



# Thématic 2010

Rencontre interdisciplinaire entre chercheurs et professionnels

## ASCENSION SOCIALE ET REUSSITE DES ETUDIANTS : QUELLES MOBILITES ?

Ouvrage coordonné par Patricia Caillé,  
Sophie Kennel et Louis Mathiot

Actes du colloque  
du 29 et 30 avril 2010



**lisec**

Laboratoire interuniversitaire  
des Sciences de l'Éducation et de la Communication



---

Thémat'IC 2010  
Publication de l'IUT ROBERT SCHUMAN  
72 rte du Rhin BP 10315  
67411 Illkirch cedex  
☎ 03 68 85 89 00  
☎ 03 68 85 86 05  
<http://iutrs.unistra.fr/>

ISBN en cours

# Sommaire

---

Préface .....	5
<i>Bernard Lickel et Jean-Luc Dreyfus</i>	
Avant-propos .....	7
<i>Sophie Kennel</i>	
Introduction.....	13
<i>Patricia Caillé et Louis Mathiot</i>	
<b>PARTIE 1 : Des Institutions en question</b>	
<hr/>	
L'ascension sociale : ses voies, ses jeux de concurrence, ses effets .....	27
<i>Daniel Bertaux</i>	
Les licences professionnelles ou la professionnalisation à marches forcées.....	47
<i>Catherine Agulhon</i>	
<b>PARTIE 2 : Des étudiants dans l'institution</b>	
<hr/>	
Après les « héritiers ». Les nouveaux étudiants, entre affiliation et négociations ....	67
<i>Patrick Rayou</i>	
Encadré 1 : « Savoir révéler sa motivation et son potentiel pour réussir ses études » .....	82
<i>Stéphane Guyot</i>	
Encadré 2 : « Initiatives ministérielles et développement des Tic dans les établissements d'enseignement supérieur » .....	85
<i>Christelle Imbert</i>	
« Échec » versus « réussite scolaire » ? Processus sociaux d'étiquetage & catégories institutionnelles : Le cas des arrêts d'études en cours de baccalauréat professionnel .....	89
<i>Audrey Mariette</i>	
Encadré 3 « Les cordées de la réussite » .....	103
<i>Bernard Rollet</i>	
Encadré 4 : « L'orientation active à l'Université de Strasbourg : Mise en place, enjeux et limites » .....	106
<i>Jacqueline Igersheim et Magali Schaffner</i>	
Sortir sans diplôme de l'université.....	114
<i>Nathalie Beaupère</i>	
Encadré 5 : « Passer de l'enseignement à l'apprentissage : Un changement de paradigme » .....	123
<i>Nicole Poteaux</i>	
Encadré 6 : « Semestrialisation totale » : L'expérience du département Informatique de l'IUT Robert Schuman .....	127
<i>Julien Haristoy</i>	

### **PARTIE 3 : De la « mobilité sociale »**

---

Limites et enseignements des tables de mobilité.....	133
<i>Roland Pfefferkorn</i>	
Encadré 7 : Les inégalités liées au territoire et au genre.....	146
<i>Josiane Peter</i>	
Mobilités géographiques et mobilités sociales : La complexité de l'analyse de la mobilité sociale éclairée par l'étude des migrations .....	149
<i>Elsa Lagier</i>	

# Préface

---

**Bernard Lickel**

*Directeur de l'IUT Robert Schuman de l'Université de Strasbourg*

**Jean-Luc Dreyfus**

*Directeur Adjoint de l'IUT Robert Schuman de l'Université de Strasbourg*

Les IUT ont, depuis leur création, joué un rôle remarqué dans l'ascension sociale. Pour donner quelques chiffres qui concernent plus spécifiquement notre établissement, sur environ 1.500 étudiants en 2010 répartis dans cinq départements (Chimie, Génie Civil, Informatique, Information-Communication et Techniques de Commercialisation), 439 sont boursiers, 142 sont apprentis.

Afin de développer encore cette vocation sociale à l'IUT Robert Schuman, l'équipe de Direction a créé en 2009 une fonction de Chargé de Mission « Réussite et ascenseur social » dont l'objectif est la mise en place des dispositifs innovants et efficaces. C'est Sophie Kennel, enseignante au département Information-Communication et chercheuse associée au LISEC, qui exerce actuellement cette fonction.

Depuis la rentrée 2009, plusieurs études ont été initiées à l'IUT Robert Schuman pour mieux connaître les origines sociales et territoriales de nos étudiants et anciens étudiants ainsi que pour identifier les bonnes pratiques existantes en matière d'aide à la réussite, de réorientation et de mobilité sociale. Des actions ont également été mises en place sous forme de cours de soutien, de groupes de niveaux, d'ateliers de méthodologie du travail ou de tutorat individualisé.

L'IUT Robert Schuman est donc particulièrement honoré d'accueillir les participants au colloque Thémat'IC 2010 assemblés autour d'un ensemble de préoccupations, la réussite, l'ascension et la mobilité sociales qui nous tiennent à cœur, et de contribuer ainsi au développement de la recherche, ce qui montre l'implication des IUT et de leurs enseignants-chercheurs dans cette activité.

De nombreux thèmes sont abordés successivement : l'analyse des causes d'échec ou d'abandon des études, le développement de formations plus fortement professionnalisantes, l'adaptation de l'université à une nouvelle génération d'étudiants, la mesure de la mobilité sociale ainsi que les différents enjeux et chemins de l'ascension sociale.

Il est ainsi répondu à de nombreuses questions importantes comme, par exemple :

- Un échec est-il toujours un échec ?
- Faut-il aider à tout prix ? (dispositif plan réussite en licence)
- Comment définir la réussite ?

Nous remercions les différentes personnes ou institutions qui ont participé à l'organisation de ces deux journées :

- Madame Jacqueline Igersheim, Vice-Présidente déléguée à l'orientation et à l'insertion professionnelle de l'Université de Strasbourg pour sa présence à ce colloque
- Nos trois collègues du département Information-Communication, Patricia Caillé, Louis Mathiot et Sophie Kennel, qui ont été les maîtres d'œuvre de ce colloque avec l'assistance de Muriel Veltz
- Les membres du comité scientifique et d'organisation
- Le Laboratoire Culture et Société en Europe (L.C.S.E.) de l'Université de Strasbourg dirigé par Monsieur Pascal Hintermeyer
- Le Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC) de l'Université de Strasbourg dirigé par Monsieur Pascal Marquet, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education.

Nos remerciements vont également aux institutions qui ont contribué au financement de ce colloque :

- L'Université de Strasbourg
- La Région Alsace
- La Direction des Usages Numériques de l'Université de Strasbourg et Canal U pour la couverture audiovisuelle
- Le Département Information-Communication de l'IUT Robert Schuman
- La société Groupama.

Les services Communication, Informatique et Techniques de l'IUT Robert Schuman ont œuvré pour que ces deux journées soient une réussite.

Merci également à l'ensemble des équipes d'étudiants de 1<sup>ère</sup> année du DUT Information-Communication qui ont travaillé toute l'année pour réaliser des études sur la question de la réussite et de l'ascension sociale ainsi que pour organiser et promouvoir ces deux journées d'échange.

