépensés sont en rapport direct avec ce que l'on obtient* » (Queiroz, 1995). Elle se présente

d'ailleurs comme une « bosseuse » : elle obtient ses diplômes universitaires sans redoubler et a toujours travaillé comme surveillante parallèlement. Elle raconte qu'elle travaille tard le soir, toujours « le nez dans ses bouquins », quand elle n'est pas au collège comme surveillante.

« Ma belle-mère n'arrête pas de dire que **je suis la tête de la famille** ! Voilà !

C'est comme ça il faut assurer !

Oui, mais j'ai peur. Parce que les gens me mettent sur un piédestal du fait que j'ai un bac +5, mais si après je n'assume pas, si je ne trouve pas de boulot ! C'est de ça que j'ai peur.

Il faut assumer après. **Tout le monde me met sur un piédestal** » (Karine, entretien 2).

Il y a bien l'assignation d'une identité de « l'intellectuelle ». Elle obtient un niveau scolaire supérieur au reste des membres de la famille, et porte donc les espoirs d'une ascension sociale. Pour Gaëlle, le contexte est similaire. Issue d'une famille d'agriculteurs, elle se présente comme celle « qui a des capacités » [sous entendu intellectuelles], mais qu'elle n'a pas suffisamment exploitées au moment de sa scolarité initiale. Dans son entourage familial, elle est la seule à avoir poursuivi des études à l'université (ses frères et ses belles-sœurs ont des diplômes professionnels, ils sont ouvriers ou employés, son conjoint est technicien). Aujourd'hui, avoir obtenu une licence d'AES est la preuve, selon elle, de ses aptitudes.

« Je peux dire, quand même que je m'en suis tirée avec brio (...), j'étais même contente de moi » (Gaëlle, entretien 2).

Elle n'a pourtant pas réussi, pour autant, à traduire en position socioprofessionnelle ce que ses diplômes laissaient espérer. Il lui est douloureux de devoir reconstruire cette identité sociale, et elle doit en même temps affronter l'incompréhension de ses parents face à ce décalage.

« Oui, je trouve aussi, les parents ne comprennent pas les contraintes qu'il peut y avoir. Mes frères ont trouvé des postes où il y a moins de contraintes, ou ils s'en satisfont. Ce qu'il y a, tes sœurs... elles travaillent dans une usine, elles n'avaient pas de diplôme, pas de compétence particulière, sauf un bac pro comptabilité, mais maintenant il faut un BTS ou une licence pro. Ta sœur en couture, à partir du moment où elle coud, je pense qu'elle trouvera une usine assez rapidement.

Lui : elle passe son BTS en couture, et elle a eu un BEP CAP prêt-à-porter, un bac pro artisanat métier d'art, là BTS si elle ne trouve pas de travail avec ça !

Je pense qu'elle se satisfera de l'usine et elle y restera très longtemps. Mais ce qu'il y a c'est que moi je n'arrive ni à trouver ma voie, ni l'employeur qui me satisfait. Donc là...

Peut-être que dans la fonction publique, les municipalités... ?

Oui, il y a sans doute moins de pression aussi. **Les parents, par moment ils ne doivent pas comprendre** » (Gaëlle, entretien 2).

Tous, parents et enfants, ont cru à l'ascension sociale par le diplôme. Les premiers à s'apercevoir que les promesses de l'école ne seraient pas entièrement tenues ont été les étudiants qui rencontrent les difficultés d'insertion professionnelle, affrontent l'emploi précaire et parfois les difficiles relations avec les employeurs. Seulement c'est aux enfants de devoir expliquer à leurs parents que l'école n'a pas tenu ses promesses. Et, les parents s'interrogent peut-être sur les efforts de leurs enfants à s'insérer professionnellement.

La génération des parents des étudiants rencontrés est entrée sur le marché du travail dans une période socio économique très favorable. Ils anticipaient pour leurs enfants la poursuite de leur propre ascension sociale. « *Ce ne sont pas les jeunes qui n'ont pas eu de chance ; ce sont leurs prédécesseurs qui en ont eu, en vivant une période exceptionnelle qui ne se reproduira pas. Peut-on leur en vouloir d'avoir été placés par le hasard au bon moment et au bon endroit ?* » (Clerc, 2007). Ajoutons à cela les représentations de cette génération sur l'école et les diplômes. D'une part, la nomenclature établie par le CEREQ en 1969 et qui établit le lien entre le niveau de formation et la profession reste un repère dans les représentations sociales. « *La "nomenclature des niveaux de formation" adoptée en 1969, constitue encore aujourd'hui un repère pour les acteurs économiques et sociaux, et influence les représentations (ainsi que les brochures de l'ONISEP qui informent les jeunes sur les débouchés). Elle conduit à considérer qu'un titulaire d'un diplôme de niveau V est "normalement" ouvrier ou employé qualifié, tout comme un titulaire d'un diplôme d'un niveau II ou I est cadre "normalement" cadre* » (Duru-Bellat, 2006). Quand leurs enfants obtiennent une licence universitaire, pour les parents, ils seront nécessairement cadres. Bien entendu, le marché du travail a changé depuis les années soixante, et l'augmentation du nombre de diplômés a entraîné un décalage quant à l'adéquation diplôme-position socioprofessionnelle. Les parents des étudiants rencontrés ont une faible conscience de ce contexte, et l'envisagent encore moins pour leurs enfants. D'autre part, l'idée de l'élève boursier, sorti de son milieu social grâce à l'école reste bien ancrée dans les représentations. « *Ce sentiment de déclassement prend notamment racine à l'école. Cette institution s'est*

longtemps appuyée sur la certitude que les études “ payaient”, certitude forgée à l’âge de l’élitisme républicain quand, les diplômés scolaires étant relativement rares, les enfants du peuple qui les obtenaient étaient sûrs de monter dans l’échelle sociale ». (Dubet, Duru-Bellat, 2006 a).

Avec la démocratisation scolaire, la génération des « baby boomer » comme l’appelle Louis Chauvel, a pensé que leurs enfants bénéficieraient des mêmes opportunités d’ascension sociale. Or, ils ont vu la démocratisation scolaire, mais n’ont pas perçu son caractère ségrégatif. Ils ont confondu démocratisation quantitative et qualitative (Merle, 2002), n’étant pas avertis de la hiérarchie implicite des filières, obtenir une licence ou un master, d’AES ou de LEA avait autant de valeur que n’importe quel bac +3 ou 5. Seulement, les étudiants avec lesquels je me suis entretenus rencontrent ou vont rencontrer des difficultés d’insertion professionnelle, notamment parce qu’il leur manque un atout de taille : le capital social.

2.4. La difficile insertion professionnelle

Le postulat d’une inadéquation entre formation et emploi fait peser sur l’université la responsabilité du chômage des jeunes. C’est pourquoi, les formations professionnalisantes apparaissent comme la réponse aux difficultés d’insertion sur le marché du travail. Dès lors, ce genre de formations est une attente. « *En raison de l’inquiétude générale provoquée par l’installation dans la longue durée d’un chômage de masse, la demande sociale s’est progressivement affirmée dans le sens d’une meilleure préparation à l’emploi* » (Houzel, 2007). Cette attente est d’autant plus prégnante chez les étudiants issus des milieux populaires qui comptent uniquement sur leur diplôme pour s’insérer sur le marché du travail. Il persiste en effet une inégalité dans l’accès à l’emploi selon le milieu social et familial : « *Quels que soient leurs diplômes, les enfants d’ouvriers deviennent ainsi toujours plus souvent ouvriers ou employés que les enfants de cadres, notamment parce qu’ils ne trouvent pas dans leurs familles les ressources et les relations qui permettent de décrocher les emplois les plus prisés. Quels autres atouts peuvent-ils dès lors faire valoir sur le marché du travail, si ce n’est leur formation scolaire ?* » (Poullaouec, 2006.a). Pour ces étudiants et leurs familles, les filières comme AES ou LEA constituent à première vue une bonne réponse à l’attente de rentabilité

des études : elles sont peu coûteuses financièrement¹⁴⁵ et scolairement (non sélectives), et leur caractère professionnalisant laisse supposer une meilleure insertion sur le marché du travail.

Seulement, le diplôme sans un réseau pèse peu. Autrement dit, pour valoriser professionnellement son capital culturel, il faut également disposer d'un capital social, d'autant plus que le contexte de concurrence entre les diplômés va favoriser les mieux dotés en capitaux. Les garçons et les filles qui sont entrés sur le marché du travail vont donc tenter de se construire leur propre réseau. Sandra a intégré un grand groupe bancaire et travaille dans l'une des ses filiales qui gère les prêts à la consommation. Les offres d'emplois circulent au sein du groupe, ce qui permet les mutations en interne.

« Et quand je serais en congé mater, il y a plein d'occase qui vont me passer sous le nez. Il y a des annonces d'emplois internes... entre temps, j'ai passé un entretien au CMB aussi.

Quand ?

... en mars, avril. Non, en février, je venais juste d'apprendre que j'allais avoir un bébé. Et je n'ai pas été retenue.

Et comment tu as eu l'information. ?

Interne, c'est des annonces, comme Financo, c'est une boîte du CMB, tu as les annonces...

Tu conserves [pendant son congé maternité] des relations avec tes collègues... ?

Oui, on se voit, on bouffe ensemble le midi. Elles m'ont dit "tâche de ne pas te faire oublier quand tu seras en congé maternité !" T'inquiète pas je ne me ferais pas oublier ! »

(Sandra, entretien 2).

Comme elle n'hérite pas d'un capital social qu'elle pourrait utiliser pour s'insérer professionnellement (son père aujourd'hui décédé était chauffeur, sa mère employée de coiffure) elle tente d'entretenir un réseau qu'elle a commencé à construire grâce à son emploi au sein du groupe bancaire. Pour Sofia, c'est grâce à son travail saisonnier qu'elle bénéficie de l'information des offres d'emploi.

¹⁴⁵ Les montants d'inscription pour un étudiant en licence s'élèvent à 169€ pour l'année universitaire 2008/2009, 346 € si l'on ajoute la cotisation pour la sécurité sociale qui est de 177 €. Les frais d'inscription sont de 226 € pour un étudiant en master, et 342 € en doctorat.

« Ils ont dit à tous les saisonniers qu'ils cherchaient à partir de janvier. C'est pour être à terre, réservation, contrôles...

Tous les saisonniers vont envoyer leur CV ?

Disons que c'est en interne qu'ils font ça, il n'y a pas de CV à envoyer c'est le chef de site qui décide, donc on verra » (Sofia, entretien 2).

En vérité, le réseau qu'elles tentent de conserver leur permet seulement un accès privilégié à l'information, autrement dit, être parmi les premiers avertis des offres d'emploi. *A priori* il n'y a pas vraiment de soutien au recrutement, comme peut l'être ce que l'on appelle communément le « piston ». D'ailleurs, le « piston » est parfois mal perçu par des étudiants, sans doute parce qu'il est plus ou moins perçu comme un traitement de faveur. Ils souhaiteraient être recrutés sur la base de leurs diplômes et de leurs compétences personnelles. Cela s'explique sans doute par le fait qu'au cours de leur scolarité, ils ont toujours été évalués et classés selon des critères explicites, les notes de partiels. Être recruté grâce à l'appui d'untel, leur paraît quelque peu déloyal vis-à-vis des autres candidats potentiels :

« Et comment tu l'as trouvé ce stage ?

Je n'ai pas le droit de le dire, mais c'est du piston. Là, c'est un élu de B. que mon père est allé voir parce que j'étais désespérée et en fait il est vice président de x, du coup, il n'y a pas longtemps, il y avait une réunion, et ils m'ont appelé deux semaines après avoir commencé à Vannes. C'est le technopôle qui m'a appelé "on a quelque chose à faire, M. machin nous a parlé de vous, vous pouvez venir". Forcément, j'ai dit oui, **même si ça me gêne vraiment**, j'aurais voulu trouver par moi-même mais je me dis qu'il y en a plein qui ont trouvé comme ça. De toute façon, pour le boulot c'est pareil, si tu connais machin, tu sais qu'il y a un poste à pourvoir » (Béatrice, entretien 2).

Au-delà du cas de conscience, accepter un appui extérieur c'est également s'endetter auprès de la personne qui aide, et moins le lien avec cette personne est proche, plus la dette semble lourde. Aline est étudiante en LEA, mais elle n'est pas, contrairement à la majorité des étudiants interrogés, issue d'un milieu populaire. L'aide, elle l'a trouvée auprès de son père.

« À ce moment là, mon père a quitté la marine et a pris la direction d'une maison de retraite et il y avait beaucoup de choses à faire (...) mi avril on est parti en stage, trois

mois de stage que j'ai fait dans la maison de retraite de mon père. Là, ça m'a vraiment plu de travailler dans ce genre d'établissement (...)

Et ton stage tu l'as fait où ?

A la maison de retraite des genêts d'or. Là c'était trois maisons.

Et comment tu as trouvé ?

Un peu par piston, par un collègue de mon père. Il a envoyé ma candidature à un collègue qu'il connaissait » (Aline, entretien 2).

Quand capital social il y a, on voit bien qu'il est valorisé par les étudiants pour effectuer un stage dans ce cas précis, mais certainement pour obtenir un emploi quand elle en cherchera un.

Quand les étudiants n'héritent pas d'un capital social, qu'ils ne sont pas parvenus à entrer dans une entreprise où ils pourraient commencer à se constituer un réseau, les difficultés d'insertion professionnelle sont alors plus malaisés. Par ailleurs, ils ont bien souvent travaillé le temps de leurs études, comme serveur, caissière, vendeur, etc. Ils se retournent alors vers ces emplois, en attendant de s'insérer dans un poste qui satisferait leurs attentes. Seulement, ce qui n'était qu'un « job » étudiant tend à devenir au fil des mois un emploi à plein temps, et cela les inquiète. En effet, ils craignent de ne pouvoir saisir de nouvelles opportunités, autrement dit, un poste correspondant à leurs qualifications.

Quand je revois Jean-Christophe, il est au chômage depuis huit mois. Après avoir recherché en vain un poste de steward, il décide de se réorienter vers les métiers de la banque et se met en quête d'une société pour une formation en alternance. Durant ses études, il a travaillé comme serveur pour un traiteur de la région qui prépare des banquets et des cocktails. Tout en ne renonçant pas à obtenir un contrat en alternance, il continue de travailler avec ce traiteur, et prend plus de responsabilités puisqu'il devient maître d'hôtel. C'est selon lui au détriment des entretiens et des tests d'embauche organisés par les banques.

« En ce moment je passe des entretiens pour les banques, parce que j'ai été pris à l'IAE [Institut d'Administration des Entreprises] de Brest, pour la licence pro banque-assurance, et en même temps la licence pro de l'IUT de Quimper. Et là je passe des entretiens pour les banques, ce sont vraiment comme des entretiens d'embauche, c'est les mêmes. Au bout, il y a un CDI, ils ne doivent pas faire de grosse erreur !

Et là tu es sur des banques ?

Oui, hier j'ai eu un entretien au Crédit Lyonnais, et j'ai merdé, je n'ai pas eu le temps de m'investir assez dans les tests psycho techniques parce que je travaille à côté, je fais des extras chez un traiteur.

Oui, tu fais toujours ça ?

Oui, mais maintenant, je suis plus responsable, je travaille plus en tant que maître d'hôtel.

Tu gères les serveurs ?

Oui, voilà, je gère pour les mariages et tout ça. Je n'ai pas eu le temps de réviser assez pour les tests, et j'ai échoué hier » (Jean-Christophe, entretien 2).

Rachel n'a pas voulu tomber dans le piège que constitue le « job étudiant » quand on n'est plus étudiant. Elle a donc délibérément quitté le supermarché où elle travaillait comme caissière.

« Mais au Champion, ils m'auraient gardé, c'est moi qui suis partie : “non, je vais trouver autre chose” » (Rachel, entretien 2).

En raison du faible capital social dont dispose les étudiants, leur insertion professionnelle s'avère être plus difficile que pour des étudiants autant diplômés mais mieux dotés en capital social. Le diplôme est l'unique atout qu'ils peuvent faire valoir, voilà pourquoi il prend autant d'importance. Il est bien, « l'arme des plus faibles » (Poullaouec, 2006). Et, l'université dans ce cas, ne leur permet pas non plus de bénéficier d'appuis dans le monde professionnel. On sait bien qu'avec le diplôme d'une école de commerce on obtient, ce qui n'est pas le moindre avantage, le carnet d'adresse (annuaire des anciens, noms et adresses de chefs d'entreprise liés à l'école...). L'université ne donne pas les clefs pour apprendre à se constituer un tel réseau. Dès lors, on pourrait s'interroger sur la définition même de la professionnalisation d'une filière, l'obtention du carnet d'adresse n'entrerait-il pas dans la définition ?