Ainsi, ces journées d'études sur la réussite et la mobilité sociale permettront à l'IUT Robert Schuman de bénéficier, dans le cadre de son action en cours et à venir, des résultats des expériences menées ailleurs dans ces domaines et des apports de la recherche principalement en sociologie et en sciences de l'éducation. Elles permettront également à des chercheurs de faire partager les résultats de leurs travaux et à des établissements d'enseignement d'améliorer les conditions de réussite de leurs étudiants, en particulier dans le domaine de la mobilité sociale.

# Avant-propos

---

## Représentations et réalités de la réussite et de l'ascension sociale à l'IUT

Sophie Kennel

*Chargée de mission « Réussite et ascenseur social »,  
IUT Robert Schuman de l'Université de Strasbourg*

Pour la cinquième édition du colloque Thémat'IC, l'IUT Robert Schuman a souhaité s'éloigner quelque peu de ses réflexions au cœur de l'Information-Communication pour embrasser une problématique tout aussi centrale de nos préoccupations qui est celle de la réussite et de l'ascension sociale des étudiants. A cela deux raisons : la première, très conjoncturelle, lie le choix de notre thématique présente à la mise en place nouvelle à l'IUT d'une charge de mission « Réussite et Ascenseur social ». L'autre, évidemment corrélée et initiatrice de la première, est la volonté marquée de notre direction de réengager une dynamique et une analyse sur ces questions.

Car au-delà des représentations et au regard de l'actualité, deux questionnements majeurs nous interpellent. Quel rôle joue encore la formation professionnelle en IUT dans la mobilité sociale ? Nos bons résultats en matière de réussite au diplôme nous affranchissent-ils de toute implication dans l'aide aux étudiants en difficulté ?

Notre première démarche a donc été de tenter un portrait actualisé de la population des étudiants de l'IUT Robert Schuman et de leur relation à la réussite et à la mobilité sociale. De cette analyse et du contexte général des IUT, nous nous sommes fixés des objectifs d'action pour l'avenir.

### Contexte général

La spécificité des IUT, de leur réputation et de leur réalité ancienne peut nous interroger sur la pertinence d'une action pour la réussite dans ce contexte. Parmi ces caractéristiques, le faible nombre d'abandons et d'échec aux diplômes, de même que la bonne insertion en poursuite d'étude ou en emploi, fixent l'image d'une situation privilégiée dans le paysage universitaire, même si des disparités entre filières et espaces géographiques peuvent être relevées. Les raisons avancées de cela sont la forte sélectivité et donc la nécessité pour le candidat de suivre ou mener un vrai parcours d'orientation en amont (candidature, dossiers, voire lettres de motivation et entretien). Non seulement les étudiants admis ont des profils académiques favorisant (entre 66 et 77% des étudiants de notre IUT ont eu une mention au baccalauréat), mais en

plus leur démarche limite tout de même les erreurs d'orientation. Les modalités de formation concourent également au succès du « système IUT » : un bon taux d'encadrement (des modules en petits groupes), l'alternance entre enseignement théorique et enseignement appliqué, la professionnalisation par les stages et les projets tutorés. Nous assistons même régulièrement à des stratégies d'intégration de nos cursus liées non pas à nos domaines d'expertise mais à notre cadre de formation.

Il reste encore quelques idées reçues sur la mobilité sociale et les IUT, dont témoigne largement la presse. C'est la réputation des filières courtes après le baccalauréat (surtout technologique et professionnel) de favoriser l'accueil d'étudiants de milieux sociaux moins favorisés. Les facteurs d'attractivité de ces populations seraient avant tout la professionnalisation, l'insertion rapide dans l'emploi, la compétence privilégiée par rapport à la connaissance, la technicité du parcours.

Pourtant, si les représentations n'ont pas encore réellement évolué, des constats sont nécessaires. L'échec et l'abandon sont aussi une réalité des DUT et des licences professionnelles, plus ou moins réelle selon les filières, les années, les modes de sélection, etc. Les IUT ne peuvent se désolidariser du décrochage, de l'échec et de l'abandon à l'université : ils accueillent parfois ces étudiants en difficulté, ils renvoient en partie vers l'université les candidats qu'ils n'intègrent pas. L'engouement pour les formations en IUT (quelles qu'en soient les raisons : contournement des 1<sup>ères</sup> années d'université, recherche d'encadrement, assurance de la professionnalisation, recherche d'une filière courte), accroît tellement fortement la sélectivité que la réalité des IUT facteur d'ascension sociale est à vérifier aujourd'hui. Quoiqu'il en soit, entre réussite et mobilité sociale, nous devons aussi nous intéresser à l'optimisation des parcours. Réussir n'est pas seulement ne pas échouer. Il faut susciter et accompagner l'ambition, permettre des progressions d'envergure à des étudiants dont le niveau scolaire et de culture à l'entrée est encore faible.

## **Réalité locale**

A l'IUT Robert Schuman, pour parler de ce que nous connaissons, nous abordons certes la question de la réussite et de la mobilité au travers du prisme « formations IUT », parfois loin de ce qui est vécu dans d'autres composantes de l'université, mais aussi avec la complexité de la pluridisciplinarité de nos filières et des disparités entre nos cursus : à la fois dans l'approche qu'ont les départements de la difficulté et de l'ascension sociale mais aussi dans les types de problématiques qui se posent : profil des publics candidats et étudiants, difficultés liées aux contenus disciplinaires.

Nous avons tenté en 2010, avec les étudiants de 1<sup>ère</sup> année DUT Gestion de l'information et du document dans les organisations (GIDO), d'interroger ces représentations, ces réalités au sein de notre IUT. 844 questionnaires ont été remplis en présence des enquêteurs, par les promotions de 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année de DUT de nos cinq départements

(Chimie, Génie civil, Information-Communication, Informatique, Techniques de commercialisation). Sans aucune prétention scientifique, il est intéressant d'en tirer quelques indicateurs :

#### *La réussite*

Les chiffres de la réussite au diplôme, entre 65 et 85-90% pour l'ensemble de la composante, restent stables et engageants. On note des résultats inégaux selon les spécialités de DUT, certains montrant des taux d'échec importants allant jusqu'à 45 ou 50%. Les raisons de ces chiffres : la confrontation de la réalité à une représentation idéale de la formation, des matières d'enseignement fondamentales discriminantes par leur exigence, par exemple. Parmi les difficultés exprimées arrive en tête la mauvaise organisation du travail, puis viennent la difficulté à trouver un stage, la méthodologie pour les révisions, l'attention en cours et très loin derrière, l'expression française.

Quant aux besoins déclarés en matière d'aide, ils sont assez divers : des rencontres avec des anciens, des professionnels, du suivi individuel, la gestion du stress, du soutien disciplinaire pour la préparation aux examens.

Il est intéressant de relever dans notre étude le fait que 24,5% de nos étudiants ont effectué un cursus universitaire antérieur, dont 14,5% qui n'ont pas validé de semestre. La réorientation vers l'IUT est donc un élément non négligeable de leur réussite.