3. AES et LEA : des formations professionnalisantes ?

Le contexte socioéconomique, le chômage des jeunes, et le postulat d'une inadéquation formation emploi expliquent sans doute que les jeunes bacheliers cherchent à entrer dans des filières professionnalisantes. On observe un glissement vers une demande d'une meilleure préparation à l'emploi, au détriment de l'université qui dans son versant généraliste accueille ceux dont on n'a pas voulu dans ces formations. Cette évolution est-elle la réponse à une

injonction sociale plus large ? Il s'agit plutôt d'un mouvement général, initié certainement par le contexte inquiétant du chômage de masse, tout comme l'industrialisation a conduit les ruraux vers les centres urbains. « *Ces médiations sont d'ailleurs réciproques : le changement social ne s'est pas fait tout seul, par en haut. Aucune autorité n'a imposé aux jeunes ruraux de quitter leurs villages, aux familles de chercher à prolonger la scolarité de leurs enfants, aux femmes d'espacer les naissances, de réduire le nombre de leurs enfants et de conserver leur emploi après la première maternité, aux couples de se former en-dehors de l'institution du mariage* » (Bertaux, 1997). Pour les étudiants qui ont choisi AES ou LEA, ces formations pouvaient apparaître comme plus professionnalisantes que d'autres filières universitaires. Pourtant, les étudiants que j'ai rencontrés ne perçoivent pas le caractère professionnalisant d'AES et de LEA. Plusieurs raisons expliquent cet état de fait. D'une part, ils ne distinguent pas les compétences acquises au cours de leur formation comme utiles au sein d'une entreprise. D'ailleurs, selon eux, rien ne vaut l'apprentissage « sur le tas ». D'autre part, l'opacité des intitulés de masters et l'absence de verbalisation de noms de métiers auxquels sont supposés conduire AES ou LEA, ne les aident pas à se projeter dans une fonction précise, et ils imaginent que des filières plus professionnalisantes les auraient mis à l'abri des difficultés d'insertion.

3.1. L'absence supposée de compétences mais la valorisation de qualité personnelle, intrinsèque à leur caractère ou à leur personnalité

Lors de la seconde rencontre, les étudiants avaient été confrontés au monde professionnel, soit du fait de leur entrée sur le marché du travail, ou bien grâce aux stages au programme dans leur cursus universitaire. Je leur demandais alors très directement, quelles étaient les compétences, acquises pendant leur formation, et qu'ils avaient réinvesties au cours de ces expériences. Les réponses, loin d'être évidentes, arrivaient au fur et à mesure de mon questionnement. Comme si de premier abord ils ne percevaient pas vraiment en quoi ces années d'études pouvaient être utiles pour le monde du travail.

Aline a réalisé un stage au sein de la maison de retraite dirigée par son père. Elle avait pour mission de réorganiser les services de cet établissement suite au passage aux trente-cinq heures hebdomadaires.

« Et selon toi, quelles sont les compétences que tu as acquises en LEA ou dans le master et qui te sont utiles maintenant ?

Aucune ! J'ai fait de le GRH pendant mon stage...

Il n'y a rien que tu aies appris et qui te sert dans ton travail ?

Non. **J'ai tout appris sur le tas.** En GRH je n'ai rien appris qui m'ai servi. J'ai eu des cours de GRH l'année dernière, même pour mon stage l'année dernière, **ça ne m'a pas servi !**

Et comment tu t'en sors ?

C'est le diplôme, on est bien obligé de faire des études pour le diplôme ! Après les compétences, non, j'ai tout appris sur le tas, ça fait un an que j'apprends en regardant sur Internet, en cherchant des trucs. En apprenant avec les personnes avec qui je travaille, en me creusant la cervelle... c'est tout !

Mais, par exemple pour mettre en place le planning ?

Non, j'avais aucune méthode, j'ai demandé à mon père comment il faisait, j'ai vu avec ma collègue comment elle faisait, j'ai fait ma sauce et voilà !

Et tu ne penses pas que l'autonomie c'est quelque chose que tu apprends à l'université ?

Non. L'autonomie déjà, c'est inné, si tu n'es pas capable d'être autonome dans ta vie de tous les jours, tu ne le seras jamais dans ton travail !

Tu penses que ça ne s'apprend pas l'autonomie ?

Je ne pense pas, je pense que c'est une qualité qu'il faut avoir dès le départ, sinon, c'est pas la peine ! (...) Oui, je pense que c'est ma personnalité qui m'a fait réussir pendant mes stages et tout ça, réussir ce travail là, alors que je n'avais aucun moyen pour le faire » (Aline, entretien 2).

Aline reste persuadée que sa capacité à effectuer le travail demandé vient de qualités personnelles, qui seraient selon elle innées. Elle ne croit pas avoir appris l'autonomie à l'université et son raisonnement reste somme toute logique :

« Je pense qu'il faut déjà être autonome pour réussir à l'université » (Aline, entretien 2).

Toutefois, elle réinvestit des méthodes de travail acquises durant sa scolarité. Posséder une culture générale diversifiée, répondre aux exigences universitaires enseignent aux étudiants la capacité à s'adapter aux situations complexes.

En fait, les étudiants ne savent pas formuler ce qui, dans leur formation, va leur servir concrètement dans le monde professionnel. Ces apprentissages ne sont pas palpables, au

même titre que par exemple l'apprentissage d'un logiciel. Il s'agit d'un ensemble de compétences qui donne au-delà du « savoir faire », un « savoir être ».

« Et si tu devais dire, les compétences que tu as apprises tout au long de ta formation qui t'ont été utiles pour tes stages, tes boulots d'été... ?

Les langues surtout. Après... sur le terrain, c'est **plutôt les compétences personnelles** ce n'est pas vraiment ce qu'on a appris en cours.

Ça ne te sert pas alors ?

Non pas vraiment.

Tu aurais pu faire la même chose en sortant du bac ?

Non, quand même pas ! Comment expliquer ? Cinq années de bagages ce n'est pas comme si on sortait du bac. Si, quand même la culture du pays, ça on n'apprend pas avant le bac » (Sofia, entretien 2).

Il est intéressant de noter qu'ils se réapproprient comme de l'ordre de qualités purement personnelles, un ensemble de connaissances et compétences apprises à l'université. Elles paraissent tellement bien intégrées que les étudiants ne les appréhendent pas comme extérieures à eux-mêmes. Au-delà, l'université forme les esprits, et ils ne perçoivent pas l'application concrète sur un poste donné, de ces savoirs (ouverture d'esprit, culture générale, autonomie, capacité à s'adapter, à gérer un projet...). Au demeurant, il s'agit surtout d'un problème d'explicitation. Les étudiants ne savent pas toujours comment définir le mot compétence, qui d'ailleurs accepte plusieurs définitions selon les champs disciplinaires. Ici, on évoque plutôt, « une capacité éprouvée à mettre en œuvre des connaissances, des savoir-faire et des comportements en situation d'exécution¹⁴⁶ ». Les savoirs évoqués précédemment pourraient alors être facilement traduits en compétences.

Sans doute que l'institution universitaire devrait mener tout un travail de formalisation et de formulation des compétences acquises et utiles professionnellement. L'entreprise ne parle pas tout à fait le même langage que l'université, et c'est alors aux étudiants de faire ce travail de traduction. Après avoir coupé le micro, Sofia me relate une expérience qu'elle a eue lors d'un entretien d'embauche : le recruteur lui a demandé de définir sa formation et quels en étaient les débouchés. Elle n'a pas vraiment su répondre et s'est sentie très mal à l'aise de cette méconnaissance. Puis, elle m'explique qu'après tout ce serait plutôt aux enseignants de

¹⁴⁶ Définition proposée par l'Agence Française de Normalisation, www.afnor.org.

définir les compétences et les débouchés ; qu'il faudrait écrire cela sur la plaquette de présentation de la filière. D'ailleurs, elle dit s'être inscrite en LEA sans vraiment savoir ce que contenait la formation. Elle savait que c'était une formation pluridisciplinaire, avec des langues. Sofia soulève un problème spécifique au fonctionnement universitaire. On sait bien qu'une filière ne se construit ni en réfléchissant en terme de finalités de la formation, ni pour répondre aux besoins des étudiants quand ils auront à affronter le monde du travail. « *L'université fonctionne dans une logique de contenus beaucoup plus qu'en terme de finalités, et ce qui prévaut ce sont les territoires disciplinaires, les groupes de pression, le partage du gâteau* » (Perrenoud, 2006). D'ailleurs, le travail d'élaboration d'un référentiel de compétences pour les formations universitaires n'a, semble-t-il, pas toujours été une chose simple à élaborer. « *L'approche par les contenus et la déclinaison des UE en terme de capacités, savoir-faire a été opérée par les enseignants. Cependant nous remarquons qu'ils ne sont pas accoutumés à développer leurs objectifs pédagogiques en ces termes. L'approche par l'insertion a été difficile pour le corps enseignant. Des métiers peuvent être identifiés, mais l'analyse de ces métiers permettant l'identification de fonctions et de type de compétences est rarement effectuée* » (Courtel-Rannou, et al., 2006). L'expérience des ingénieurs d'études qui ont eu la mission, en collaboration avec les enseignants, d'inscrire un certain nombre de formations des universités bretonnes au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP) atteste de cette difficulté pour les universitaires à réfléchir en terme de finalités et de compétences. Tout comme l'évocation de la professionnalisation des filières universitaires, les enseignants ont des réticences à parler de « compétences », car le contenu de leur formation devient alors utilitariste. C'est par ailleurs la peur de renoncer aux plus hautes ambitions de la culture, censée ne servir qu'elle-même, qui fait peut-être hésiter les enseignants à traduire en terme de compétences leurs formations (Perrenoud, 2006). Seulement, ce travail de traduction sera sans doute plus difficile à réaliser pour les étudiants. Malgré cela, c'est bien par l'expérience que se révèlent les compétences ; c'est dans la confrontation concrète au travail que les étudiants pourraient se rendre compte de ce qu'ils ont acquis pendant leurs études. Interrogés sur ce thème, ces derniers en viennent à confondre révélation et apprentissage puisqu'ils attribuent certains acquis universitaires à leur expérience professionnelle.

3.2. L'apprentissage par l'expérience

Les compétences ne se transmettent pas de manière traditionnelle : des élèves prennent des notes assis derrière des bureaux devant un professeur qui expose son cours sur un tableau. Pour pouvoir transmettre des compétences, il faut mettre les élèves en situation : les stages, les formations en alternance, les jeux de rôle, de simulation permettent cet enseignement (Perrenoud, 2006). Dans le master professionnalisant de la filière LEA, il existe un module qui s'intitulait « gestion de projet ». Les étudiants devaient monter un projet de A à Z, et en faire le rapport écrit, puis oral lors d'une soutenance. Sofia, tire tous les avantages d'une telle démarche :

« Mais c'est vrai qu'on n'a jamais autant appris en un semestre qu'en deux ans de master. On a été **jeté dans la nature mais c'est justement là qu'on voit nos possibilités**, là, on était vraiment... on pouvait faire ce qu'on voulait ! (...) On n'a jamais autant appris, même en cinq années de fac. C'était génial ! » (Sofia, entretien 2).

Pour Clémence, c'est au cours de son stage qu'elle a pris conscience de ce qu'elle pouvait et savait faire, sans pour autant s'en référer aux apprentissages universitaires. Pour elle, la difficulté tient dans le fait de devoir assumer seule la tâche demandée.

« Le plus dur c'était de réussir à faire quelque chose, concrètement. Les études on t'explique comment c'est, tu retiens, et tu le recraches au partiel. Le taf c'est différent, t'as une mission, ça comme moyen et il faut que tu y arrives ! Tu te démerdes. C'était ça qui était dur moi je ne savais pas de quoi j'étais capable professionnellement. Mais là, je vois quelles sont mes qualités, mes défauts, au travail. À la fac je trouve qu'on sait dire plein de trucs mais on ne sait pas les faire. Je prends mon cas, je suis arrivé en stage, sur mon CV, c'est marqué que je connais la logistique. On te met devant un simulateur qu'il faut expédier au Canada... là, ta théorie, elle ne vaut plus grand-chose ! (...) Mais dès en sortant de la fac on te confie du travail, je pense qu'il faut voir d'abord comment c'est. La théorie c'est bien, très bien, mais moi j'ai besoin de voir avant de faire » (Clémence, entretien 2).

Il est paradoxal qu'elle explique que ses études ne lui ont pas permis de savoir (si on garde son exemple) comment expédier un simulateur de vol au Canada, alors qu'elle y ait parvenue. Elle attribue cette réussite, non pas à sa formation universitaire, mais à ses qualités

personnelles de « débrouillardise ». S'il n'existe pas des espaces au cours de leurs études où les étudiants expérimentent ce qu'ils ont appris, ils séparent savoirs théoriques et compétences professionnelles, et se persuadent que ces savoirs théoriques s'avèrent inutiles sur le terrain. Ainsi, Renaud ne voyait pas l'intérêt de continuer ses études pour acquérir de nouvelles connaissances qui selon lui ne seraient pas utiles professionnellement, et par conséquent n'allaient pas faciliter son insertion dans le monde du travail.

« Parce qu'à la sortie de ma licence je voulais vraiment bosser, c'est-à-dire, entreprise / théorie, et je ne voulais pas retourner en formation initiale, je ne voulais pas recommencer. On m'a dit, "pourquoi tu ne continues pas en master ?" J'ai dit, non. Ça m'aurait apporté quoi d'aller en master ? Je vais galérer autant à trouver du boulot. La preuve, avec une licence, cinquante CV, seulement quelques réponses positives... » (Renaud, entretien 2).

Sandra en arrive à faire le même constat et m'explique que c'est au sein de l'entreprise qu'elle a appris comment mener à bien les missions qu'on attendait d'elle.

Les compétences que tu as pu acquérir en AES tu les réinvesties maintenant ?

Non. Pas tout. Pas grand-chose... un peu de droit. Sinon, **j'ai appris sur le tas**. Si quand j'ai fait les chèques, mais c'est de la compta de base !

Tu penses que ton bac suffisait ?

Oui, je pense que oui. J'aurais pu faire mieux, c'est clair, monter un peu plus haut, mais on commence toujours un peu plus bas... et après on grimpe.

T'as l'air déçue... ?

Je suis déçue de ma formation d'AES. Ça n'a rien à voir avec ça. Je ne pense pas que ça m'apporte quelque chose. **J'aurais mieux fait de faire un BTS par exemple**. (Sandra, entretien 2).

Il est vrai cependant que Sandra et Renaud sont dans des emplois sous qualifiés au vu de leurs diplômes, ce qui accentue sans conteste l'analyse d'une inadéquation entre leur formation et le milieu professionnel. Toutefois, l'université conserve une image de formation générale, mal adaptée au monde du travail. Ainsi, la construction de référentiels de compétences n'est certainement pas inutile, au moins pour mettre en avant ce à quoi les étudiants sont préparés. Seulement, c'est un travail que l'institution a à mener, tout comme celui de formuler simplement les intitulés de diplômes ainsi que de répertorier les débouchés professionnels.

3.3. Un manque de verbalisation : des intitulés de masters mal identifiés et une absence de noms de métiers

S'ils ne savent pas décliner leurs compétences, les étudiants ne savent pas non plus toujours décrire leur formation. D'ailleurs, s'ils regrettent de ne pas être entrés dans des formations professionnalisantes courtes, c'est peut-être parce que la verbalisation claire d'un métier dans l'intitulé même du diplôme peut donner l'illusion d'une insertion professionnelle plus aisée. C'est ce qu'exprime Jean-Christophe à travers son envie d'apprendre « un métier ». Il est en recherche d'emploi, au moment de notre entretien et très critique vis-à-vis de sa formation universitaire.

« Disons que le plus grand regret que j'ai, c'est de ne pas m'être orienté vers une filière plus concrète, avec des débouchés évidents ! Par exemple, si je devais refaire mes études là, je ferais directement une licence professionnelle, une filière professionnalisante. Là, où on apprend un métier, et voilà » (Jean-Christophe, entretien 2).

Les intitulés des masters, censés être professionnalisants, sont parfois bien compliqués à comprendre et à retenir, même pour les étudiants inscrits dans ces formations. Catherine Agulhon qui a mené une enquête auprès de responsables de licences professionnelles et DESS, et a dans ce cadre examiné plusieurs plaquettes de présentation de ces filières, émet un constat similaire. « *Ces intitulés frappent par leur faible clarté, par leur distance avec des disciplines et des savoirs, par l'étroitesse des apprentissages qu'ils laissent imaginer parfois ou par l'imprécision du domaine qu'ils couvrent. Il manque une réflexion transversale sur les enjeux de ces présentations et sur la manière de les énoncer* » (Agulhon, 2007).

« Je ne mets même plus l'intitulé du master [sur mon CV], je mets master LEA. "Ça veut dire quoi ? C'est "fourre tout" votre... ça ne veut rien dire, qu'est-ce que vous faites exactement ? On fait de tout !" C'est censé être professionnalisant, mais... j'ai l'impression qu'ils sont tous comme ça les masters. De toute façon, la fille là, qui a fait la licence, qui est au chômage maintenant, que je connais, on se dit, on s'est planté en sortant du bac. On n'était pas faites pour les études universitaires. On aurait tous dû faire des BTS, IUT ou des choses comme ça » (Béatrice, entretien 2).

« *C'est le master de LEA qui s'appelle... ?*

Langues et communications, gestion de projets et négociations multilingues. Au bout de deux ans on commence à connaître, mais le nom est complètement idiot ! On ne fait pas de communication, on ne fait pas de gestion multilingue parce que ça ne veut rien dire. Gestion de projets, oui, mais ce n'est pas vraiment, c'est des cours » (Sofia, entretien 2).

« Ça ne m'intéressait pas, parce que c'est trop théorique ce qu'on fait ici à la fac (...) Et après la maîtrise je voulais faire un master pro, un DESS de commerce international.

Quelque chose de professionnalisant ?

Voilà. Et, un truc assez précis, qui soit clair. Le master de LEA, il est tellement vague ! Je ne sais même pas comment il s'appelle d'ailleurs, c'est kilométrique ! » (Maria, entretien 2).

Si l'intitulé du master n'évoque rien de concret pour les étudiants, ils le classent comme une formation généraliste non professionnalisante, car ils ne perçoivent pas quels peuvent être les métiers se rattachant au diplôme.

Après avoir obtenu un BTS de secrétaire de direction, où la profession visée est dans l'intitulé même du diplôme, Rachel, pose le problème d'une identité professionnelle : « qu'est-ce que je suis ? » Quand elle envoie des candidatures spontanées, elle ne sait pas dire sur quel poste elle serait susceptible d'être recrutée :

« En haut de mon CV, je ne peux pas mettre que je suis ça ou ça. Tu ne peux pas mettre : "je suis assistante de direction". En haut de mon CV il y a mon diplôme mais c'est [aux recruteurs] de savoir quel poste va me convenir. C'est pas possible, quand tu fais des candidatures spontanées en haut de ton CV, il faut quand même que tu mettes que tu es ça, ou ça, comptable ou... Du coup ils ne te classent pas : "on va la mettre où celle là ?" Et à côté ils reçoivent un CV, secrétaire, "bon on en recherche une, très bien". Ce n'est pas eux qui vont faire le tri dans les formations. Ou alors, tu fais un CV par compétences, mais c'est quand même un peu compliqué » (Rachel, entretien 2).

Anicet se pose également la question d'une identité professionnelle :

« C'est bien la fac, mais à un moment donné... c'est ça son truc, derrière, il faut être formé à quelque chose. Les généralités c'est bien, tu as bac plus cent cinquante, mais **tu es quoi ?**

Quand tu n'es plus étudiant il faut que tu sois quelque chose ?

Oui, c'est ça le truc. Moi, ça va, ce que j'ai fait je l'assume, et j'essaie de justifier, j'ai appris des trucs et ça me servira. Maintenant, c'est vrai que c'est différent de faire une école de commerce, même l'IAE, ou science po... ça reste, pas professionnalisant la fac » (Anicet, entretien 2).

Sans doute que l'aspect pluridisciplinaire d'AES et LEA ne participe pas à une meilleure visibilité des professions visées. Les étudiants semblent être dans l'attente d'une identité professionnelle. Cependant, les revues d'orientation, éditées par l'ONISEP par exemple, présentent les débouchés en terme de domaines d'activité et non pas en terme de métiers précis. D'ailleurs, l'éventail, semble assez large. Pour l'AES, on parle de « *ressources humaines, administration et gestion des entreprises, management, économie sociale solidaire et associative, gouvernance économique européenne* »¹⁴⁷. Quant à la filière LEA, les étudiants peuvent s'insérer dans des domaines tels que « *le commerce international, la traduction, le tourisme, la communication, l'information communication* »¹⁴⁸.

On entend bien souvent que le chômage des jeunes serait dû à une mauvaise orientation, si bien, que les étudiants et leur famille imaginent sans doute qu'une formation plus pragmatique serait mieux à même de garantir leur insertion sur le marché du travail. C'est pourquoi, ce type de formation devient une attente.

3.4. Vers des formations plus professionnalisantes

Certains des étudiants rencontrés et qui cherchaient un emploi au moment de notre seconde rencontre, ont décidé de se réorienter vers des formations *a priori* plus professionnalisantes, et vers des secteurs qui, pensent-ils, vont recruter massivement dans les années à venir. « *La banque recrute 20 000 jeunes par an* »¹⁴⁹, « *Cent étudiants par an au Crédit Agricole* »¹⁵⁰, « *Les banques recrutent à tour de bras* »¹⁵¹, « *Le Crédit Agricole prévoit 35 000 embauches* »¹⁵², « *La Société générale prévoit 20 000 embauches* »¹⁵³, sont quelques uns des

¹⁴⁷ Revue ONISEP : *Les dossiers de l'ONISEP : Université mode d'emploi*, « Administration Economique et sociale » janvier 2005.

¹⁴⁸ Revue ONISEP : *Les dossiers de l'ONISEP : Université mode d'emploi*, « Les langues étrangères appliquées » janvier 2005.

¹⁴⁹ Ouest-France du 21 avril 2004

¹⁵⁰ Ouest-France du 21 mars 2005

¹⁵¹ Ouest-France du 20 septembre 2005.

¹⁵² Ouest-France du 26 octobre 2006

titres d'articles de la presse locale, parfois placés en une du journal¹⁵⁴. En outre, la Société générale organise par exemple tous les ans une « rencontre emploi », loue pour cela rien de moins que le stade de France, et opte pour un slogan plein de promesses « *Un CDI en un jour* ». Au fil de tous ces articles, il est à chaque fois question des nombreux départs en retraite qui vont nécessiter un renouvellement conséquent du personnel des banques.

Ces campagnes de communication ne sont certainement pas sans influence sur la perception que vont avoir les jeunes du marché du travail, et des secteurs qui recrutent. En effet, au cours de la deuxième vague d'entretiens, quatre des sept étudiants entrés sur le marché du travail ont manifesté le souhait de travailler en banque. Nicolas, ouvrier intérimaire, avait le projet d'entrer au sein de la licence professionnelle banque-assurance proposée par l'Institut d'Administration Économique ; Sandra travaillait en CDD (contrat à durée déterminée) dans une filiale du Crédit Mutuel et espérait bien y rester ; Jean-Christophe, après huit mois de recherche d'emploi comme steward, s'était inscrit au sein de deux licences professionnelles banque-assurance, l'une proposée par l'IUT de Quimper, la seconde par l'IAE (Institut d'Administration des Entreprises) de Brest ; et Renaud, quant à lui, préparait un BTS assurance après avoir cherché en vain une société (banque ou assurance) qui accepterait de l'embaucher en alternance, vu que son dossier avait été accepté auprès de l'organisme de formation (sous condition de trouver une société). Ceci dit, il n'est pas si étonnant que ces étudiants décident de s'orienter vers les métiers de la banque puisqu'il est vrai que c'est l'un des secteurs auquel est censé préparer la formation AES¹⁵⁵.

L'expérience de Renaud montre toutefois la désillusion qui peut s'en suivre. Après avoir été accepté au sein de l'organisme de formation pour préparer une licence professionnelle banque-assurance en alternance, il a été retenu par une banque pour se soumettre à ce qu'il pensait être une sorte d'entretien d'embauche :

« Tu as des tests, les 1^{ers} tests (c'est écrit avec l'IUT) tu as des tests psychotechniques, tu as des tests de dés, matheux... Tu as tous ces tests là, après il y a une deuxième série, c'est les tests au Crédit Agricole, pareil, entretiens avec un directeur d'agence plus une

¹⁵³ Ouest-France du 27 avril 2007

¹⁵⁴ J'ai mené une recherche à l'aide du logiciel Factiva, en entrant dans la base de données les références suivantes : source : journal Ouest-France, et comme mots clés « banque et recrute ».

¹⁵⁵ Se reporter à la partie B. le contexte sociohistorique, 2.2. Historique de la construction des filières AES et LEA.

personne des ressources humaines. 4^{ème} série d'entretiens, pareil ressources humaines, et là, non, c'était le directeur du sud Finistère, et 5^{ème} entretien, c'était un psy, le directeur des RH du Crédit Agricole, et un agent des RH. Et là, apparemment ça a foiré pour moi et je ne sais pas pourquoi. J'aurais bien voulu savoir, pour justement pour la suite. Après j'ai su que ça c'était joué entre moi et une fille. Apparemment, la fille avait été pistonnée » (Renaud, entretien 2).

Au moment du second entretien, Jean-Christophe et Nicolas avaient été acceptés par les organismes de formation afin de préparer des licences professionnelles, banque-assurance.

« Là, j'ai envoyé un dossier à la fac pour faire une licence professionnelle, banque-assurance, en alternance pour pouvoir toucher de l'argent. J'ai été accepté ici, à la fac sur liste principale, mais il faut que je trouve une banque » (Nicolas, entretien 2)

« En ce moment je passe des entretiens pour les banques, parce que j'ai été pris à l'IAE de Brest, pour la licence pro banque-assurance, et en même temps la licence pro de l'IUT de Quimper. Et là je passe des entretiens pour les banques, ce sont vraiment comme des entretiens d'embauche, c'est les mêmes » (Jean-Christophe, entretien 2).

En vérité, être recruté par une banque ou une société d'assurance pour effectuer une licence professionnelle en alternance n'a rien d'une formalité. La sélection est opérée par les entreprises. À titre d'exemple, en ce qui concerne la formation licence professionnelle banque-assurance dispensée par l'IUT de Quimper, environ 250 dossiers sont déclarés admissibles (sur un ensemble de 375 dossiers reçus) pour seulement une cinquantaine de places en apprentissage¹⁵⁶. Quand bien même ce secteur est potentiellement pourvoyeur d'emplois, la concurrence entre les diplômés qui aspirent à entrer dans ces formations est forte, puisque les postulants n'ont finalement qu'une chance sur cinq d'être recrutés. Dans d'autres secteurs, notamment en ce qui concerne les concours de la fonction publique, les chances de réussite sont encore plus minces.

L'on peut s'interroger alors sur les campagnes de communication réalisées par le secteur de la banque. Ces effets d'annonce donne l'illusion d'une aubaine : choisir le secteur qui recrute pour les quatre ou cinq années à venir, c'est l'assurance d'une insertion professionnelle. Or, il

¹⁵⁶ Chiffres donnés à titre indicatif par le directeur de la formation licence professionnelle banque-assurance de l'IUT de Quimper et concernant l'année scolaire 2008-2009.

semble y avoir pléthore de candidats, et la multitude de tests qui précèdent un hypothétique recrutement déroge à cette impression de facilité. De fait, on sait qu'un surplus de main d'oeuvre disponible est à l'avantage des employeurs qui ainsi sont dans une situation favorable pour négocier (les conditions de travail, les salaires...). C'est la description de ce que Marx nomme « l'armée de réserve industrielle ». Ce fonctionnement rappelle vaguement l'appel vers la Californie décrit par John Steinbeck dans *Les raisins de la colère*.

Néanmoins, si apparemment l'université ne s'adapte pas toujours très rapidement à la demande professionnelle, elle sait au contraire former les étudiants à l'esprit critique, à l'analyse. Tous les étudiants que j'ai rencontrés s'accordent sur la qualité de l'enseignement général délivré à l'université :

« C'est vrai qu'on a beaucoup de culture générale avec LEA. C'est vrai qu'on a quand même une grande ouverture d'esprit, comparé à certaines filières. Après, on n'est pas non plus des professionnels en quoi que ce soit. Quand je vois par rapport à certaines filières...

Par exemple ?

Une filière technique ou une fac de bio, ou un IUP Télécom et réseau... » (Béatrice, entretien 2).

« Quand on lit un article on se remémore des choses qu'on a appris mais c'est plus dans le quotidien. Par exemple, cette année, on a fait un petit reportage, et après quand on en voit un on se rend compte de comment ça a été tourné, monté. Mais c'est plus dans le quotidien.

Dans la vie quotidienne, tu veux dire ?

Oui » (Sofia, entretien 2).

« Il y a plein de choses que j'ai apprises à la fac. Au niveau de la culture générale, mais du droit, de la compta de la gestion, de la sociologie. C'est la fac qui m'a fait découvrir la sociologie.

Ça te sert maintenant ?

Non, mais j'aime bien. Je ne suis pas passionné, mais je trouve ça très intéressant. (...) Et je suis content par rapport à ça, de pouvoir lire des articles, grâce à la fac je les comprends » (Nicolas, entretien 2).

Les étudiants sont finalement plutôt satisfaits d'avoir des acquis de culture générale même s'ils ne leur semblent peut-être pas utiles dans l'exercice de leur futur métier. Sans doute que la finalité des connaissances universitaires reste celle de former un citoyen avant de former un futur employé. L'exemple des cours du droit du travail est significatif à cet égard. Plusieurs étudiants d'AES ont exprimé une certaine reconnaissance vis-à-vis de ces cours qui leur donnaient des arguments pour se défendre personnellement en tant qu'employé. Charlotte qui, suite à sa licence d'AES, a intégré une école de commerce, exprime bien la différence de conception de ces deux formations : en AES, il s'agissait de connaître le droit du travail pour pouvoir se défendre en tant qu'employé, alors qu'à l'école de commerce, il s'agissait plutôt de connaître le droit du travail pour gérer son personnel et « le licencier plus facilement en cas de besoin » (Charlotte, entretien 2). En outre, il est peut-être absurde de continuer à opposer formation professionnelle / formation générale, car les enseignements traditionnels de l'université s'avèrent être utiles dans les situations de travail. « *Qu'il sorte d'une filière dite professionnelle ou non, un jeune ne devrait pas quitter l'université sans disposer de solides capacités à rédiger, argumenter, analyser un problème, s'auto-documenter, utiliser les outils informatiques courants, parler correctement une langue étrangère...* » (Proglia, 2006). Certainement qu'avec les acquis universitaires, les futurs employés sauront s'adapter aux différentes situations de travail à venir.

CONCLUSION GENERALE

Les garçons et les filles que j'ai rencontrés nourrissaient des espoirs d'ascension sociale, avaient plutôt confiance dans l'institution et ne percevaient pas toujours très clairement l'image quelque peu dévaluée de leur filière. En cela, on peut penser qu'ils ont été dupés. Mais l'explication des raisons de leur choix, au moment où ils les ont faits, laisse malgré tout penser qu'ils ont cru agir aux mieux de leurs intérêts. Certes, le souci des débouchés professionnels préoccupe les étudiants et participe, dans une certaine mesure, à leur orientation. Bien entendu, choisir de suivre ses études à l'université, dans telle ou telle filière, décider de continuer, d'arrêter, de se réorienter ne tient pas seulement au calcul stratégique. La vie étudiante n'est pas délestée de son environnement familial, amical, social, culturel... Mais si à vingt-trois ans, certains s'inquiètent réellement de ne pouvoir s'insérer, à dix-huit, ils songeaient plus souvent à la qualité de vie qui les attendait en devenant étudiant.

J'ai débuté mon analyse en interrogeant les raisons d'une inscription en AES ou en LEA. Choisir d'entamer des études supérieures est un moyen pour conserver encore un temps, le statut de jeune. À dix-huit ans, peu de bacheliers semblent aujourd'hui se sentir prêts pour entrer dans le monde du travail, d'autant plus qu'il est maintes fois entendu que le baccalauréat ne suffit plus. À vingt-et-un ans, quelques étudiants rencontrés ont également expliqué qu'ils ne s'y « voyaient pas encore ». L'allongement de la jeunesse explique en partie cette manière de voir. J'ajouterais toutefois, que l'indécision à opter pour une voie professionnelle participe de cette difficulté à s'envisager dans un poste de travail. Les filières AES et LEA ne préparent pas vraiment à un métier défini, et les étudiants ne se représentent pas clairement quelle profession ils exerceront au final.

Toutefois, nous sommes face à un paradoxe : les étudiants ne parviennent pas à s'imaginer dans le monde du travail, car ils sont dans une filière aux débouchés mal identifiés, pourtant, c'est l'aspect pluridisciplinaire de la filière qui les a séduit pensant « ne pas se fermer de portes ». Au fond, ils sont allés vers une filière pluridisciplinaire pour ne pas choisir. C'est le moyen le plus économique d'attendre la « révélation » sur la direction professionnelle à emprunter (ils semblent garder en tête les récits biographiques de personnalités où la vocation pour telle ou telle voie leur serait apparue, telle une « révélation »). Si bien que l'aspect

professionnalisant de ces deux filières ne semble pas aussi déterminant que son caractère pluridisciplinaire. Nombre d'étudiants ont par exemple opté pour la filière LEA en vue de conserver leurs deux langues vivantes (anglais et espagnol ou anglais et allemand). Ainsi, ces étudiants qui aspirent à vivre leurs années d'études tout en investissant sur l'avenir, ne distinguent pas l'ombre de la hiérarchie implicite des filières. Ils n'ont pas repéré que ces filières universitaires pluridisciplinaires, non sélectives et à vocation professionnalisante, sont quelque peu dévalorisées. Surtout, ils n'ont pas pris en compte les évolutions du marché du travail, et la dévaluation de la rentabilité économique du diplôme qu'entraîne la démocratisation scolaire. La confiance dans l'école transmise par leurs familles, et la conviction qu'avec de « bons bagages » on obtient nécessairement une « bonne place » conforte leur décision de poursuivre des études supérieures. Ils sont persuadés que le temps des études n'est pas du temps de perdu, car pour eux les diplômes paient toujours. Bercés par les croyances héritées d'une école républicaine méritocratique, les étudiants que j'ai rencontrés sont plutôt confiants quant à leur avenir. Premiers de leur famille à obtenir des diplômes de l'enseignement supérieur, leur entourage, familial en particulier, est plutôt admiratif.