#### *La mobilité sociale*

Les 844 questionnaires renseignés et l'analyse des chiffres de scolarité pour les promotions de DUT donnent la photographie suivante des profils sociologiques de nos étudiants.

Parmi les chiffres significatifs, notons que 24,1% des étudiants sondés ont un père cadre, et 20,3% employé. 35,2% des mères sont employées, et 22% d'entre elles sont des cadres intermédiaires. La catégorie « agriculteurs exploitants » est quant à elle très sous-représentée (0,8%). Rien de remarquable donc dans ces résultats qui dressent un portrait assez lisse des niveaux sociaux des familles par rapport à l'intégration de leurs enfants à l'IUT. Il reste que 29,4% de nos étudiants de DUT sont boursiers. Les étudiants du département Chimie et ceux du département Informatique sont les plus nombreux à bénéficier d'une bourse, respectivement 40,7% et 35,8%.

Si l'alternance se développe à partir de la licence, permettant aux étudiants d'être autonomes financièrement, au moins en partie, 78% des étudiants de DUT ne travaillent pas en dehors de leurs études. Le rythme de la scolarité, à plein temps, rend difficilement compatible la formation et l'emploi. Cela oblige donc les familles des enfants non boursiers à prendre en charge l'étudiant pendant les deux ans de DUT.

Si l'on s'intéresse au niveau d'études des parents, on constate que 20% des pères ont un CAP ou un BEP, 11,7% un bac+2 (DUT, BTS, DEUG). 16,3% des mères ont un CAP ou un BEP, 15,3% le baccalauréat, 14,10% un DUT, un BTS, ou un DEUG. Ce qui laisse environ 21% des parents ayant fait trois ans d'études ou plus. Ces résultats restent cependant peu

exploitables car près de 30% des étudiants sondés ne connaissent pas le niveau d'études de leurs parents. La mise en regard des parcours universitaires des parents et de nos étudiants n'est par ailleurs guère pertinente à ce stade puisque près de 80% de nos étudiants poursuivent aujourd'hui leurs études et n'ont donc pas achevé leur parcours universitaire.

L'enquête menée dans le même temps (mars 2010) sur le parcours professionnel des anciens étudiants de l'IUT Robert Schuman, via les différents réseaux sociaux (tels que « copain d'avant », « viadeo » ou encore « facebook »), et les listes fournies par les différents départements de l'IUT a permis d'obtenir 530 réponses à partir de 2400 questionnaires. Elle pointe que 3% des mères d'étudiants diplômés sont cadres et 16% des pères. Parmi ces mêmes étudiants, 30% s'annoncent cadre et 50% ont le sentiment d'une mobilité sociale. Néanmoins les disparités entre spécialités sont importantes. Ils sont 68% en génie civil à s'estimer d'une catégorie sociale supérieure à celle de leurs parents quant ils ne sont que 40% en Information-Communication. Cette ascension se caractérise avant tout pour eux par un salaire supérieur ou un niveau d'études supérieur. Badradine témoigne par exemple : « mon père était ouvrier pendant 40 ans, moi je suis cadre supérieur. Je gagne quatre fois son salaire et suis deux fois plus jeune ! Alors oui, j'estime avoir eu une ascension sociale financière, culturelle, intellectuelle et territoriale ».

### **Agir pour la réussite et l'ascension sociale**

Forts de ces résultats mais aussi simplement de la détermination d'aller plus loin dans notre dynamique pour la réussite et surtout la mobilité sociale, nous avons mis en œuvre des stratégies d'action.

Notre première volonté est d'agir réellement en amont des choix ou non choix d'études. Il s'agit d'informer et sensibiliser les élèves dès le collège, quand le champ des possibles est plus nettement ouvert, pour donner aux jeunes les moyens de leur projet personnel et professionnel. Dans ce dessein, nous ambitionnons la représentativité des cibles en visant les établissements ruraux ou de zones sensibles. La labellisation de l'IUT Robert Schuman comme tête d'une cordée de la réussite à partir de 2011 est un pas important vers cet objectif.

Plus largement, mais plus finement qu'une simple information sur l'offre de formation, nous voulons développer un accompagnement à la construction du parcours du jeune. L'information existe et est grandement mise à disposition, certes, mais l'appropriation par le jeune en quête d'orientation et de projection reste difficile. La connaissance des filières, de leurs attendus, de la culture disciplinaire et « d'école », des possibilités d'aide sociale et médicale reste trop parcellaire.

Une démarche positive en faveur de tous les étudiants mais aussi des jeunes issus de contextes défavorisants doit ainsi nous amener à mieux

individualiser les accompagnements en amont et en cours de formation (tutorats par les pairs, suivi individualisé par les enseignants, aide à la candidature, aide à l'insertion). Nous sommes bien conscients de notre rôle à jouer pour l'ascension sociale par l'insertion professionnelle, plus difficile pour nos étudiants ne bénéficiant pas de réseaux personnels. Paradoxalement, alors que la mission première des IUT reste cette insertion professionnelle immédiate, qu'il faut garantir à tous en effet, le DUT se révèle de plus en plus souvent un passage assuré et rassurant dans un parcours d'études longues. A l'ère du schéma LMD (licence, master, doctorat), la progression permise par l'acquisition d'un bac+2 professionnalisant, puis d'une licence en un an (souvent professionnelle), voire d'un master, séduit les jeunes. On ne peut d'ailleurs pas affirmer à leur entrée en formation que l'ascension sociale motive leur projet d'études. C'est bien plus souvent la réussite, l'accompagnement au projet personnel au cours du DUT, et il faut le dire les difficultés d'emploi, qui déterminent les prises de décision sur la poursuite d'études.

Les technologies de l'information et de la communication, en particulier les dispositifs numériques de formation et de suivi doivent être exploités comme outils complémentaires d'aide à la réussite : tutorat à distance, e-portfolios, etc.

Enfin, même si nous en connaissons toutes les limites, nous poursuivons avec persévérance les actions en cours menées pour aider les étudiants en difficulté : ateliers de méthodologie du travail, de connaissance de soi, d'expression-communication, soutien disciplinaire, groupes spécifiques, tutorat, accompagnement individualisé, etc.

Notre projet de Diplôme Universitaire Tremplin Réussite, qui nous permet d'accueillir de février à juin les étudiants en difficulté ou en souhait de réorientation de toutes les composantes de l'Université de Strasbourg est presque un symbole de notre engagement et de notre spécificité. Notre objectif est de former ces jeunes en décrochage à la méthodologie de travail, de développer leur culture générale et disciplinaire, de les accompagner dans leur projet personnel en développant un axe fort sur la professionnalisation.

Notre posture, pour ce colloque 2010 de Thémat'IC était donc particulière. Nous souhaitions inviter la recherche à apporter un éclairage sur notre mission d'action et désirions pour ce faire confronter aussi les expériences et expérimentations, afin que ces travaux deviennent source d'inspiration et de comparaison, et surtout un terreau qui viendrait nourrir notre réflexion. C'était là aussi tout l'intérêt pour nous d'articuler mobilité sociale et réussite, enjeux locaux et regard global.