Malgré tout, ils endossent parfois avec difficulté le costume de l'étudiant. Ils n'ont pas de modèles familiaux, ne savent pas bien décoder les habitudes de l'université, ne comprennent pas toujours son fonctionnement, et ont d'autres attentes que ce qu'on leur propose. Acculturés à l'université, les garçons et les filles rencontrés ne parviennent pas à entrer dans le rôle de l'étudiant tel qu'ils l'imaginent. Ils pensent que ceux des autres filières sont toujours plus « étudiants » qu'eux. Pour tenter de mesurer leur sentiment d'appartenance, j'ai comparé les représentations qu'ils pouvaient avoir du « vrai » étudiant, ce qu'ils décrivaient de leur vie quotidienne, et comment ils ressentaient eux-mêmes cette appartenance. Trois figures ressortent de leur discours. Si la première reste attachée au rôle de l'élève - le véritable étudiant c'est celui qui vient en cours - les deux autres sont des représentations héritées de l'histoire collective. En effet, le « vrai étudiant » serait également le joyeux drille, et le contestataire. Du Moyen Âge aux années soixante-dix, ces deux figures se superposent dans l'imaginaire des jeunes gens, mais prennent vie périodiquement : au cours des soirées étudiantes ou lors des mouvements de contestation. Pour autant, s'ils décrivent avec assurance leurs représentations du « vrai étudiant », ils ne se sentent pas toujours appartenir à la communauté qu'ils décrivent. Peu investis dans la vie universitaire, car mal à l'aise dans la structure, ils émettent en outre nombre de raisons censées les exclure de la définition de

l'étudiant : trop âgés, avec un mode de vie trop lycéen ou un parcours scolaire trop atypique, inscrits dans une filière peu socialisatrice, ou encore pas suffisamment engagés politiquement... Au fond, l'université a accueilli un public de plus en plus populaire, et malgré cela, la représentation que ces nouveaux étudiants ont de leur communauté demeure très classique : c'est l'étudiant issu de la bourgeoisie qui profite du moment particulier des études pour s'éveiller politiquement et participer aux fêtes de carabins.

Enfin, quand l'entrée dans la vie d'adulte n'attend plus, ils se lancent dans le monde du travail. Étape difficile car elle implique un changement de statut et de mode de vie, mais c'est bien plus la crainte du chômage que l'entrée dans un monde nouveau qui expliquent que les étudiants retardent cette échéance. Certes, la décision de se lancer dans la vie active est également corrélée au mouvement d'entrée dans l'âge adulte - notamment l'installation dans une vie de couple - pourtant, quand les projets universitaires tiennent à cœur, ils ne sont pas abandonnés au profit de la vie conjugale. Le début de la vie professionnelle leur réserve toutefois quelques déceptions. Ils n'obtiennent pas les postes qu'ils pensaient occuper quand ils étaient étudiants. Outre les difficultés à s'insérer, la précarité des emplois rend laborieuse leur accès à ce qu'ils considèrent comme la vie adulte. Après plusieurs mois de chômage et d'emplois précaires ils n'espèrent pas tant connaître une ascension sociale que parvenir à s'installer dans un emploi fixe. C'est quand ils se trouvent dans cette situation qu'ils regrettent que l'université ne soit pas suffisamment adaptée à l'emploi imaginant que la professionnalisation de l'université pourraient en partie régler les problèmes structurels du marché du travail. Ils font alors contre mauvaise fortune bon cœur, et sont toutefois reconnaissants envers l'université de leur avoir apporté une forme d'épanouissement intellectuel. Tous se sont accordés à dire qu'à l'université ils avaient acquis une certaine ouverture d'esprit. Au fond, face à la question initiale, « *l'école est-elle faite pour former des Hommes ou les préparer à des postes de travail ?* » (Derouet, 1992), il semblerait que l'université sache former des Hommes, ou du moins éveille les individus à une certaine culture, leur apprend à prendre du recul et à avoir un esprit critique. Difficilement mesurable, ce versant de l'apprentissage constitue pourtant l'une des missions premières de l'enseignement. « *Il reste vrai que la fonction propre de l'éducation est avant tout de cultiver l'homme, de développer les germes d'humanité qui sont en nous. Or, un enseignement auquel on assigne uniquement pour fin d'accroître notre empire sur l'univers physique manque à cette tâche essentielle* » (Durkheim, 1938).

La question de la professionnalisation

Seulement, aujourd'hui, l'insertion professionnelle des jeunes pose des questions d'ordre politiques, économiques et sociales. Durant les années soixante et soixante-dix, « le postulat adéquationniste » pour reprendre l'expression de Marie Duru-Bellat, était omniprésent : on planifiait les sorties du système éducatif selon les besoins économiques à venir (Duru-Bellat, 2006). Ainsi, explique-t-on aujourd'hui, s'il persiste un fort taux de chômage des jeunes, c'est parce que les formations universitaires seraient mal adaptées au marché de l'emploi. Dès lors, adapter les formations aux besoins du marché, apparaîtrait comme la réponse immédiate, à l'épineuse question des difficultés d'insertion.

Toutefois, la professionnalisation des filières universitaires n'est pas sans poser quelques questions. D'une part, il est admis que les futurs salariés seront amenés à changer quatre ou cinq fois de métiers au cours de leur carrière. Dès lors, il semble quelque peu étonnant de devoir se spécialiser de manière précise quand les individus devront apprendre à se former sur un nouveau métier dix ans plus tard. Une solide formation généraliste semble *a priori* plus à même d'aider les individus à entrer dans de nouveaux apprentissages tout au long de leur vie. Ajoutons qu'il peut être hasardeux d'évaluer les besoins de main d'œuvre à venir, rien qu'au vu par exemple des changements technologiques rapides. *« L'écueil à éviter serait de rechercher une adéquation mécanique entre les études et l'emploi. Outre qu'une telle adéquation est, sauf exception, assez largement illusoire, l'enjeu principal pour les structures d'enseignement supérieur n'est pas tant de "coller" aux besoins des entreprises, que de donner aux jeunes toutes les bases dont ils ont besoin pour évoluer dans un métier qui connaîtra nécessairement des changements importants en raison des évolutions technologiques et organisationnelles. Il est d'ailleurs peu probable que les jeunes qui arrivent aujourd'hui sur le marché du travail à l'issue de l'enseignement supérieur exerceront le même métier toute leur vie »* (Proglio, 2006)¹⁵⁷. D'autre part, adhérer au postulat *adéquationniste*, c'est faire porter à l'individu la responsabilité de ses difficultés d'insertion professionnelle. Il aurait commis des erreurs stratégiques dans ses choix d'orientation, qu'il paie au moment de son entrée sur le marché du travail. Bien entendu pour mener à bien une stratégie, il faudrait avoir connaissance de l'ensemble des données de la situation du marché du travail, mais aussi du contexte de formation. Or, mis à part les spécialistes, personne n'a

¹⁵⁷ Henri Proglio est directeur du groupe Véolia, et auteur du rapport : *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*.

l'ensemble des clés pour être dans la capacité d'effectuer un choix purement stratégique (et objectif), et les étudiants rencontrés encore moins. D'ailleurs on a vu qu'ils effectuaient assez peu de démarches pour se renseigner sur l'orientation, laissant venir à eux les informations.

On discerne distinctement les écueils qu'une professionnalisation exagérée des filières universitaires laisse craindre si elle se réalise sans être accompagnée d'une formation généraliste. Des diplômés très spécialisés dont l'avenir professionnel est dépendant de la bonne santé du secteur dans lequel ils sont insérés. Cependant, on ne peut, sous ce prétexte, éluder la question des débouchés professionnels des filières universitaires, question primordiale pour les étudiants au moment de leur entrée dans le monde professionnel.

Ma position de chercheur

Quand j'ai entrepris cette recherche, je croyais profondément au bien fondé de la mission culturelle de l'université aux dépens de la fonction que l'on pourrait dire utilitariste et formalisée par la professionnalisation des études. Grâce à cette étude, j'ai perçu tout l'intérêt d'une association entre ces deux missions. Je reste persuadée qu'une formation intellectuelle générale donnera toujours aux individus les moyens de s'adapter à la société à venir, à de nouveaux métiers qui n'existent pas encore, à l'inverse d'une formation trop spécialisée.

De fait, j'ai débuté cette thèse en construisant une problématique et des hypothèses allant dans le sens de l'intérêt de suivre des études supérieures non professionnalisantes. J'ajouterai que les événements politiques et les mouvements sociaux qui ont eu lieu alors que je travaillais sur ma thèse ont participé à m'attacher à cette idée. En effet, les premiers entretiens ont été menés au moment des mouvements de contestation de la réforme LMD, et le mouvement anti-CPE précédait la seconde vague d'entretiens. La posture scientifique exige bien sûr de l'objectivité de la part du sociologue, mais on ne peut faire abstraction de nos expériences personnelles. « *Peut-on demander autre chose qu'à un sociologue, à moins d'exiger de lui qu'il soit en situation d'extraterritorialité totale par rapport à la demande sociale, c'est-à-dire en fait, de lui demander d'oublier qu'il est aussi un sujet social* » (Castel, 2002). À mon sens l'objectivité ne réside pas dans l'étouffement de nos émotions, mais dans la capacité à reconnaître notre subjectivité.

Au fil de l'avancée de mon travail de thèse, de ma progressive installation dans la vie d'adulte et surtout suite à la seconde vague d'entretiens, ma conviction qu'il fallait éviter de professionnaliser l'université a été quelque peu ébranlée. En effet, les étudiants que j'interrogeais étaient beaucoup plus souvent inquiets quant à l'avenir, cherchaient à se réorienter, enchaînaient des contrats de travail souvent précaires, et étaient mal à l'aise de devoir expliquer à leurs parents que, malgré leurs efforts, ils ne parvenaient pas à s'installer dans leur vie d'adulte. Le savoir et la culture ne remplacent pas une situation professionnelle stable, et vraisemblablement leurs diplômes universitaires ne leur permettaient pas de décrocher un contrat de travail fixe : l'université n'était peut-être pas suffisamment professionnalisante. Ensuite, ma rencontre avec Edmond Monange a sérieusement mis en doute ma première affirmation. Edmond Monange, professeur d'histoire à Brest, a participé à l'élaboration de ce qui est devenu la filière AES. La professionnalisation de l'université pouvait être une volonté d'acteurs favorables - comme j'avais plutôt tendance à l'être aussi - à la démocratisation scolaire. Cette opposition entre les formations, générale et professionnelle, n'avait au fond pas grand sens, si l'on décidait d'associer les deux.

Si l'université sait associer les deux versants culture / professionnalisation, ses formations seront sans doute précieuses. C'était d'ailleurs tout le défi des filières AES et LEA : des formations universitaires, qui garantissent la formation du citoyen, associé à la professionnalisation. C'est la raison pour laquelle la professionnalisation des filières universitaires devrait se poursuivre, car c'est sans doute le meilleur moyen de garantir des formations générales qui défendent la démocratisation de l'enseignement. L'université saura alors faire face aux autres formations professionnalisantes, sélectives, parfois même par l'argent. Et surtout, le projet d'éduquer la jeunesse d'un pays, de préparer les futurs citoyens ne peut être abandonné aux écoles et instituts qui ne se préoccupent peut-être pas tant de ce versant éducatif.

Finalement, mon hypothèse finale rejoint l'une des propositions du plan Langevin-Wallon, qui reste l'un des textes phares de l'histoire de l'Éducation. En effet, selon les auteurs du plan, l'université a trois fonctions : l'enseignement à objectif professionnel, la recherche et l'enseignement purement culturel (Allègre et al., 2004). Pourtant, on peut difficilement reprocher à ce projet, baigné d'idéaux communistes, une position en faveur du patronat. La visée professionnelle de l'enseignement est censée servir aussi bien les individus que l'intérêt du pays. « *Ce rappel de l'utilité des formations scolaires ne peut certainement pas être conçu*

comme un désir de soumission de l'école à l'économie, mais comme un réel souci des élèves et de l'intérêt collectif, le plan n'hésitant pas à affirmer que les formations soient adaptées aux conditions et aux marchés de l'emploi locaux, comme aux exigences du développement économique national. En 1945, on considère que la formation des jeunes n'est pas une fonction résiduelle de l'école, celle qu'on réserve aux mauvais élèves, mais un projet éducatif tout aussi digne que la transmission de la grande culture à laquelle les membres de la commission ne sont certainement pas hostiles » (Dubet, 2004). Il n'est pas contradictoire de s'attacher à défendre un enseignement général, servant l'élève et l'étudiant dans sa construction personnelle et intellectuelle, et un enseignement professionnel utile aux individus pour s'insérer dans la société, et « à la nation qui dégage des richesses pour former sa jeunesse » (Dubet, 2004).

Il reste une question que je n'ai pas abordée de front, car très (trop sans doute) polémique. La professionnalisation des filières entraîne inévitablement la question de la sélection. Pour garantir leurs débouchés, les formations professionnelles sélectionnent leurs étudiants. L'université au contraire affiche une politique inverse, pour les années de licence au moins. Pourtant, elle sélectionne les étudiants, non pas pour entrer, mais bien au fur et à mesure du cursus. Dans un contexte de concurrence, où, dit-on, les places sont chères, les filières sélectives sont valorisées. Pourtant, la valeur d'un(e) diplômé(e) n'est-elle pas plus grande quand il/elle a réussi à franchir plusieurs étapes, plutôt qu'une seule qui garantira peu ou prou l'obtention du diplôme final ? L'université est sélective, mais laisse croire l'inverse, ce qui, peut-être bien, lui fait perdre une certaine légitimité aux yeux du public en général, et des étudiants et de leur famille plus particulièrement.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

ALLEGRE Claude, DUBET François, MEIRIEU Philippe, *Le rapport Langevin-Wallon*, Paris, Mille et une nuits, 2004.

ALLEGRE Claude, *L'âge des savoirs, pour une renaissance de l'université*, Paris, Gallimard, 1993.

ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, Liberaisons d'agir, 1997.

ARIES Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil, collection Points, 1973.

BEAUD Stéphane, *80% au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaires*, Paris, La Découverte, 2002.

BECKER Howard S., *Outsider*, Paris, Métailié, 1985, (1963).

BERNARD Michel-Yves, *Les instituts universitaires de technologie*, Paris, Dunod, 1970.

BERTAUX Daniel, *L'enquête et ses méthodes, Le récit de vie*. Paris, Armand Colin, collection 128, 2005 (1997).

BOLTANSKI Luc, *Les cadres, la formation d'un groupe social*, Paris, Minuit, 1982.

BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent, *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard, 1991.

BOLTANSKI Luc, CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999, Paris.

BOUDON Raymond, *Effet pervers et ordre social*, Paris, PUF, 1977, (réédition collection Quadrige 1993).

BOUDON Raymond, *L'inégalité des chances*, Paris, Hachette, 1984

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La Reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1970.

BOURDIEU Pierre, *La Misère du Monde*, Paris, Seuil, 1993

CAREIL Yves, *École libérale, école inégale*, Paris, Nouveaux Regards et Syllepse, 2002, Paris.

CHARLES Christophe, VERGER Jacques, *Histoire des universités*, Paris, PUF, 1994.

CICCHELLI Vincenzo, *La construction de l'autonomie*, Paris, PUF, 2001.

CLEMENT Elisabeth, DEMONQUE Chantal, HANSEN-LOVE, KAHN Pierre, *La philosophie de A à Z*, Paris, Hatier, 2000.

COULON Alain, *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 1997.

DAMASIO R. Antonio, *L'erreur de Descartes*, Paris, Odile Jacob, 1994 (1995 pour la traduction française)

DARMON Muriel, *Devenir anorexique*, Paris, La Découverte, 2003.

DEROUET Jean-Louis, *École et Justice, de l'inégalité des chances aux compromis locaux*, Paris, Métailié, 1992.

DOUGUET Florence, VILBROD Alain, *Le métier d'Infirmière Libérale*, Paris, Seli Arslan, 2007

DUBAR Claude, *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan, Paris, 1997

DUBAR Claude, *La crise des identités*, Paris, PUF, 2000.

DUBAR Claude, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2000 (2004).

DUBET François, *Sociologie de l'expérience*, Paris Seuil, 1994

DUBET François, *L'école des chances, qu'est-ce qu'une école juste ?* Paris, Seuil et La République des Idées, 2004.

DUBET François et MARTUCCELLI Danilo, *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, 1996

DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1938.

DURKHEIM Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1960.

DURU-BELLAT Marie, *L'inflation scolaire, les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil et La République des Idées, 2006.

DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1999 (2006).

ERLICH Valérie. *Les nouveaux étudiants*, Paris, Armand Colin, 1998.

FELOUZIS Georges, *La condition étudiante*, Paris, PUF, 2001.

FISCHER Didier, *L'histoire des étudiants en France*, Paris, Flammarion, 2000.

FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* de Boeck université, Bruxelles, 1997.

FOURRIER Charles, *Les institutions universitaires*, Paris, PUF, 1971.

GAILLARD Jean-Michel, *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Seuil, 2000.

GALLAND Olivier, (dir.) *L'allongement de la jeunesse*. Actes Sud, 1993.

GALLAND Olivier, *Le monde des étudiants*. Paris, PUF, 1995.

GALLAND Olivier, *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997 (réed. 2001).

GALLAND Olivier, OBERTI Marco, *Les étudiants*, Paris, La découverte, 1996

GINZBURG Carlo, *Le fromage et les vers*, Paris, Flammarion, 1995 [1980].

GRAWITZ Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 2001.

GRIGNON Claude, *L'ordre des choses*, Paris, Minuit, 1971.

GRUEL Louis, *La rébellion de 68, une relecture sociologique*, Rennes, PUR, 2004.

HAMON Hervé et ROTMAN Patrick, *Génération, Tome 1, Les années de rêve*, Paris, Seuil, 1987.

HAMON Hervé et ROTMAN Patrick, *Génération, Tome 2, Les années de poudre*, Paris, Seuil, 1988.

HUGHES C. Everett, *Le regard sociologique*. Paris, Éditions HESS, 1996.

JABOIN Yveline, *Le prof dans tous ses états, féminin ou masculin, public ou privé*, Paris, Fabert, 2003.

JAVEAU Claude, *Petit manuel d'épistémologie des sciences du social*, Bruxelles, La Lettre volée, 2003.

KAUFMANN Jean-Claude, *L'entretien Compréhensif*, Paris, Nathan, 1996.

KAUFMANN Jean-Claude, *Le cœur à l'ouvrage*, Paris, Nathan, 1999

LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel*, Paris, Nathan, 1998.

LAHIRE Bernard, *Portraits sociologiques*, Paris, Nathan, 2002.

LAHIRE Bernard, (dir.) *À quoi sert la sociologie*, Paris, La Découverte, 2002.

LAHIRE Bernard, *La culture des individus, dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004.

LAPEYRONNIE Didier et MARIE Jean-Louis, *Campus Blues*, Paris, Seuil, 1992.

LE BART Christian, MERLE Pierre, *La citoyenneté étudiante, Intégration, participation, mobilisation*, Paris, PUF, 1997.

LE BRIS, Raymond-François, *Les universités à la loupe*, Paris, Economica, 1985.

LECLERC-OLIVE Michèle, *Le dire de l'événement biographique*, Paris, Presses Universitaires du Septentrion, 1997

MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, Éditions La Découverte, 2002.

MERLLIE Dominique, *Les enquêtes de mobilité sociale*, Paris, PUF, 1994.

MERLLIE Dominique, PEVOT Jean, *La mobilité sociale*, Paris, la Découverte, 1991.

MOLINARI Jean-Paul, *Les étudiants*, Paris, Éditions Ouvrières, 1992.

MOREAU Gilles, (coord.), *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*, Paris, La dispute, 2002

NIETZSCHE Friedrich, *Considérations inactuelles I et II*, Paris, Gallimard, 1992

OZOUF Jacques, *Nous les maîtres d'école, Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard Gallimard, 1973.

PASSERON Jean-Claude, *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albin Michel, 2006.

PRONOVOST Gilles, *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1996.

PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1968.

PROST Antoine, *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Éditions Perrin, 2004 (1981 pour la première édition).

PROST Antoine, *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* PUF, 1986.

PROST Antoine, *Éducation, société et politiques*, Paris, Seuil, collection points histoire, 1997 (1992)

QUEIROZ Jean-Manuel de, *L'école et ses sociologies*, Paris, Nathan, 1995.

QUEIROZ Jean-Manuel de, ZIOTKOWSKI Marek *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, PUR, 1997.

RENAUT Alain, *Les révolutions de l'université*, Paris, Calmann-Lévy, 1995.

REY Alain, *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Éditions Le Robert, 2004.

SOUN Emmanuelle, *Les trajectoires des maladies d'Alzheimer*, Paris, L'Harmattan, 2004.

STEINBECK John, *Les raisins de la Colère*, Paris, Gallimard, 1947.

STRAUSS Anselm, *La trame de la négociation*, Paris, L'Harmattan, 1992.

TABBONI Simoneta, *Les temps sociaux*, Paris, Armand Colin, 2006.

TANGUY Lucie (dir.), *L'introuvable relation formation – emploi*, La Documentation française, Paris, 1985.

TOURAINÉ Alain, *Lutte étudiante*, Paris, Seuil, 1978.

VALLES Jules, *Le Bachelier*, Paris, Le livre de poche, 1985.

Articles

AGULHON Catherine, « La professionnalisation à l'université, une réponse à la demande sociale ? » *Recherche et Formation* n°54, INRP, 2007. p. 11-27.

AUBERT Nicole, « Urgence et instantanéité : les nouveaux pièges du temps » *Modernité la nouvelle carte du temps*, François Ascher, Francis Godard (coord.) Paris, éditions de l'Aube, 2003, p.169-185

BATTAGLIOLA Françoise, BROWN Élisabeth, JASPARD Maryse, « Itinéraires de passage à l'âge adulte. Différences de sexes, différences de classe », *Sociétés Contemporaines* n°25, 1997, p. 85-103.

BEAUD Stéphane, « Le rêve de retrouver la voie "normale" les bacs pros à l'université », dans *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, MOREAU Gilles (coord.) Paris, La dispute, 2002. p. 215-227

BECKER Howard S., GEER Blanche, « La culture étudiante dans les facultés de médecine », (1958) in, FORQUIN Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, de Boeck, 1997.

BECKER Howard S., « Les variations de classes sociales dans les relations enseignants-enseignés » (1952) in, BECKER Howard S., *Le travail sociologique, méthode et substance*, Fribourg, Academic Press Fribourg, 2006.

BECKER Howard S., « Les éléments d'identification à une profession », (1956) in, BECKER Howard S., *Le travail sociologique, méthode et substance*, Fribourg, Academic Press Fribourg, 2006.

BERNSTEIN Basile, « Écoles ouvertes, société ouverte », *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, 1973, in Forquin Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* de Boeck université, Bruxelles, 1997.

BERNSTEIN Basile, « À propos du curriculum », *Class, Codes and Control*, London, 1975, in Forquin Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* de Boeck université, Bruxelles, 1997.

BOURDIEU Pierre, « L'illusion biographique » *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°62-63, Juin 1986.

BOZON Michel, « Des rites de passage aux « premières fois » une expérimentation sans fin » *Agora débats jeunesse*, Rites et seuils passages et continuité, 2^{ème} trimestre 2002, n°28, L'Harmattan.

BRUBAKER Rogers, « Au-delà de l'«identité» », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°139, 2001/3, p.66-85.

CAM Pierre, « Le cycle court : quelles fonctions sociales ? » in Servet Ertul (dir) *L'enseignement professionnel court post-baccalauréat*, Paris, PUF, 2000.

CASTEL Robert, « La sociologie et la réponse à la demande sociale », *À quoi sert la sociologie*, Lahire Bernard (dir.) Paris, La Découverte, 2002.

CHARLIER Jean-Emile, CROCHE Sarah, « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et Sociétés*, n°12, 2003.

CHARTON Laurence, « Diversité des parcours familiaux et rapport au temps », *Temporalités. Le temps : un enjeu social et politique. Lien social et politique*, n°54. Automne 2005. p.65-73

CHAUVEL Louis, « L'école et la déstabilisation des classes moyennes », *Éducation et Sociétés* n°14, 2004/2.

CLERC Denis, « Les généralisation abusives de Louis Chauvel » *L'économie politique*, 2007/1, n°33, p.76-88.

CONINCK Frédéric de, GODARD Francis, « L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation, les formes temporelles de la causalité, » *Revue Française de Sociologie*, 1989.

CONVERT Bernard, « Des hiérarchies maintenues, espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001 », *Actes de la Recherches en Sciences Sociales, Les contradictions de la « démocratisation » scolaire*, n°149, septembre 2003, p.61-73. (a)

CONVERT Bernard, « La "désaffection" pour les études scientifiques, quelques paradoxes du cas français. » *Revue Française de Sociologie*, n°44-3, 2003, p. 449-467. (b)

DUBAR Claude, « Trajectoires sociales et formes identitaires : clarification conceptuelles et méthodologiques », *Sociétés Contemporaines*, n° 29, 1998, p.73-85.

DUBET François, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse » in *Revue Française de Sociologie*, octobre-décembre 1994, n°35-4.

DUBET François, « Ne pas être orienté » *Éducatons*, janvier - février, 1997

DUBET François, « Des raisons d'étudier », *Agora* n°6, Paris, L'Harmattan, 1996.

DURU-BELLAT Marie, JAROUSSE Jean-Pierre, SOLAUX Georges, « S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix

de la série et de l'enseignement de spécialité en classe terminale ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1997, 26, n°4, p.459-482

FERVEX Alain, LIMA Laurent, Les perceptions par les étudiants du marché du travail et de leur insertion, et leurs effets sur les stratégies de travail universitaire » *Papers n°76*, 2005, p.135-165.

FILATRE Daniel, « Les universités et leur territoire : nouveau contexte, nouveaux enjeux » dans *Les mutations actuelles de l'université*, Georges Felouzis (dir.), Paris, PUF, 2003.

FILLIEULE Olivier, « Proposition pour une analyse processuelle de l'engagement individuel, *Revue française de sciences politiques*, vol. 51, n°162, février 2001, p. 199-217.

GALLAND Olivier, « Un nouvel âge de la vie », *Revue française de Sociologie*, 31-4, octobre décembre 1990.

GALLAND Olivier, « Une entrée de plus en plus tardive dans la vie adulte » *Économie et statistiques*. 1995.

HALBWACHS Maurice, « Introduction », in DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1938.

HUTMACHER Walo « L'université et les enjeux de la professionnalisation » in, *Politiques d'éducation et de formation : Université et professionnalisation*, 2001-2.

LAHIRE Bernard, « Risquer l'interprétation », *Enquêtes*, n°3 1996, pp.61-87.

LE GALES Patrick, « Les étudiants, la politique et la société », *Le monde des étudiants*, PUF, Paris, 1995.

LEFEUVRE Sonia, « Poursuite d'études et engagement conjugal d'étudiantes en situation d'hyogamie », in *L'inversion du genre*, Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle, Vilbrod Alain (dir.), Rennes, PUR, 2008.

LESSARD Claude et BOUDONCLE Raymond, « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle ». Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, INRP, n°139, avril-mai-juin 2002. p.131-154

LEVY-GARBOUA Louis, « Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse » in *Revue Française de Sociologie*, n°17-4, 1976.

LOITRON Matthieu, « Les amis du couple » *Agora* n°23, 2001, p.61-70

MAILLARD Dominique, VENEAU Patrick, « La licence professionnelle : une nouvelle acceptation de la professionnalisation au sein de l'université ? » in, *Les mutations actuelles de l'université* Georges Felouzis (dir.) Paris, PUF, 2003.

MARRY Catherine, « Filles et garçons à l'école », *L'école l'état des savoirs*, Van Zanten Agnès (dir.) Paris, La Découverte, 2000.

MARTUCCELLI Danilo, « Figures de la domination » *Revue Française de Sociologie*, n°45, 2004, p.469-497

MASSON Philippe, « Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation » *Revue Française de Sociologie*, n°38, 1997, p. 119-142

MASSON Philippe, « Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. » *Sociétés Contemporaines*, n°18/19, 1994, p.165-186

MERLE Pierre, « Les transformations sociodémographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995, essai d'interprétation » *Population, revue de l'INED*, novembre - décembre 1996, n° n°51-6.

MERLE Pierre, « Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ? L'exemple de l'évolution de la durée des études en France (1988-1998), » *Population, Revue de l'INED*, juillet - octobre 2002, n°57-4/5.

MIGNOT-GERARD Stéphanie, MUSSELIN Christine, « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations » *Éducation et Sociétés*, n°8, 2001.

MILOT Pierre « La reconfiguration des universités selon l'OCDE. Économie du savoir et politique de l'innovation » in *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, « Entreprise académique » n°148, juin 2003. pp.68 à 73.

MONCHABLON Alain, « Les étudiants, un acteur social à part entière ? Autour de la parenthèse enchantée de mai - juin » Communication lors du colloque : *Regards croisés sur la question étudiante, parcours, diplômes et insertion*. Bordeaux les 8 et 9 juin 2006.

MORDER Robi, « "L'éternel étudiant, une figure symbolique" », *Informations sociales, les étudiants*, n°99, 2002.

MORDER Robi, « Identité(s) étudiantes : une construction volontaire », *Factuel : la revue*, mars 1999, n°3.

MOREAU Gilles, « Un nouvel âge pour l'apprentissage », dans *Les patrons, l'État et la formation des jeunes*, Moreau Gilles (coord.), Paris, La dispute, 2002. p. 113-124

MUXEL Anne, « Les jeunes et la politique entre héritage et renouvellement », *Empan*, n°50, 2003, 62-66.

NACHT Marc, « Éducation Nationale : imprévoyance ou "volonté de réforme" ? » *Les temps modernes*, février 1964 (pp. 1435-1446).

ŒUVRARD Françoise, « La construction des inégalités de scolarisation de la maternelle au lycée. » dans *L'école, l'état des savoirs*, Van Zanten Agnès (dir.) Paris, La Découverte, 2000, p.311-321

PASSERON Jean-Claude, « L'inflation des diplômes. Remarques sur l'usage de quelques concepts analogiques en sociologie, » *Revue française de sociologie*, 23-4, 1982

PAUL Jean-Jacques, TRONCIN Thierry, *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, rapport du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, n° 14, décembre 2004

PENEFF Jean, « La fabrication statistique ou le métier du père » *Sociologie du travail*, n°2, 1984.

RINGER, Fritz, « La segmentation des systèmes d'enseignement. La réforme de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920 » *Actes de la recherche en sciences sociales : les contradictions de la « démocratisation » scolaire*, n°149, septembre 2003.

TANGUY Lucie, « De l'éducation à la formation : quelles réformes ? » *Éducation et Société*, n°16, 2005.

TAUVERON Catherine, « Le lecture comme jeu, à l'école aussi », in *La lecture et la culture littéraire au cycle des approfondissements*, CRDP de l'académie de Versailles, 2004.

YOUNG Michael F.D., « Les programmes scolaires considérés du point de vue de la sociologie de la connaissance », *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, 1973, in Forquin Jean-Claude, *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* de Boeck université, Bruxelles, 1997.

ZARIFIAN Philippe, « Le temps du travail. Le temps-devenir face au temps spatialisé. » *Modernité la nouvelle carte du temps*, François Ascher, Francis Godard (coor.) Paris, éditions de l'Aube, 2003, p.85-100

ZIRI Myriam, « Un rêve a pris corps », *Agora débat jeunesse*, n°6, 1996

Articles de vulgarisation

COULONJOU Hélène, « Siences-Po : L'école des chefs » *L'histoire*, n°116, 1988.

DUBET François, DURU-BELLAT Marie « Déclassement : quand l'ascenseur social descend » *Le Monde*, 24 janvier 2006.

DUBET François., DURU-BELLAT Marie « Diplômes : l'illusoire inflation » *Libération*, 10 mars 2006.

LE COUEDIC Daniel, « Genèse d'une université volontaire », *Quand l'université à trente ans*, plaquettes de communication, Brest, UBO, 2001.

OZOUF Mona, « Pourquoi l'école de Jules Ferry divise la France ? » *L'Histoire* n°130, 1990.

OZOUF Mona, « Quand la République s'apprenait au tableau noir » *L'Histoire* n°155, 1992.

POULLAOUEC, Tristan, « Le diplôme, l'arme des plus faibles », *Libération*, 16 mars 2006.

VERGER Jacques, « Les étudiants au Moyen Âge » *L'Histoire*, n°34, 1981

Mémoires - Rapports

DEROFF Marie-Laure, PENNEC Simone, *Les jeunes et la fête : rite d'alcoolisation*, rapport ARS (EA-3149), préfecture du Finistère, DDAS, ville de Brest, Direction régionale de la jeunesse et des sports, juillet 2007.

GRUEL Louis et TIPHAINE Béatrice, *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*, rapport OVE-LESSOR, Rennes 2, 2004.

HARDY-DUBERNET Anne Chantal et GADEA Charles (dir.) *De « faire médecine » à « faire de la médecine »*, rapport DRESS n°53, octobre 2005

HENOQUE Maryse et LEGRAND André, *L'orientation. L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée. Rêves et réalité de l'orientation*, rapport du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École, n°12, mars 2004

HETZEL Patrick, *De l'université à l'emploi, rapport de la commission du débat université-emploi*, Paris, La documentation française, 2006.

GOULARD François, *L'enseignement supérieur en France, état des lieux et propositions*, rapport au Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris, 2007.

LAURENT Daniel, *Universités : relever le défi du nombre, rapport remis à M. le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche*, février 1995.

LEFEUVRE Sonia, *Les associations et syndicats étudiants : un moyen d'intégration ?* Mémoire de maîtrise de sociologie, Université de Bretagne Occidentale, 2000, Brest

MOULIN Caroline, *Itinéraires adolescents et genres féminins ou le processus de construction des identités sexuées*, Thèse de doctorat de sociologie, Brest, 2003.

PORHEL Vincent, *Mémoires, industrialisation, conflits : la construction des représentations sociales et culturelles dans les années 1968 en Bretagne au filtre de cinq conflits sociaux (1966-1981)*. Thèse de doctorat d'histoire, Rennes 2, 2005.

PORHEL Vincent, *Mai 68 au collège universitaire de Brest*, mémoire de maîtrise d'histoire, Brest, juin 1988.

PROGLIO Henri (dir.), DJELLAL Robert, TALNEAU Sophie, *L'insertion des jeunes sortis de l'enseignement supérieur*, Rapport au Gouvernement, Paris, La Documentation française 2006, 25 p.

REY Olivier, *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*, INRP, mars 2005.

SOUTO OTERO Manuel, McCOSCHAN Andrew, *Survey of the Socio-Economic Background of ERASMUS Students DG EAC 01/05*, rapport final ECOTEC, août 2006.

VERRET Michel, *Le temps des études*, Thèse de doctorat, université Paris V, 1974.

Colloques - Communications

CAM Pierre, *colloque compétences emploi et enseignement supérieur*, 13, 14 et 15 décembre 2006, Rennes.

COURTEL-RANNOU Isabelle, WERBROUCK Delphine, PONS Martine, « Déclinaison des diplômes en compétences au sein du réseau universitaire breton », *Compétences, emploi et enseignement supérieur*, recueil des communications, Rennes, décembre 2006.