La question qui se pose est clairement celle de l'efficacité de l'enseignement supérieur, sa capacité à intégrer et accompagner les étudiants jusqu'à leur réussite. Nous sommes conscients, malgré la richesse des actions et des expérimentations menées ici et ailleurs, des limites de ces dispositifs compensatoires d'une pédagogie universitaire et d'une éducation à l'orientation qui doit être repensée.

Mais en dehors des idéologies, au dessus des politiques de prestige ou de légitimation, au-delà des contraintes et des freins, il nous faut garder une volonté d'action, peut-être idéale, certainement idéaliste, mais convaincue et, somme toute, jusque là trop modestement convaincante.

# Introduction

---

**Patricia Caillé**

*Maîtresse de conférences, IUT Robert Schuman de l'Université de  
Strasbourg*

**Louis Mathiot**

*Doctorant en Sociologie, Université de Strasbourg*

Parler d'« ascension sociale » aujourd'hui en France revient étrangement à devoir aborder le sujet par le détour de « La peur du déclassement » qui semble hanter les esprits si l'on considère la pléthore d'articles, de reportages et de débats sur le sujet, pour reprendre le titre d'un ouvrage d'Eric Maurin lui aussi largement commenté. Bien plus évocateur du trouble suscité par le phénomène que celui plus neutre et plus large de « mobilité descendante », le terme de « déclassement » marque une rétrogradation, le passage d'un statut à un autre qui serait moins valorisé, et véhicule l'idée de l'incapacité qu'un individu aurait eu à conserver un rang ou des acquis. Ainsi, peut-on voir dans une émission de télévision grand public, des jeunes titulaires de maîtrises employés comme femmes de chambre ou vendeurs faisant les saisons et enchaînant des contrats à durée déterminée pour des emplois bien en deçà de ce à quoi ils auraient cru pouvoir prétendre. Si de tels reportages captent bien les aspirations déçues et le désarroi engendré par la dévaluation des diplômes, d'une part, et par l'idée que le diplôme ne garantit plus ni un statut ni même un emploi, ils soulèvent une réflexion plus vaste sur la capacité d'agir qu'un individu conserve aujourd'hui sur sa trajectoire éducative et professionnelle, aux prises qu'il est avec les forces du marché qui semblent répondre à des logiques autres. De nombreux travaux de recherche ont été produits sur cette « réalité sans nom » qu'est le déclassement, les chiffres, les causes (Maurin, 2009 ; Chauvel, 2006), le vécu qu'il engendre (Peugny, 2009). Ces travaux conduisent à des représentations contradictoires et nuancées, éclairant ainsi l'écart qui surgit entre la réalité sociologique de ce phénomène et l'inquiétude qu'il suscite.

Les coups de semonce répétés de l'économie qui semble détruire toujours plus d'emplois pour en recréer d'autres qui semblent aussi plus rares et plus précaires mettent sans doute à mal la cohésion sociale et nous invitent à réinterroger les cadres théoriques les mieux à même de rendre compte du rapport des individus à l'éducation, à la formation, à l'emploi, au travail et au monde. Desserrant l'étau d'un déterminisme social rigide et devenu obsolète, certains travaux liés à l'introduction des théories de la culture anglo-saxonnes (Mattelart et Neveu, 2003 ; Macé et Maigret,

2005), nous ont laissé entrevoir la possibilité pour les individus de faire l'expérience de formes multiples de la liberté par l'« autonomie » des « formes culturelles qui s'intercalent, qui prolifèrent à tous les niveaux de la société sans respecter les seuls principes de hiérarchie économique et sociale enchâssés dans le social et le marché » (Maigret, 2005, 25). Ils nous permettent de réimaginer les termes de la construction des identités et d'envisager la capacité qu'ont des individus de s'inventer et se réinventer à travers leurs désirs, leurs affiliations, leurs activités, leurs réseaux, leurs passe-temps, etc. Soudain pourtant, les récessions économiques et le resserrement du marché du travail qu'elles entraînent semblent rappeler brutalement le poids et la contrainte de l'économie.

Les raisons du trouble et le profond pessimisme qui l'accompagne sont multiples. Elles ont trait, d'une part, au caractère anxiogène de cette idée nouvelle que l'éducation ne garantirait plus nécessairement l'avancement de ceux qui réussissent, qu'elle ne protégerait plus nécessairement les individus contre les aléas de la vie. Elles ont trait aussi à la redéfinition du positionnement des étudiants dont on attend qu'ils deviennent acteurs de leur trajectoire éducative par le choix d'une orientation, par le choix d'options dans l'élaboration progressive d'un cursus et d'un projet professionnel alors même que leurs incertitudes sont plus grandes, que l'offre de formation déjà massive et confuse ne cesse de s'élargir. Elles ont trait, d'autre part, à la qualité des emplois et du travail, au statut qui y est attaché, à la perception qu'en ont les individus dans la façon qu'ils ont de se comparer à leurs amis, à leurs pairs en classe, à d'autres individus, dans la façon dont ils pensent leur appartenance à une catégorie sociale, etc. Elles ont trait à la peur du chômage chronique de masse, au désengagement de l'État dans les politiques de soutien à ceux qui sont les plus exposés aux fluctuations du marché de l'emploi.

Les raisons de ce trouble ont trait aussi à la perception d'un système éducatif qui n'aurait pas su s'adapter à des publics toujours plus nombreux et d'horizons plus divers, qui serait peu soucieux de professionnalisation et qui aurait évolué selon des logiques détachées du monde de l'économie, des entreprises et du monde du travail en général. Il s'en suit donc des remises en cause des institutions éducatives qui avaient été jusqu'à récemment pensées en France comme la fondation d'un système socio-économique destiné à soutenir le plus grand nombre dans sa quête de réussite, d'autant que les enseignants et les enseignants-chercheurs sont nombreux à jouir du statut enviable de fonctionnaire. Perçus comme des privilégiés, leur non-exposition aux aléas de la conjoncture économique et du marché de l'emploi suscite un sentiment d'injustice. C'est ainsi qu'un article d'Éric le Boucher paru sur Slate.fr affirmant qu'un étudiant à Polytechnique sur deux a un parent enseignant<sup>1</sup>, se trouve ensuite repris par Natacha Polony pour dénoncer dans un blog du Figaro le « délit d'initiés » dont les enseignants se rendraient coupables<sup>2</sup>. Les « profs » seraient plus soucieux de l'avenir de leurs propres enfants auxquels ils transmettraient les ficelles qui leur

---

<sup>1</sup> <http://www.slate.fr/story/21799/editer-le-boucher-les-echos>

<sup>2</sup> <http://blog.lefigaro.fr/education/2010/06/le-delit-dinitie-des-professeurs-1.html>

permettront d'accéder aux meilleures formations du système éducatif, que de celui de leurs élèves ou étudiants auxquels ils ne transmettront pas les mêmes savoirs, savoir-faire ou savoir être. Les très nombreuses réactions des lecteurs sont une indication claire de la charge émotionnelle engendrée par un tel débat.