GUILLON Stéphane, « Réflexions sur la professionnalisation de l'enseignement supérieur : jusqu'où doit-on aller trop loin ? L'exemple de La Réunion », *colloque du RESUP*, Dijon 19 et 20 juin 2008

INSTITUT EUROPEEN D'EDUCATION ET DE POLITIQUE SOCIALE, *La professionnalisation de l'enseignement supérieur*, Actes du colloque International, Paris IX Dauphine, juin 1984.

LAHIRE Bernard, *Repenser la sociologie*, conférence plénière au colloque de l'AISLF, Tours, 8 juillet 2004.

PERRENOUD Philippe, « Rôle de l'enseignement supérieur dans la construction des compétences » *colloque Compétences, emploi et enseignement supérieur*, 13, 14 et 15 décembre 2006 à Rennes.

REY Olivier, « Les politiques de vie étudiante », *colloque du RESUP*, 8 et 9 juin 2006, Bordeaux.

SCHOTTE Manuel, « Articulation des temporalités et description des trajectoires » *Colloque travail et organisation. Recherches croisant ethnographie et histoire*, Aix en Provence, mai 2006.

TOUDIC Daniel, « Compétences en langues et parcours professionnel : évaluation et autoévaluation », *Colloque Compétences, emploi et enseignement supérieur*, Rennes les 13, 14 et 15 décembre 2006.

INDEX DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

| | |
|---|------------|
| TABLEAU 1 : RECAPITULATIF DES ENTRETIENS..... | 21 |
| TABLEAU 2 : ÉTUDIANTS INSCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR DEPUIS 1960 (FRANCE METROPOLITAINE + DOM). | 38 |
| TABLEAU 3 : FILIERE ET ORIGINE SOCIALE | 41 |
| TABLEAU 4 : PART DE LA POPULATION ACTIVE SELON LA CATEGORIE SOCIOPROFESSIONNELLE EN 2003..... | 42 |
| GRAPHIQUE 1 : ÂGE ET DECOHABITATION..... | 86 |
| GRAPHIQUE 2 : CYCLE D'ETUDES ET REPARTITION DES RESSOURCES MONETAIRES..... | 87 |
| GRAPHIQUE 3 : SITUATION MATRIMONIALE DES ETUDIANTS | 89 |
| TABLEAU 5. SERIE DE BACCALAUREAT ET TYPE D'ETUDES | 95 |
| GRAPHIQUE 4 : MENTION AU BACCALAUREAT ET TYPE D'ETUDES | 97 |
| TABLEAU 6. TYPE D'ETUDE ET SORTIES CULTURELLES | 99 |
| GRAPHIQUE 5 : TYPE D'ETUDE ET LECTURES LIEES AUX ETUDES | 101 |
| GRAPHIQUE 6 : PART DES ETUDIANTS BOURSIERS INSCRITS EN TROISIEME ANNEE D'AES ET LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004 | 108 |
| GRAPHIQUE 7 : PART EN POURCENTAGE DES ETUDIANTS BOURSIERS DE PREMIERE ANNEE, INSCRITS POUR L'ANNEE UNIVERSITAIRE 2005-2006, A L'UBO | 109 |
| TABLEAU 7 : PART DES ETUDIANTS BOURSIERS DE NATIONALITE FRANÇAISE INSCRITS EN TROISIEME ANNEE D'AES ET LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004. | 110 |
| TABLEAU 8 : PART DES ETUDIANTS BOURSIERS AYANT OBTENU LE BAC EN 2001, INSCRITS EN TROISIEME ANNEE D'AES ET LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004..... | 110 |
| TABLEAU 9 : PROFESSION DES PARENTS DES ETUDIANTS INSCRITS EN TROISIEME ANNEE D'AES ET LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004 | 112 |
| TABLEAU 10 : PROFESSION DES PARENTS DES ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE, INSCRITS A | |

| | |
|---|------------|
| L'UBO EN 2005-2006 | 112 |
| TABLEAU 11 : PROFESSION DES PARENTS DES ETUDIANTS SELON LA FILIERE | 113 |
| TABLEAU 12 : ÂGE DES ETUDIANTS INSCRITS EN TROISIEME ANNEE D'AES ET LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004 | 115 |
| TABLEAU 13 : ÂGE LORS DE L'OBTENTION DU BACCALAUREAT DES ETUDIANTS INSCRITS EN TROISIEME ANNEE D'AES ET LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004 | 116 |
| TABLEAU 14 : SERIE DE BACCALAUREAT DES ETUDIANTS INSCRITS EN TROISIEME ANNEE D'AES ET LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004 | 116 |
| TABLEAU 15 : SERIE DE BACCALAUREAT DES ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE, INSCRITS A L'UBO EN 2005-2006, PAR FILIERE | 118 |
| TABLEAU 16 : DERNIER DIPLOME OBTENU DES ETUDIANTS INSCRITS EN TROISIEME ANNEE D'AES ET LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004 | 119 |
| GRAPHIQUE 8 : MENTION OBTENUE AU BACCALAUREAT, PAR LES ETUDIANTS INSCRITS EN TROISIEME ANNEE D'AES ET LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004 | 120 |
| GRAPHIQUE 9 : MENTION DU BACCALAUREAT SELON LA FILIERE | 120 |
| TABLEAU 17 : PART DES ETUDIANTS INSCRITS EN FORMATION CONTINUE EN TROISIEME ANNEE D'AES ET DE LEA A L'UBO, L'ANNEE 2003-2004 | 259 |

ANNEXES

1. Récapitulatif sociographique des étudiants interrogés

1.1. Situation lors du premier entretien

1.2. Situation lors du second entretien

2. Quelques données chiffrées complémentaires

Tableau 1 : Répartition de la population de 15 ans et plus selon la catégorie socioprofessionnelle

Graphique 1 : Chiffres du chômage depuis 1970 en France et dans la zone « euro ».

Tableau 2 : Part des étudiants de deuxième année d'IUT qui poursuivent en bac +3

Tableau 3 : Répartition des nouveaux entrants à l'université par sexe, âge et discipline en 2006-2007

Tableaux 4,5 et 6 : Les étudiants en master

3. Les missions de l'université selon la LRU

4. Atlas Régional, effectifs d'étudiants en 2005-2006, Ministère de l'Éducation Nationale - Extraits, Région Bretagne

1. Récapitulatif sociographique des étudiants interrogés

1.1. Situation lors du premier entretien

| <i>n°</i> | <i>Prénom attribué</i> | <i>sexe</i> | <i>filière</i> | <i>Année de naissance</i> | <i>Baccalauréat</i> | <i>Diplôme post-bac avant l'entrée en AES ou en LEA</i> | <i>Profession mère</i> | <i>Profession père</i> | <i>logement en 2004</i> | <i>situation conjugale et familiale en 2004</i> |
|-----------|------------------------|-------------|----------------|---------------------------|---------------------|---|--------------------------|-------------------------|--|---|
| 1 | Rachel | F | AES | 1980 | STT | BTS secrétaire de direction | Institutrice en retraite | Employé EDF en retraite | Logement étudiant la semaine et chez ses parents le week-end | En couple ¹⁵⁸ |
| 2 | Gaétan | M | AES | 1980 | pro compta | BTS compta | En invalidité | Policier | Chez son amie la semaine et appartement autonome le | En concubinage ¹⁵⁹ |

¹⁵⁸ Quand les étudiants disent vivre une relation amoureuse, j'ai noté « en couple ».

¹⁵⁹ Quand les étudiants vivent une relation amoureuse, et partagent le même logement au moins une partie de la semaine, j'ai noté « en concubinage ».

| | | | | | | | | | | |
|---|-----------|---|-----|------|------------|----------------------------|------------------------------------|--|--|-------------------------------|
| | | | | | | | | | week-end | |
| 3 | Gaëlle | F | AES | 1975 | BTA | BTSA | agricultrice | Agriculteur | Appartement autonome | En concubinage |
| 4 | Christine | F | AES | 1962 | VAE | non | Infirmière (décédée) | Commerçant (bar)/ ouvrier en retraite | Logement étudiant la semaine et maison familiale le week-end | En concubinage avec 3 enfants |
| 5 | Nicolas | M | AES | 1982 | ES | DUT GEA | Secrétaire de la fonction publique | Policier | Chez ses parents | En couple |
| 6 | Jérôme | M | AES | 1981 | STT | Deux années prépa commerce | Secrétaire de la fonction publique | Gérant office HLM | En cité U | En concubinage |
| 7 | Sandra | F | AES | 1979 | pro compta | Non | Employée de coiffure | Chauffeur (décédé) | Appartement autonome | En concubinage |
| 8 | Salima | F | AES | 1979 | ES | Non | Au foyer | Employé dans une entreprise d'énergie (décédé) | En cité U | Célibataire |

| | | | | | | | | | | |
|----|-----------|---|-----|------|-----|-----------------------|---------------------------|---|--|-------------|
| 9 | Alexia | F | LEA | 1983 | L | Non | Au foyer | Employé dans l'industrie pétrolière / officier de la marine en retraite | Chez ses parents | Célibataire |
| 10 | Alice | F | AES | 1981 | STT | BTS compta | Comptable dans une banque | vendeur en magasin de bricolage | Chez ses parents | En couple |
| 11 | Sofia | F | LEA | 1983 | L | Non | Ouvrier en pisciculture | Femme de ménage | En cité U la semaine et chez ses parents le week-end | Célibataire |
| 12 | Anicet | M | AES | 1981 | L | Non | directrice d'école | Préretraité, cherche du travail dans le transport | Appartement autonome | En couple |
| 13 | Charlotte | F | AES | 1983 | L | Non | Assistante sociale | Aiguilleur du ciel | Chez ses parents | En couple |
| 14 | Aline | F | LEA | 1983 | ES | 1 année prépa lettres | Secrétaire médicale | Officier militaire (en | Chez ses parents | En couple |

| | | | | | | | | | | |
|----|---------------------|---|-----|------|-----|-------------------------------|--|--|-------------------------|-------------|
| | | | | | | | | retraite) / directeur de maison de retraite | | |
| 15 | Maria | F | LEA | 1972 | L | Non | Au foyer | Colonel (en retraite) | Appartement autonome | Célibataire |
| 16 | Caroline | F | LEA | 1983 | ES | Non | Aide soignante (en retraite) | Artisan taxi | Chez ses parents | Célibataire |
| 17 | Léa | F | LCE | 1983 | S | Non | documentaliste | bouquiniste | Chez ses parents | Célibataire |
| 18 | Karine | F | LEA | 1980 | STT | BTS commerce international | serveuse (décédée) | Adjoint administratif de la fonction publique (décédé) | Appartement autonome | mariée |
| 19 | Jean- Christophe | M | LEA | 1982 | ES | Non | comptable dans une entreprise privée | gestionnaire à l'université | Chez ses parents | Célibataire |
| 20 | Pierrick | M | LEA | 1983 | L | Non | Auxiliaire de puériculture | Travaille dans la marine marchande | Chez sa mère | Célibataire |

| | | | | | | | | | | |
|----|----------|---|-----|------|-----|-----|---|--|--|-------------|
| 21 | Clémence | F | LEA | 1983 | ES | Non | Commerçante (bar) | Commerçant (bar) | Logement étudiant la semaine et chez ses parents le week-end | En couple |
| 22 | Béatrice | F | LEA | 1983 | S | Non | Secrétaire médicale à l'hôpital | Professeur de maçonnerie en lycée professionnel | Chez ses parents | Célibataire |
| 23 | Fabienne | F | AES | 1983 | ES | Non | aide à la comptabilité de l'entreprise familiale | artisan maçon | Logement étudiant la semaine et chez ses parents le week-end | Célibataire |
| 24 | Renaud | M | AES | 1981 | STT | Non | Assistante maternelle | Artisan carreleur | Logement étudiant la semaine et chez ses parents le week-end | Célibataire |

1.2. Situation lors du second entretien

| <i>n°</i> | <i>Prénom attribué</i> | <i>Situation scolaire ou professionnelle en 2006</i> | <i>situation conjugale en 2006</i> | <i>Profession du conjoint</i> | <i>Logement en 2006</i> | <i>Séjour Erasmus</i> |
|-----------|------------------------|--|------------------------------------|----------------------------------|-------------------------|-----------------------|
| 1 | Rachel | CDD | Célibataire | | Chez ses parents | non |
| 2 | Gaétan | | | | | |
| 3 | Gaëlle | CDD vente | mariée et enceinte | technicien dans une usine de vis | Appartement autonome | non |
| 4 | Christine | | | | | |
| 5 | Nicolas | intérim | En concubinage | intérimaire | Appartement autonome | non |
| 6 | Jérôme | licence socio | En concubinage | master 1 LEA | Cité U (studio à deux) | non |
| 7 | Sandra | CDD | En concubinage et enceinte | artisan salarié | Logement autonome | non |
| 8 | Salima | master | En concubinage | étudiant en doctorat | Cité U | non |

| | | | | | | |
|----|-----------|------------------|---|----------|-------------------|------------|
| 9 | Alexia | CDD enseignement | Célibataire | | Logement autonome | 1 semestre |
| 10 | Alice | master | En couple | | Chez ses parents | non |
| 11 | Sofia | master LEA | | | Cité U | non |
| 12 | Anicet | master | En concubinage | master 2 | Logement autonome | non |
| 13 | Charlotte | ESC Brest | Célibataire | | Chez ses parents | non |
| 14 | Aline | master | En concubinage et projet de mariage | | Logement autonome | 1 semestre |
| 15 | Maria | master | Célibataire | | Logement autonome | 1 semestre |
| 16 | Caroline | | | | | |
| 17 | Léa | | | | | |
| 18 | Karine | master | Mariée | ouvrier | Logement autonome | non |

| | | | | | | |
|----|-----------------|---------------------------------|---|------------------------|--|------------|
| 19 | Jean-Christophe | chômage | Célibataire | | Chez ses parents | non |
| 20 | Pierrick | | | | | |
| 21 | Clémence | master | Célibataire | | Logement étudiant | 1 semestre |
| 22 | Béatrice | master | En couple | | Chez ses parents et 1 année en logement autonome | 1 semestre |
| 23 | Fabienne | | | | | |
| 24 | Renaud | contrat de professionnalisation | En concubinage et projet de mariage | Educatrice spécialisée | Logement autonome | non |

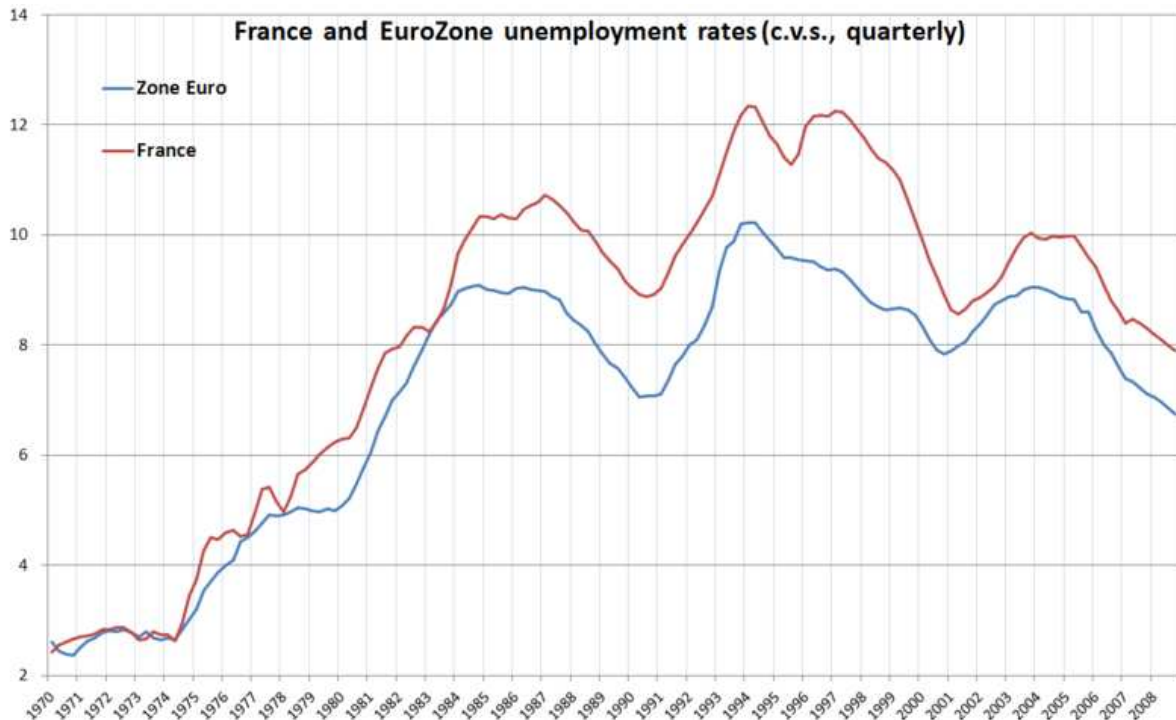
2. Quelques données chiffrées complémentaires

Tableau 1 : Répartition de la population de 15 ans et plus selon la catégorie socioprofessionnelle

Source : INSEE, enquête emploi. www.insee.fr

| Catégorie socioprofessionnelle (PCS) | 2003 | | | 2004 | | | 2005 | | |
|---|--------|--------|--------------|--------|--------|--------------|--------|--------|--------------|
| | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total | Hommes | Femmes | Total |
| Agriculteurs exploitants | 2,2 | 0,9 | 1,5 | 1,8 | 0,8 | 1,4 | 1,9 | 0,7 | 1,3 |
| Artisans, commerçants, chefs d'entreprise | 4,6 | 1,8 | 3,1 | 4,6 | 1,8 | 3,0 | 4,6 | 1,8 | 3,2 |
| Cadres, professions intellectuelles supérieures | 10,0 | 4,9 | 7,4 | 10,1 | 5,1 | 7,6 | 10,2 | 5,4 | 7,8 |
| Professions intermédiaires | 13,3 | 11,1 | 12,2 | 13,3 | 11,4 | 12,2 | 13,1 | 11,3 | 12,0 |
| Employés | 7,6 | 23,3 | 15,8 | 7,8 | 23,6 | 16,0 | 7,9 | 23,8 | 16,1 |
| Ouvriers (y compris agricoles) | 23,2 | 5,3 | 13,9 | 23,4 | 5,5 | 14,1 | 22,9 | 5,0 | 13,7 |
| Inactifs ayant déjà travaillé | 25,7 | 32,4 | 29,2 | 26,5 | 33,8 | 30,2 | 27,0 | 33,6 | 30,2 |
| Autres sans activité professionnelle | 13,3 | 20,0 | 16,8 | 12,5 | 17,9 | 15,2 | 12,3 | 18,0 | 15,3 |
| Effectif total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Graphique 1 : Chiffres du chômage depuis 1970 en France et dans la zone « euro ».



Taux de chômage en France et dans la Zone euro, données trimestrielles c.v.s. (corrigées des variations saisonnières), 1970 T1 - 2008 T4 (prévision). Source : OCDE

www.wikipedia.fr

Tableau 2 : Part des étudiants de deuxième année d'IUT qui poursuivent en bac +3

| | Année d'accès en deuxième cycle | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Constat | | | | | Prévisions | |
| | 1999-2000 | 2000-01 | 2001-02 | 2002-03 | 2003-04 | 2004-05 | 2005-06 |
| Droit | 1,8 | 1,4 | 1,6 | 2,0 | 2,1 | 2,1 | 2,1 |
| Sciences économiques, AES | 15,7 | 15,9 | 17,5 | 19,8 | 22,5 | 23,6 | 24,7 |
| Lettres, sciences humaines | 2,7 | 3,2 | 3,3 | 4,6 | 5,5 | 6,0 | 6,4 |
| Sciences, STAPS | 29,7 | 31,5 | 35,5 | 42,2 | 46,8 | 48,9 | 51,0 |
| Ensemble disciplines générales | 24,4 | 25,3 | 28,0 | 33,0 | 37,1 | 38,8 | 40,4 |

Source: MEN - DEP

Lecture : en sciences et STAPS, la proportion d'étudiants de deuxième année d'IUT en 2002-2003 qui accèdent en deuxième cycle universitaire à la rentrée 2003 était de 46,8%.

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) – Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP), *Note d'information, Les effectifs dans l'enseignement supérieur. Constat 2003 et prévisions pour les rentrées 2004 et 2005.* n°04-18 (juillet 2004). (www.education.gouv.fr)

Tableau 3 : Répartition des nouveaux entrants à l'université par sexe, âge et discipline en 2006-2007

Source : *Repères et référence statistiques* « Les étudiants : discipline, cursus, âge et sexe », août 2007, <http://www.education.gouv.fr>.

[2] Répartition des nouveaux entrants à l'université par sexe, âge et discipline en 2006-2007 (1)
(France métropolitaine + DOM)

| Disciplines | 18 ans ou moins | | 19 ans | | 20 ans | | 21 ans ou plus | | Ensemble | |
|---|-----------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|----------------|-------------|----------------|-------------|
| | Effectifs | % femmes | Effectifs | % femmes | Effectifs | % femmes | Effectifs | % femmes | Effectifs | % femmes |
| Droit, sciences politiques | 19 238 | 69,4 | 8 241 | 59,8 | 3 209 | 59,2 | 3 119 | 58,6 | 33 807 | 65,1 |
| Sciences économiques, gestion | 8 769 | 52,5 | 4 193 | 41,9 | 2 058 | 41,1 | 2 147 | 47,7 | 17 167 | 47,9 |
| AES | 3 731 | 65,5 | 2 766 | 58,1 | 1 590 | 56,0 | 1 479 | 57,1 | 9 566 | 60,5 |
| Lettres, sciences du langage | 9 068 | 81,5 | 4 020 | 72,0 | 1 956 | 67,3 | 2 881 | 67,1 | 17 925 | 75,5 |
| Langues | 15 852 | 83,1 | 6 116 | 72,1 | 2 927 | 66,2 | 4 050 | 64,7 | 28 945 | 76,5 |
| Sciences humaines, sociales | 19 801 | 75,0 | 10 641 | 70,1 | 5 015 | 64,6 | 5 557 | 63,7 | 41 014 | 70,9 |
| Pluri-lettres-langues- sciences humaines | 265 | 78,1 | 163 | 64,4 | 268 | 76,9 | 344 | 75,0 | 1 040 | 74,6 |
| Sciences fondamentales et application | 11 753 | 34,3 | 3 538 | 24,3 | 1 408 | 21,9 | 1 036 | 18,9 | 17 735 | 30,4 |
| Sciences de la nature et de la vie | 6 319 | 65,8 | 2 413 | 57,6 | 940 | 51,4 | 565 | 56,1 | 10 237 | 62,0 |
| STAPS | 4 283 | 37,9 | 2 529 | 27,5 | 1 173 | 22,3 | 664 | 19,0 | 8 649 | 31,3 |
| Pluri-sciences | 6 548 | 42,2 | 1 902 | 34,2 | 697 | 34,6 | 515 | 36,1 | 9 662 | 39,7 |
| Médecine-odontologie | 21 927 | 65,7 | 4 618 | 58,5 | 1 270 | 60,6 | 1 038 | 63,0 | 28 853 | 64,3 |
| Pharmacie | 4 675 | 70,7 | 1 056 | 60,4 | 292 | 57,5 | 203 | 69,5 | 6 226 | 68,3 |
| IUT | 26 449 | 41,0 | 14 894 | 33,6 | 5 017 | 31,7 | 2 340 | 35,1 | 48 700 | 37,5 |
| Total France métro. + DOM | 158 678 | 61,2 | 67 090 | 52,3 | 27 820 | 50,9 | 25 938 | 55,9 | 279 526 | 57,6 |
| Pourcentage par âge | 56,8 | | 24,0 | | 9,9 | | 9,3 | | 100,0 | |

(1) Nouveaux entrants en première année de cursus licence.

Tableaux 4, 5 et 6 : Les étudiants en master

Source : *Repères et références statistiques*, édition 2007. <http://www.education.gouv.fr>

[1] Répartition des effectifs des universités françaises par cursus et par discipline en 2006-2007 (France métropolitaine + DOM) (1)

| Disciplines | Cursus licence | Cursus master | Cursus doctorat | Ensemble | | Nouveaux entrants (2) | |
|---|----------------|----------------|-----------------|------------------|-------------|-----------------------|-------------|
| | Effectifs | Effectifs | Effectifs | Effectifs | % variation | Effectifs | % variation |
| Droit, sciences politiques | 105 774 | 63 842 | 8 749 | 178 365 | 1,4 | 33 807 | 3,0 |
| Sciences économiques, gestion | 73 364 | 56 575 | 4 789 | 134 728 | -0,1 | 17 167 | 0,9 |
| AES | 33 883 | 7 485 | - | 41 368 | -6,9 | 9 566 | -8,0 |
| Lettres, sciences du langage | 71 689 | 25 173 | 7 287 | 104 149 | -6,6 | 17 925 | -9,8 |
| Langues | 88 063 | 17 914 | 2 852 | 108 829 | -2,4 | 28 945 | -0,4 |
| Sciences humaines et sociales | 149 596 | 67 080 | 15 824 | 232 500 | -5,2 | 41 014 | -9,4 |
| Pluri-lettres, langues, sciences humaines | 2 541 | 2 996 | 39 | 5 576 | 12,7 | 1 040 | 51,8 |
| Sciences fondamentales et application | 83 604 | 66 180 | 15 593 | 165 377 | -2,2 | 17 735 | -1,4 |
| Sciences de la nature et de la vie | 41 120 | 19 961 | 10 239 | 71 320 | -1,5 | 10 237 | -0,4 |
| STAPS | 29 509 | 6 608 | 524 | 36 641 | -11,7 | 8 649 | -12,9 |
| Pluri-sciences | 19 941 | 1 113 | 129 | 21 183 | -2,0 | 9 662 | -2,8 |
| Total disciplines générales | 699 084 | 334 927 | 66 025 | 1 100 036 | -2,9 | 195 747 | -3,7 |
| Médecine - odontologie | 53 545 | 98 926 | 1 611 | 154 082 | 5,1 | 28 853 | 6,6 |
| Pharmacie | 11 655 | 19 033 | 602 | 31 290 | 5,6 | 6 226 | 10,9 |
| Total disciplines de santé | 65 200 | 117 959 | 2 213 | 185 372 | 5,2 | 35 079 | 7,3 |
| IUT | 113 769 | - | - | 113 769 | 1,0 | 48 700 | 0,5 |
| Total France métropolitaine + DOM | 878 053 | 452 886 | 68 238 | 1 399 177 | -1,6 | 279 526 | -1,7 |

(1) Données pour les DOM-COM et la Nouvelle-Calédonie : voir 12.9.

(2) Nouveaux entrants en première année de cursus licence.

[2] Évolution en cycles des effectifs universitaires depuis 1985-1986 (France métropolitaine + DOM)

| | Premier cycle | Deuxième cycle | Troisième cycle | Total | Évolution (%) |
|-----------|---------------|----------------|-----------------|-----------|---------------|
| 1985-1986 | 497 573 | 288 579 | 159 599 | 945 751 | |
| 1990-1991 | 615 751 | 366 250 | 177 936 | 1 159 937 | 6,3 |
| 1995-1996 | 782 071 | 478 443 | 201 482 | 1 461 996 | 2,3 |
| 1996-1997 | 755 161 | 483 431 | 204 485 | 1 443 077 | -1,3 |
| 1997-1998 | 734 074 | 481 784 | 201 137 | 1 416 995 | -1,8 |
| 1998-1999 | 720 731 | 474 767 | 201 412 | 1 396 910 | -1,4 |
| 1999-2000 | 713 232 | 469 568 | 207 534 | 1 390 334 | -0,5 |
| 2000-2001 | 708 648 | 472 565 | 215 547 | 1 396 760 | 0,5 |
| 2001-2002 | 685 368 | 467 422 | 221 574 | 1 374 364 | -1,6 |
| 2002-2003 | 683 067 | 479 521 | 229 943 | 1 392 531 | 1,3 |
| 2003-2004 | 692 169 | 491 634 | 241 862 | 1 425 665 | 2,4 |
| 2004-2005 | 689 689 | 486 677 | 248 170 | 1 424 536 | 0,5 (2) |
| 2005-2006 | 683 726 | 476 741 | 261 252 | 1 421 719 | -0,2 |
| 2006-2007 | 668 110 | 466 050 | 265 017 | 1 399 177 | -1,6 |

(1) Voir rubrique "Définitions" ci-contre.

(2) L'évolution est calculée à champ constant, c'est-à-dire en incluant les étudiants de Paris-Dauphine (cette université est devenue un grand établissement en 2004-2005).

[3] Évolution en cursus des effectifs universitaires depuis 2004-2005 (France métropolitaine + DOM)

| | Cursus licence | Cursus master | Cursus doctorat | Total |
|-----------|----------------|---------------|-----------------|-----------|
| 2004-2005 | 897 069 | 460 426 | 67 041 | 1 424 536 |
| 2005-2006 | 900 196 | 453 333 | 68 190 | 1 421 719 |
| 2006-2007 | 878 053 | 452 886 | 68 238 | 1 399 177 |

3. Les missions de l'université selon la LRU

JORF n°185 du 11 août 2007 page 13468

texte n° 2

LOI

LOI n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités

(1)

NOR: ESRX0757893L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

- TITRE Ier : LES MISSIONS DU SERVICE PUBLIC DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Article 1

L'article L. 123-3 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

« Art. L. 123-3. - Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :

- « 1° La formation initiale et continue ;
- « 2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ;
- « 3° L'orientation et l'insertion professionnelle ;
- « 4° La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;
- « 5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
- « 6° La coopération internationale. »

4. Atlas Régional, effectifs d'étudiants en 2005-2006, Ministère de l'Éducation Nationale - Extraits, Région Bretagne



Bretagne



enseignement supérieur

109 916 étudiants en 2005-2006, accueillis dans 49 sites d'enseignement supérieur dont 11 sites universitaires. Parmi les étudiants, 84,4 % sont dans le secteur public et 63,5 % en université.

évolution du nombre d'étudiants

| | 2000 | 2005 | |
|--------------------|-----------|-----------|---------|
| Bretagne | 104 967 | 109 518 | + 4,7 % |
| France* | 2 160 253 | 2 274 987 | + 5,3 % |
| poils de la région | 4,8 % | 4,8 % | |

*TOM exclus

bacheliers - session 2005

| | effectifs de bacheliers | | | | évolution depuis 2000 | taux de réussite au bac | bacheliers en proportion dans une génération | taux d'inscription des bacheliers dans l'ens. sup. |
|----------|-----------------------------|----------------|---------------|---------|-----------------------|-------------------------|--|--|
| | généralistes technologiques | professionnels | scientifiques | autres | | | | |
| Bretagne | 14 408 | 8 067 | 5 285 | 27 760 | - 4,4 % | 86,7 % | 72,1 % | 84 % |
| France* | 272 512 | 140 828 | 93 266 | 506 608 | - 1,9 % | 79,9 % | 52,1 % | 81,9 % |

*TOM exclus

population

population sans doubles comptes

| | |
|-----------|--------------------------------|
| 2 906 197 | habitants en 1999, soit |
| 4,8 % | de la population de la France* |
| 107 | habitants au km ² |

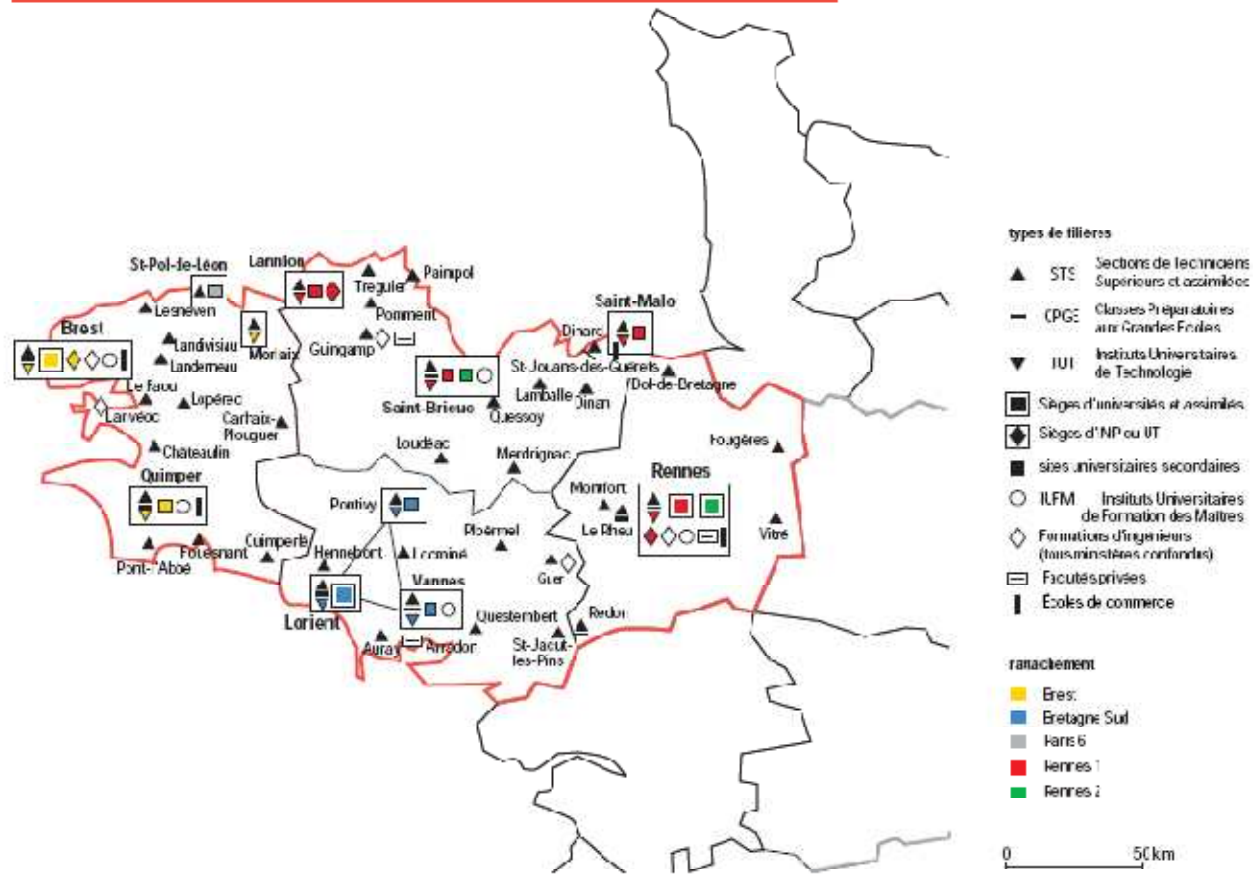
*TOM exclus

évolution et poids des 17-25 ans

| | 2000 | 2005 | |
|--------------------|-----------|-----------|---------|
| Bretagne | 340 542 | 336 194 | - 1,3 % |
| France* | 7 115 395 | 7 354 195 | + 3,4 % |
| poils de la région | 4,8 % | 4,6 % | |