En 2006, Marie Duru-Bellat publiait un petit ouvrage qui avait provoqué un mini-séisme dans les Sciences de l'Éducation, *L'Inflation scolaire* (2006). Elle y remettait en cause des valeurs de notre système éducatif, comme la méritocratie ou l'égalité des chances, des valeurs qui posent problème justement parce qu'elles promeuvent à la fois la sélection, à chacun selon son mérite, alors que le marché du travail est en train de se transformer et que l'adéquation entre réussite scolaire, qualifications obtenues, compétences acquises et emploi semble toujours plus aléatoire. Les fonctions de la méritocratie—justifier les inégalités dans un système prétendument égalitaire et nous faire croire en un système plus juste—sans pouvoir être totalement abandonnées, nous induisent en erreur. Un système fondé aujourd'hui sur l'individualisation et la culpabilisation semble privilégier la « performance » et le « talent » convoquant une palette plus vaste de caractéristiques largement indéfinissables que celle du capital scolaire et du capital culturel, et contribue à justifier plus avant les inégalités (Brown et Duru-Bellat 2010).

Incidemment, ces nombreux débats, enquêtes et recherches révèlent à quel point l'éducation dans les imaginaires relève encore du national et ne saurait être dissociée des inquiétudes et des résistances que suscitent les réformes actuelles dont l'objectif est, entre autres, de la penser à un niveau transnational, européen, voire mondial. La Conférence de Bologne en 1999 est considérée comme l'événement marquant l'entrée de nos pays dans un ensemble de réformes destinées à ouvrir un espace commun européen de l'enseignement supérieur. Les objectifs affichés sont ainsi de stimuler la mobilité étudiante et enseignante, les échanges et les partenariats en facilitant la « translation » des acquis d'un système éducatif à un autre<sup>3</sup>. Ce processus ouvre la voie à une harmonisation de la durée des cursus, le LMD en huit ans (Licence en trois ans, Master en deux ans, Doctorat en trois ans), instaure un système de crédits transférables sous certaines conditions d'un établissement à un autre, les ECTS (European Credit Transfer System) qui permettent aux étudiants d'intégrer à leur cursus un semestre ou une année passée dans un établissement étranger. L'incitation à la mobilité offre aux étudiants une ouverture sur le monde, mais la réalisation d'un espace continental par les pratiques ne va pas sans soulever un grand nombre de craintes. L'éducation et donc l'enseignement supérieur avaient toujours été considérés comme la prérogative des états, un devoir d'investissement

---

<sup>3</sup> Comme l'indique le site du Conseil de l'Europe, il ne s'agit pas de travailler à l'homogénéisation des systèmes ce qui découragerait aurait pour conséquence de rendre redondante la mobilité, mais de créer des « ponts » entre les différents systèmes. Voir site du Conseil de l'Europe [http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_fr.asp) (visité le 21 mars 2011)

national plutôt qu'europpéen dans l'avenir de leurs sociétés respectives, en d'autres termes un investissement qui ne saurait répondre à une logique du marché. Si de tels partenariats ont permis aux étudiants et aux enseignants d'être exposés à d'autres manières de faire, favorisant ainsi une plus grande réflexivité et dépoussiérant les pratiques obsolètes—ils ont, par exemple, amené une réflexion bénéfique sur l'accueil des étudiants étrangers—la concurrence entre les différents pays et les institutions invite effectivement des pratiques commerciales et des discours marchands considérés comme des dévoiements de la mission éducative.

À ces craintes s'en ajoutent d'autres, la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) promulguée en 2007 a profondément ébranlé certaines des valeurs sur lesquelles s'était construite l'université française<sup>4</sup>. Cette réforme qui donne aux universités une autonomie, les met aussi en concurrence entre elles, sur le territoire national. En outre, elle fait entrer dans la gouvernance des universités des personnalités extérieures, issues du monde politique et économique dont on ne sait encore comment elles vont affecter leurs objectifs et leur fonctionnement. La redéfinition de la mission des universités perçues comme n'étant pas suffisamment performantes et trop détachées des réalités économiques, fait grincer des dents une institution qui se pense nationalement comme la somme de champs disciplinaires. C'est la peur d'entrer dans un marché de l'enseignement supérieur défini à partir de critères de rentabilité des filières, qui suscite les plus vives inquiétudes. En outre, le décalage entre des institutions bien mieux loties, comme les grandes écoles, et les universités qui ont dû absorber un afflux massif d'étudiants depuis les années 80 sans que leurs ressources ne soient augmentées en proportion, a conduit à un dépérissement de certaines filières universitaires classiques et entravé l'accomplissement de missions d'enseignement dans des conditions décentes. Les enseignants-chercheurs en France, très attachés à leur indépendance, ont mal vécu le passage de l'autonomie de leurs laboratoires à la culture de projets consécutive à la mise en place de l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), qu'ils considèrent comme une vue à court terme et une précarisation du travail de recherche, un moyen d'en soumettre ainsi les objectifs aux intérêts politiques et économiques. La promotion d'une politique de grands projets reviendrait, par ricochet, à appauvrir encore davantage des laboratoires de recherche, déjà mal dotés, dont la production ne répondrait pas aux priorités du Ministère au point de les asphyxier. Un changement d'autant mal vécu qu'un rapport de la Cour des Comptes fustige une institution devenue un monstre avec un coût de gestion prohibitif<sup>5</sup>.

Bien que constituant depuis longtemps des composantes des universités, les IUT ont eu à cœur de préserver leur autonomie et leur « système ».

---

<sup>4</sup> Voir, texte de loi

<http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/IMG/pdf/loi100807universites.pdf> (visité le 21 mars 2011)

<sup>5</sup> Voir le rapport :

[http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPA/10\\_agence\\_nationale\\_de\\_la\\_recherche.pdf](http://www.ccomptes.fr/fr/CC/documents/RPA/10_agence_nationale_de_la_recherche.pdf)

Créés dans les années 60 et 70, ils sont aujourd'hui 115 en France, divisés en vingt-cinq spécialités, seize d'entre elles dans les secteurs industriels contre neuf dans les services. Sur une population étudiante de 2 316 000 étudiants recensés par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche à la rentrée 2009, 1 450 000 étudiants sont inscrits dans les universités et 146 900 en IUT, dont 117 339 en DUT (Diplôme Universitaire de Technologie en deux ans) et 28 800 en Licence professionnelle<sup>6</sup>. Selon les chiffres encore disponibles, le coût annuel de formation dans un IUT était en 2006 de 9 575 € contre 6 654 € pour un étudiant à l'université<sup>7</sup>. Le développement des IUT est lié au besoin de former rapidement et de mettre sur le marché du travail des techniciens dans le bassin local d'emploi. Alors même que le Ministère veut imposer l'insertion professionnelle comme critère d'évaluation des missions de l'enseignement supérieur, les IUT qui se définissent aujourd'hui comme « l'interface la plus élaborée entre le monde du travail et l'Université », n'ont cessé de vanter leurs résultats, alors même que bien plus de 80% des étudiants ayant obtenu un DUT poursuivent des études<sup>8</sup>. La réforme des universités et l'intégration plus effective des étudiants, en particulier le transfert des décisions concernant le financement des IUT et leur contrôle vers leur université de rattachement, a suscité de nombreuses tensions ainsi qu'un fort mouvement de protestation à l'automne 2009, les IUT refusant de voir leur autonomie financière remise en cause par la LRU.

Les IUT ont des fonctionnements institutionnels assez clairement établis au niveau national. Ils opèrent à partir de valeurs partagées quelles que soient les spécialités et offrent des formations intensives (environ 1600 heures pour un DUT et 450 heures pour une Licence professionnelle en un an) qui se veulent universitaires et professionnalisantes. Recrutant de façon sélective, ils promeuvent une pédagogie qui allie théorie et cours appliqués, privilégient un accompagnement personnalisé, des projets tutorés en petits groupes et des stages. Ils sont structurés autour de spécialités qui rassemblent des équipes enseignantes interdisciplinaires et des professionnels. Les Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN) sont élaborés par diverses commissions au niveau national et laissent un volet d'heures (20%) au gré d'une adaptation locale.

L'IUT Robert Schuman a décidé d'éclairer son positionnement dans les réformes actuelles par une réflexion sur les logiques d'« ascension sociale » afin de penser les enjeux des réformes politiques, des mutations économiques, institutionnelles, et pédagogiques à partir des travaux de la recherche. Les articles rassemblés ici constituent donc les actes du colloque qui s'est déroulé les 29 et 30 avril 2010 à l'IUT et dont l'objectif

---

<sup>6</sup> Ces chiffres sont ceux du Ministère de l'Enseignement Supérieur. <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid53023/garantir-la-serenite-du-dialogue-i.u.t-universite.html> (site consulté le 21 mars 2011).

<sup>7</sup> Ces chiffres sont tirés du Livre Blanc des IUT, *Après 40 ans d'expérience : Histoire, bilan, perspectives* (2008). Comme le note le site du Ministère, de telles comparaisons ne sont plus possibles aujourd'hui puisque la LOLF donne le pouvoir aux universités de financer les IUT.

<sup>8</sup> *Ibid*, p. 22.

était de croiser des approches universitaires et des regards de professionnels sur la « réussite des étudiants » et la « mobilité sociale », d'offrir par là même quelques pistes de réflexion et de répondre ainsi à quelques unes des incertitudes évoquées ci-dessus.

### Quelques repères essentiels...

Dans les années 1960, l'articulation de ces deux grandes thématiques suscitait déjà un vif intérêt et certaines études bouscullaient des idées largement entretenues par leurs contemporains ; les « Trente Glorieuses » et l'idéal d'un « système méritocratique » se trouvent à cette période remis en question par les travaux de P. Bourdieu et J.-C. Passeron. Dans un contexte économique où nombre d'observations se focalisaient sur les dynamiques de l'« ascension sociale », les deux sociologues montraient quant à eux une forme de « reproduction » des positions sociales (1964). L'idée même de « mobilité sociale » s'en trouve ainsi questionnée tant ce thème est « lié à l'idée de réussite sociale comme récompense du mérite personnel dans les sociétés organisées de manière démocratique » (Merllié, 1994, 40). Depuis, les indicateurs même de la « mobilité », les tables à double entrées croisant les origines et les positions sociales, ont été l'objet d'interrogations et de critiques. Si elles ont longtemps été utilisées comme outil d'analyse, des études plus récentes montrent bien leurs limites méthodologiques par le découpage arbitraire de la société en catégories socioprofessionnelles (Thélot, 1982) mais aussi par le fait que leur nomenclature ne prenne pas en compte l'évolution dans le temps des positions sociales « objectives » (Desrosières et Thévenot, 1988). D'autres études approfondies mettent également en évidence la manière dont les tables de mobilités dissimulent des inégalités à travers notamment la non prise en compte des femmes durant des décennies (Bihl et Pfefferkorn, 2008). Parallèlement, d'autres travaux sur la « mobilité sociale » ont examiné plus en détail les conditions et les trajectoires des parcours de vie. D. Bertaux a montré en particulier l'intérêt de prendre en compte la « mobilité biographique » (Bertaux, 1985), c'est-à-dire le parcours socioprofessionnel d'un individu au cours de sa vie. Déplaçant l'échelle d'observation aux parcours intergénérationnels, certaines sociologues ont mis l'accent sur la « dimension subjective » (Attias-Donfut et Wolf, 2001) de la mobilité en se focalisant sur le vécu qu'en ont les acteurs, la manière dont ils l'estiment en fonction de leurs ascendants.

Que ce soit au travers d'une optique « longitudinale » ou d'une autre plutôt « transversale », les études sur la « mobilité sociale » sont intimement liées à celles qui s'intéressent à la « réussite scolaire ». En regardant de près comment ces deux thématiques s'imbriquent, on retrouve une question, parfois implicite, mais très récurrente qui pourrait être formulée en ces termes : « Le système éducatif est-il facteur de réussite sociale ? ». De l'enjeu politique des « 80% au bac »<sup>9</sup> à

<sup>9</sup> « 80% d'une génération au niveau du bac » était le slogan lancé par Jean-Pierre Chevènement en 1985 alors ministre de l'Éducation Nationale

aujourd'hui, cette question demeure tant l'école et les formations post-bac, qui auraient comme fonction de jouer un rôle majeur en matière de « mobilité sociale » intergénérationnelle, ne semblent pas apporter des résultats à la hauteur de l'« idéal méritocratique ». En effet, en croisant la position sociale d'un individu par rapport à celle de son père, on s'aperçoit que l'incidence du diplôme sur la mobilité reste faible, même si le fils ou la fille bénéficie d'un diplôme plus élevé que ce dernier. Au regard des statistiques, c'est en fait l'immobilité qui domine comme le remarquent D. Goux et E. Maurin : « Au-delà du diplôme, les destinées sociales sont notamment déterminées par la tendance qu'a chacun à rester dans le milieu de son enfance » (1997, 25). Si cette impression d'immobilité reste actuelle, il n'en demeure pas moins que le diplôme est une possibilité efficace de s'insérer dans la vie active (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999) et, depuis la récente crise, peut-être même l'atout indispensable. Indispensable pour entrer dans le « jeu concurrentiel » de l'embauche mais il ne garantit pas pour autant sa future conversion en emploi. Bien que la démocratisation scolaire initiée dans les années 1980/90 ait sans doute eu pour objectif d'aplanir les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, les processus d'orientation des jeunes en fonction de leurs origines sociales n'a pas réellement permis de gommer les inégalités d'accès à certaines voies de la « réussite » (Beaud, 2003), lorsqu'elles ne sont pas accentuées en raison d'un déplacement du mode de sélection engendré par l'élévation générale du niveau de formation et de certification.