*TOM exclus

principales filières de l'enseignement supérieur en 2005-2006

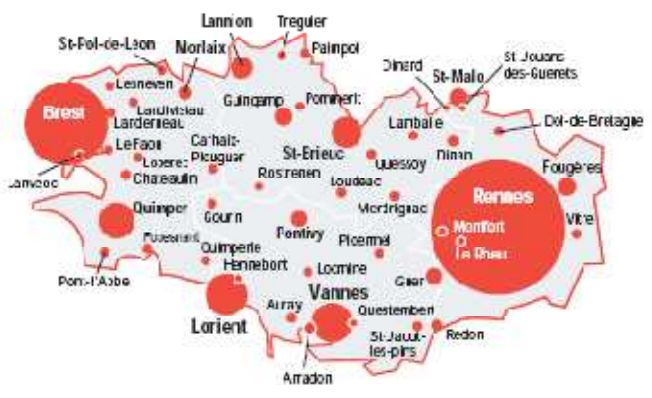




Bretagne

effectifs de l'enseignement supérieur en 2005-2006

nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur dans les unités urbaines (Insee 1999).



poids des filières de l'enseignement supérieur en 2005-2006

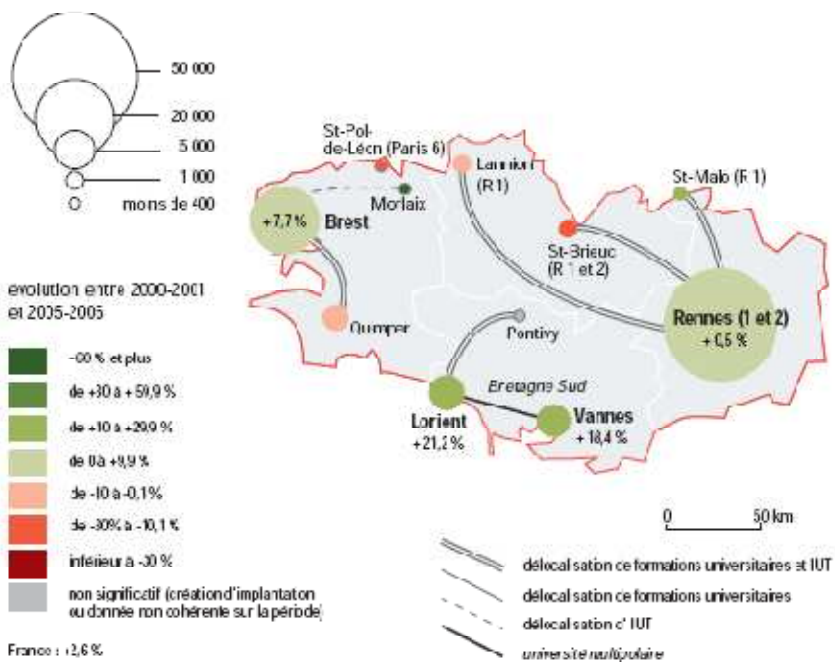
| | CPGE | STS | univ. et ass. | ing. hors univ. | IUFM | autres form. |
|----------|------|-------|---------------|-----------------|------|--------------|
| Bretagne | 3,1% | 12,5% | 63,5% | 4,5% | 3,8% | 13,6% |
| France* | 3,2% | 10,5% | 63,6% | 1,9% | 3,6% | 15,1% |

*hors TOM



taille des sites universitaires et évolution entre 2000-2001 et 2005-2006

nombre d'étudiants inscrits en universités et assimilés en 2005-2006 (y compris IUT et ingénieurs)
dans les unités urbaines (Insee 1999).



universités et assimilés en 2005-2006

| implantations dans les unités urbaines | effectifs par cycle | | | | | total |
|--|---------------------|----------|-------|-------|------------|--------|
| | IUT | 0 et 1er | 2ème | 3ème | ing. univ. | |
| Bret. | 2 115 | 3 075 | 5 174 | 2 550 | 300 | 17 734 |
| <i>Roset</i> | 952 | 4 271 | 4 401 | 2 405 | 400 | 15 378 |
| <i>Morlaix</i> | 121 | | | | | 121 |
| <i>Quimper</i> | 1 142 | 752 | 273 | 55 | | 2 225 |
| Bretagne-Sud | 1 527 | 2 608 | 2 681 | 87 | | 7 604 |
| <i>Lorient</i> | 551 | 1 427 | 1 365 | 616 | | 3 063 |
| <i>Pontivy</i> | 57 | | 27 | | | 84 |
| <i>Vannes</i> | 919 | 1 176 | 1 288 | 254 | | 3 617 |
| Rennes 1 | 3 162 | 7 013 | 7 148 | 5 065 | 338 | 24 286 |
| <i>Lannion</i> | 735 | | 57 | 16 | 278 | 1 086 |
| <i>Rennes</i> | 1 193 | 7 916 | 7 036 | 5 053 | 580 | 22 161 |
| <i>Saint-Brieuc</i> | 348 | | 85 | | | 413 |
| <i>Saint-Malo</i> | 486 | | 80 | | | 566 |
| Rennes 2 | | 10 531 | 7 641 | 1 964 | | 20 136 |
| <i>Rennes</i> | | 9 930 | 7 536 | 1 964 | | 19 430 |
| <i>Saint-Brieuc</i> | | 592 | 105 | | | 697 |

Bretagne

effectifs d'étudiants en 2005-2006

| Implantations | CPGE | STS ou assimilés | universités et ass. milles (hors ingénieurs) effectifs par cycle | | | | Total | Ingénieurs | | | écoles nor- males sup | écoles de com- merce | autres écoles et for- mations | total | | popu- lation en 1999 | |
|---------------------------|-------|------------------------|--|-------|-------|-------|--------|------------------------|------------------|---------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--|--------------------|----------------|-------------------------------|---------|
| | | | 0 et 1er | 2ème | 3ème | 4ème | | un- versi- taire | autres MENCSR | autres non- di- plômés | | | | univer- sitaire | supé- rieur | | |
| 22 - Côtes-d'Armor | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dinan | | 285 | | | | | | | | | | | 95 | | 380 | 22 366 | |
| Guingamp | | 361 | | | | | | | 17 | | | 438 | 85 | | 1 011 | 19 789 | |
| Lamballe | | 36 | | | | | | | | | | | | | 36 | 10 563 | |
| Lannion | | 237 | 135 | | 67 | 16 | 818 | 276 | | | | | 135 | 1 056 | 1 468 | 48 990 | |
| Laudrec | | 219 | | | | | | | | | | | | 219 | | 9 371 | |
| Mordiganac | | 57 | | | | | | | | | | | | 57 | | 2 830 | |
| Palmpot | | 24 | | | | | | | | | | | | 24 | | 12 982 | |
| Ploméliau | | 107 | | | | | | | | | | | | 107 | | 890 | |
| Quessoy | | 79 | | | | | | | | | | | | 79 | | 3 104 | |
| Rostratan | | | | | | | | | | | | | 159 | | 159 | 3 618 | |
| Saint-Brieuc | 225 | 1 085 | 348 | 592 | 170 | 1 110 | | | | 313 | | | 262 | 1 425 | 2 995 | 85 849 | |
| Langueux | | 130 | | | | | | | | | | | | 130 | | 6 248 | |
| Saint-Brieuc | 225 | 965 | 349 | 620 | 170 | 1 110 | | | | 212 | | | 262 | 1 422 | 2 995 | 85 849 | |
| Trégulier | | 50 | | | | | | | | | | | | 50 | | 6 599 | |
| 20 - Finistère | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brest | 1 066 | 1 507 | 152 | 6 221 | 4 901 | 2 495 | 14 428 | 905 | | 1 620 | 660 | | 527 | 1 399 | 11 038 | 22 137 | 210 055 |
| Brest | 1 066 | 1 607 | 162 | 6 221 | 4 901 | 2 496 | 14 469 | 906 | | 1 620 | 660 | | 527 | 1 409 | 11 038 | 22 137 | 210 055 |
| Guwenec | | | | | | | | | | | | | 310 | | 310 | | 6 742 |
| Carhaix-Plouguer | | 52 | | | | | | | | | | | | | 52 | | 7 648 |
| Créac'h | | 34 | | | | | | | | | | | 29 | | 123 | | 5 621 |
| Faouzan | | 86 | | | | | | | | | | | | | 86 | | 11 781 |
| Landerneau | | 217 | | | | | | | | | | | | | 217 | | 14 281 |
| Landerneau | | 66 | | | | | | | | | | | | | 66 | | 8 751 |
| Landerneau | | 44 | | | | | | | 237 | | | | | | 237 | | 1 076 |
| Le Faou | | 44 | | | | | | | | | | | | | 44 | | 1 571 |
| Lesneven | | 74 | | | | | | | | | | | | | 74 | | 10 045 |
| Lopère | | 42 | | | | | | | | | | | | | 42 | | 714 |
| Morlaix | | 224 | 121 | | | | 121 | | | | | | | 230 | 121 | 591 | 20 510 |
| Pont-l'Abbé | | 115 | | | | | | | | | | | | | 115 | | 7 849 |
| Quimper | 141 | 1 016 | 1 142 | 753 | 273 | 35 | 2 235 | | | 208 | | r | s | 2 433 | 4 135 | 77 256 | |
| Plomelin | | 35 | | | | | | | | | | | | | 35 | | 3 338 |
| Quimper | 141 | 1 091 | 1 142 | 753 | 273 | 35 | 2 285 | | | 296 | | r | s | 2 481 | 4 329 | 82 336 | |
| Quimper | | 57 | | | | | | | | | | | | | 57 | | 12 967 |
| Saint-Théode-Leon | | 36 | | | 16 | | 16 | | | | | | | | 16 | 52 | 12 804 |
| Roscoff | | | | | 16 | | 16 | | | | | | | | 16 | 16 | 3 150 |
| Saint-Théode-Leon | | 96 | | | | | | | | | | | | | 96 | | 7 171 |

s : secret statistique / r : réserve

effectifs d'étudiants en 2005-2006

| établissements | CPGE | STG et associés | niveaux classés (hors ingénieurs) effectifs par cycle | | | Total | Ingénieurs | | | IUFM | autres normales sup. | facul- tés privées | autres de com- menc | autres ocob at ter- nations | total | | popu- lation en 1996 | | |
|-----------------------------|--------------|-----------------------|---|---------------|---------------|---------------|---------------|-------------------------|------------------|--------------|----------------------------|--------------------------|------------------------------|---|------------------|---------------------|-------------------------------|------------------|--------|
| | | | IUT | 0 et 1er | 2ème | | 3ème | un- vers- itaires | autres MENESR | | | | | | autres privés | univer- sitaires | | supé- rieur | |
| 35 - Ille-et-Vilaine | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dinant | | 17 | | | | | | | | | | | | | 17 | 21 606 | | | |
| Dol-de-Bretagne | | 8 | | | | | | | | | | | | | 8 | 4 563 | | | |
| Fougères | | 44 | | | | | | | | | | | | 140 | 54 | 27 178 | | | |
| Le Rheu | 25 | 212 | | | | | | | | | | | | | 25 | 5 733 | | | |
| Montfort-sur-Meu | | 80 | | | | | | | | | | | | | 80 | 4 417 | | | |
| Rades | 25 | 208 | | | | | | | | | | | | 127 | 45 | 19 605 | | | |
| Rennes | 1 173 | 3 116 | 1 593 | 17 858 | 14 372 | 7 017 | 41 010 | 563 | 1 365 | 1 499 | 1 632 | 25 | 296 | 1 161 | 6 335 | 42 232 | 99 731 | 272 263 | |
| Bruce | | 75 | | | | | | | | | | | | | | | 75 | 2 213 | 12 297 |
| Cesson-Sévigné | | 71 | | | | | | | | | | | | | | | 71 | 491 | 14 344 |
| Rennes | 1 472 | 2 888 | 1 593 | 17 958 | 14 572 | 7 017 | 41 040 | 568 | 1 365 | 1 499 | 1 632 | | | | | 42 232 | 55 025 | 204 229 | |
| Saint-Jouan-des-Guérets | | | | | | | | | | | | | | 87 | | | 87 | 7 484 | |
| Saint-Malo | | 28 | 48 | | 80 | | 56 | | | | | | | | 210 | 56 | 1 045 | 59 075 | |
| Vitré | | 181 | | | | | | | | | | | | | | | 181 | 19 313 | |
| 55 - Morbihan | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aradon | | | | | | | | | | | | 513 | | | 54 | 567 | 4 719 | | |
| Auray | | 111 | | | | | | | | | | | | | | 111 | 19 125 | | |
| Courc | | | | | | | | | | | | | | | | 11 | 17 | 4 464 | |
| Guar | | 81 | | | | | | | | | | | | | | | 81 | 5 945 | |
| Hannobont | | 8 | | | | | | | | | | | | | | | 8 | 11 807 | |
| Lacaille | | 11 | | | | | | | | | | | | | | | 11 | 3 436 | |
| Lorient | 518 | 967 | 55 | 1 427 | 1 386 | 619 | 3 983 | | | | | | | | 471 | 1 983 | 5 639 | 114 174 | |
| Lorient | | 27 | | | | | | | | | | | | | | | 27 | 21 897 | |
| Lorient | 218 | 895 | 55 | 1 427 | 1 386 | 619 | 3 983 | | | | | | | | 471 | 3 983 | 1 264 | 55 189 | |
| Plouzané | | 24 | | | | | | | | | | | | | | | 24 | 14 204 | |
| Porzennec | | 195 | | | | | | | | | | | | | | | 195 | 7 525 | |
| Portivy | | 47 | 5 | | 27 | | 14 | | | | | | | | | 29 | 84 | 779 | 12 508 |
| Quémener | | 40 | | | | | | | | | | | | | | | 40 | 5 727 | |
| Saint-Jacques-Pin | | 14 | | | | | | | | | | | | | | | 14 | 7 552 | |
| Vannes | 195 | 683 | 91 | 1 176 | 1 368 | 254 | 3 617 | | | | 376 | | | | 432 | 1 922 | 5 207 | 64 062 | |
| Bretagne | 3 168 | 13 754 | 6 904 | 28 029 | 22 760 | 10 460 | 68 016 | 1 747 | 1 365 | 1 523 | 1 118 | 76 | 1 327 | 1 164 | 11 499 | 72 914 | 104 014 | 2 828 167 | |

s : secret statistique / r : rdevance

Résumé :

A travers cette thèse je propose d'étudier la trajectoire des étudiants inscrits dans deux filières universitaires : AES (Administration Economique et Sociale) et LEA (Langues Etrangères Appliquées). Le choix s'est spécifiquement porté sur ces deux filières car elles ont la particularité d'être à vocation professionnalisante (elles intègrent dans leur cursus une initiation aux pratiques professionnelles, censées répondre aux exigences du monde économique) et universitaires, donc a priori non sélectives, contrairement à la majorité des filières professionnalisantes qui exercent une sélection dès l'entrée. Parallèlement, elles accueillent plus souvent que dans d'autres filières universitaires, des garçons et des filles issus des catégories sociales populaires, et à la trajectoire scolaire moins "linéaire". Ainsi, ces deux filières illustrent à mon sens l'évolution de l'université française depuis les quarante dernières années : la démocratisation et la professionnalisation.

En effet, un détour par l'histoire, permet de rendre compte de l'augmentation des effectifs étudiants ainsi que la mise en place progressive de formations professionnalisantes (IUT, AES, LEA, MIASS... les DESS, puis les licences professionnelles). De fait, il existe une corrélation entre la démocratisation et la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Dès lors, quelques questions se font jour. Professionnalise-t-on l'université pour répondre à la demande d'éducation de plus en plus grande ? Est-ce une conséquence de la démocratisation scolaire ? Ou bien, est-ce une sollicitation des acteurs économiques ?

Au fond, la question de la professionnalisation de l'université met en exergue les finalités de l'enseignement et les positions politiques, idéologiques des uns et des autres se trouvent confrontées autour de la question du rôle de l'école.

En réalité les leviers qui participent à la professionnalisation de l'université s'entremêlent : l'histoire de la filière AES démontre que des acteurs politiquement et idéologiquement éloignés se sont rassemblés sur ce projet commun. Du côté des étudiants, le choix de la filière AES ou LEA ne répond pas tant à l'injonction d'entrer dans des études professionnalisantes qu'à un désir de suivre des études pluridisciplinaires, censées garantir un éventail de choix d'orientations futures. Par ailleurs, même s'ils sont inscrits à l'université, les garçons et les filles que j'ai rencontrés se reconnaissent assez peu dans ce que l'on pourrait nommer une identité étudiante. Acculturés à l'université, ils ne parviennent pas vraiment à entrer dans le rôle de l'étudiant tel qu'ils l'imaginent. Enfin, c'est au moment de leur entrée dans la vie active qu'ils regrettent de ne pas s'être inscrits dans une filière plus « concrète », imaginant qu'une formation professionnelle aurait facilité leur insertion sur le marché du travail.