S'il est important de regarder le fonctionnement du système éducatif « de l'intérieur », il ne faut pas surestimer son rôle en négligeant celui du contexte économique et social (regroupant la conjoncture économique, le nombre de diplômés corrélés avec les emplois proposés, les stratégies des entreprises...) afin d'examiner les « conditions de la réussite » des jeunes d'aujourd'hui. L'ouvrage de L. Chauvel (1998) montre bien comment la « rupture économique » des années 1970 a modifié la structure sociale : si la génération des années 1940 a cueilli les fruits de la croissance, le constat est plus amer pour celles qui ont suivi, car l'entrée dans le marché du travail dans la conjoncture des années 1980 et 1990 reste marquée par une plus forte inégalité des chances d'accès aux positions sociales les plus enviables pour les membres d'une même cohorte. Ainsi, « la temporalité cohortale du système de stratification sociale » (1998, 147) doit aussi être un élément de réflexion sur les politiques éducatives tant par ses effets « objectifs » que la manière dont elle alimente la représentation des acteurs directement concernés, c'est-à-dire les élèves, les étudiants mais aussi les jeunes entrant sur le marché du travail. La récente « peur du déclassement », comme l'appelle E. Maurin (1999), a orienté des choix de filières et n'est pas sans effet sur certaines initiatives de ré-orientations professionnelles. On trouve de nombreux exemples parmi de nouvelles générations de diplômés qui présentent des concours d'emplois statutaires pour lesquels ils sont surdiplômés ; participant d'une certaine manière à la dévaluation de certaines certifications de l'enseignement supérieur. Cette peur n'est toutefois pas ressentie de la même manière suivant l'origine sociale et culturelle. Les enfants disposant d'un diplôme de 3e cycle et dont les

parents ont un niveau d'étude « équivalent » s'en trouvent majoritairement protégés. Protection assurée non pas en raison d'une « transmission héréditaire des 'places' », comme l'observe C. Peugny, mais par le fait qu'elle serait aujourd'hui remplacée « par la tendance à la transmission héréditaire d'un capital scolaire » (1999, 55). Parmi les fils et filles de cadre n'ayant pas accédé à ce niveau d'étude, le nombre de trajectoires descendantes augmente sensiblement à partir des années 2000. Les enfants issus de milieux populaires ont quant à eux une perspective d'ascension qui faiblit de plus en plus : les cas d'ascension mesurés dans les années 1980 étant bien plus nombreux que dans les années 2000, observe l'auteur. Pour ces derniers, la « peur du déclassement » ne semble pas avoir le même sens que pour les précédents ; il faut en effet avoir un statut élevé à perdre d'une génération à l'autre pour cela. Ce sentiment de « n'avoir rien à perdre et tout à gagner », se retrouve de manière assez forte dans les discours de lycéens scolarisés dans certaines Zones d'Education Prioritaires. Cela est bien décrit par F. Truong (2010), enseignant dans le « 9-3 », qui raconte comment l'enseignement de Bourdieu est difficile auprès de ses élèves. Devant le constat de « la reproduction », les réactions de ces derniers sont particulièrement vives tant il met à l'épreuve leurs espoirs d'une « ascension sociale ». Ce dernier exemple montre bien qu'il est de toute importance de prendre en considération le point de vue des acteurs concernés pour examiner les « conditions de la réussite des étudiants ». Les descendants d'immigrés ne vont pas entretenir la même représentation de leur possibles « mobilités » dans l'échelle sociale que d'autres enfants dont la famille est installée depuis plus longtemps ; en conséquence, les ressources mobilisées par ces acteurs ne seront pas utilisées de façon semblable et dans des « stratégies d'ascension » identiques. Prendre le point de vue des acteurs concernés, c'est aussi étudier comment les étudiants et les éventuels futurs étudiants, s'approprient les différents espaces du système éducatif, de l'enseignement secondaire au supérieur, et quelle relation ils entretiennent avec ceux-ci. Saisir le phénomène de « l'arrêt d'étude », ne se limite pas à la définition d'un ethos de « décrocheur » ; l'« échec » ou la « réussite » doit être compris à travers une logique institutionnelle éducative et resituée à partir de l'environnement social et familial des jeunes.

Bien que ce colloque ait distingué les deux thématiques consacrant une journée distincte à chacune d'elle, notre choix éditorial est plutôt de faire ressortir les trois principales échelles d'analyse et de réflexion qui ont émergé au cours de ces journées, au risque de ne pas être totalement fidèle au découpage initial. Par ailleurs, les retours d'expériences de professionnels s'intéressant de près à ces questions, qui étaient regroupés en tables rondes, sont ici intégrés avec les textes de chercheurs dans ces actes. Présentés sous formes d'encadrés, ils permettent d'illustrer, d'apporter un éclairage complémentaire ou une autre perspective sur des dispositifs liés à ces questions de « réussite » et de « mobilité sociale ».

La première partie de ces actes se focalise sur les institutions à partir d'un regard critique. Le texte de Daniel Bertaux s'inscrit dans le prolongement de cette introduction. L'articulation de la réussite scolaire avec la mobilité sociale est abordée à travers son processus socio-économique de l'après-guerre à aujourd'hui en rapprochant le développement éducatif, la démocratisation scolaire et les diverses situations économiques traversées par la France. Certaines notions et idées qui ont marqué ces décennies, telles que le concept de « capital culturel » ou la pensée « critique de la démocratisation », sont relues et interrogées par l'auteur. Partant de « l'hypothèse britannique », il offre une réflexion sur les changements qui traversent actuellement le système éducatif outre-manche, et ses probables conséquences sur la « mobilité sociale », un modèle dont on peut craindre l'importation en France. Interrogeant l'évidence, Catherine Agulhon propose à partir d'une analyse chiffrée très précise, une réflexion sur l'explosion du nombre des Licences Professionnelles et la façon dont celles-ci, très prisées pour la promesse qu'elles offrent du sésame qu'est l'emploi, contribuent à brouiller l'offre de formation qu'elles rendent plus opaque mais aussi à redéfinir les missions de l'enseignement supérieur.

La seconde partie est consacrée aux élèves et aux étudiants et aux rapports qu'ils entretiennent à l'institution. Patrick Rayou s'intéresse notamment à la manière dont les « nouveaux étudiants » issus de la « démocratisation » investissent l'université. Contrairement aux écoles où se dessinent des logiques estudiantines propres à chacune, on découvre comment ces jeunes, à la fois singuliers et semblables, présents et absents, entrent en relation avec une institution nouvelle avec des approches didactiques et des rapports pédagogiques très éloignés de ceux du lycée. De l'attente des enseignants aux stratégies mises en place par les étudiants pour « passer » les années et s'aménager leur propre curriculum, on remarque comment le « monde universitaire » se recrée avec la massification sans pourtant se « secondariser » ou, à tout le moins, sans le faire de façon avérée et univoque. Suivent deux encadrés : le premier par Stéphane Guyot, ancien étudiant de la Licence Professionnelle MIDEN, est l'expression d'une vision personnelle de la réussite et de la façon dont l'auteur a construit le choix de sa filière. Dans le second, Christelle Imbert, Responsable du Département Ingénierie Pédagogique et Médiatisation, montre les changements induits par l'introduction des TIC dans les établissements d'enseignement supérieur.

La seconde contribution universitaire de cette partie s'intéresse aux conditions de l'arrêt d'étude dans les filières de Baccalauréat Professionnel. Audrey Mariette procède tout d'abord à un retour sur les catégories employées par les professionnels de l'éducation - mais aussi les chercheurs dans ce domaine - en insistant sur la nécessaire distinction entre trois phénomènes repérés dans l'arrêt d'étude qui sont l'« abandon d'études », le « décrochage scolaire » et la « déscolarisation ». Après avoir pointé les difficultés d'obtenir des données chiffrées sur les diverses formes d'abandon d'études par ces lycéens, l'auteur montre l'importance de ne pas les réduire, comme trop

souvent, à une simple logique d'« échec ». L'arrêt d'études en cours de formation n'est pas le seul fait imputable à l'acteur, mais se doit d'être remis dans un contexte spécifique et tenir compte des situations familiales et résidentielles ainsi que des contraintes matérielles qui participent à ces phénomènes. L'encadré de Bernard Rollet, Inspecteur d'Académie, vient en appui à ce texte et expose le fonctionnement des « Cordées de la Réussite », un dispositif visant à aider les élèves issus de « milieux modestes ».

Introduit par un encadré de Magali Schaffner et Jacqueline Igersheim, Vice-présidente déléguée à l'orientation et à l'insertion professionnelle, présentant la mise en place de l'orientation active à l'Université de Strasbourg, le troisième travail de recherche de Nathalie Beaupère s'intéresse à l'abandon d'étude, non plus au lycée mais à l'université. À partir d'une enquête réalisée pour l'Observatoire national de la vie étudiante, cette recherche tente d'identifier le processus qui mène les jeunes à la sortie de l'enseignement supérieur sans diplôme. En relisant les parcours des enquêtés, quatre profils se dégagent et permettent de comprendre que les abandons sont le résultat d'expériences diverses qui relativisent d'une part les échecs supposés et, d'autre part, montrent qu'ils ne sont pas le résultat d'un choix « par défaut ». Deux encadrés viennent en complément à ce texte : celui de Nicole Poteaux, Professeur en Sciences de l'Éducation, montre comment s'opère un changement de paradigme lorsque l'on passe de l'enseignement supérieur à l'apprentissage tandis que l'encadré de Julien Haristoy, Chef du département Informatique à l'IUT Robert Schuman, présente l'expérience du département informatique de la « Semestrialisation totale », un dispositif permettant aux étudiants d'éviter une sortie d'étude sans diplôme.

La dernière partie de ces actes aborde la « mobilité sociale » avec un premier texte de Roland Pfefferkorn qui interroge les conditions d'une « ascension » aujourd'hui à partir d'un examen des « tables de mobilités » évoquées précédemment. L'auteur revient sur les limites de ces tables qui ont aussi longtemps exclu les femmes ou les ont sous-représentées et qui mesurent principalement la « mobilité apparente » sans prendre en compte la transformation de la structure sociale depuis les années 1960. Il montre ensuite les principaux enseignements que nous apportent ces tables de mobilité. En regroupant certaines catégories dans des ensembles cohérents (les catégories dominantes, moyennes et populaires), on remarque d'une part que la conservation des positions domine très largement et ce, d'autant plus aux deux extrémités de la hiérarchie sociale. D'autre part, si la « mobilité sociale apparente » s'est accrue sur une longue période, ce sont surtout les trajets courts qui donnent cette impression de mobilité car les trajets longs sont très rares. Un encadré de Josiane Peter, Directrice du Centre d'Information sur les Droits des Femmes et des Familles, vient ensuite accompagner ce texte en abordant la question des inégalités liées au territoire et au genre.

Enfin, la contribution d'Elsa Lagier articule « mobilité sociale » et « mobilité géographique » à partir d'une réflexion centrée sur les

migrations. Bien que les motivations de départ d'un pays soient multiples, ce projet s'inscrit généralement dans celui d'une amélioration des conditions de vie et d'une aspiration à une « ascension ». Ce constat amène l'auteure à repenser la « mobilité sociale » tant une analyse longitudinale des parcours des migrants et de leurs descendants rend complexe sa mesure pour plusieurs raisons. Parmi celles-ci, le fait que la hiérarchie sociale peut varier suivant le pays d'origine et le pays d'accueil mais aussi qu'une même position n'est pas toujours associée à un même statut ni une même reconnaissance sociale entre le premier et le second. En s'intéressant à la dimension subjective de la « mobilité sociale », on comprend ici que le sentiment de « réussite » des descendants de migrants se construit à partir d'une forme d'auto-appréciation construite en fonction des individus proches servant de référents, mais aussi selon l'expérience d'inégalités sociales qui révèlent différentes formes de discrimination liées à l'origine géographique, au sexe et à l'âge. Si les dimensions sexuées et genrées n'apparaissent qu'en filigrane de ces travaux, c'est parce qu'au fur et à mesure de l'élaboration de cette réflexion, il nous est apparu indispensable d'y consacrer la prochaine édition de Thémat'IC en élargissant la focale aux termes du rapport entre « genre » et « études à l'université ». Notre objectif sera justement de comprendre comment la prise en compte de la variable des sexes, de la construction des identités de genre, et/ou des rapports sociaux de sexe, transforme notre rapport aux savoirs concernant les étudiants et les étudiantes dans l'enseignement supérieur. Rendez-vous donc en 2012 !

## REFERENCES

- ATTIAS-DONFUT C. et WOLF F.-C. (2001), « La dimension subjective de la mobilité sociale », *Population*, 56 (6), pp. 919-958.
- BEAUD S. (2003), *80% au Bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BERTAUX D. (1985), *La mobilité sociale*, Paris, Hatier.
- BIHR A. et PFEFFERKORN R. (2008), *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit.
- BROWN P. et DURU-BELLAT M. (2010), « La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché », *Sociologie*, n°1, pp. 161-175.
- CHAUVEL L. (2002), *Le destin des générations, Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF.
- CHAUVEL L. (2006), *Les classes moyennes à la dérive*, Seuil, Paris, 2006.
- DESROSIERES A. et THEVENOT L. (1988), *Les catégories socio-professionnelles*, Paris, La Découverte.
- DURU-BELLAT M. et VAN ZANTEN A. (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.
- GOUX D. et MAURIN E. (1997), « Destinées sociales : le rôle de l'école et du milieu d'origine », *Economie et statistique*, n°306, pp. 13-26.
- DURU-BELLAT M. (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil.

- MAIGRET E. (2005), « Après le choc cultural studies », in MACE E. et MAIGRET E. (dir.), *Penser les Médiacultures*, Paris, Armand Colin / INA, pp. 17-40.
- MACE E. et MAIGRET E. (dir.) (2005), *Penser les Médiacultures*, Paris, Armand Colin / INA.
- MATTELART A. et NEVEU E. (2003), *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte.
- MAURIN E. (2009), *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*, Paris, Seuil.
- MERLLIE D. (1994), *Les enquêtes de mobilité sociale*, Paris, PUF.
- PEUGNY C. (2009), *Le déclassement*, Paris, Grasset.
- THELOT C. (1982), *Tel père, tel fils : position sociale et origine familiale*, Paris, Dunod.
- TRUONG F. (2010), « Enseigner Pierre Bourdieu dans le 9-3 : ce que parler veut dire », *Socio-logos. Revue de l'Association Française de Sociologie* [En ligne], 5, mis en ligne le 13 avril 2010.

## **PARTIE 1**

### **Des Institutions en question**



# L'ascension sociale : ses voies, ses jeux de concurrence, ses effets

---

Daniel Bertaux

*Directeur de Recherche émérite en Sociologie, CNRS  
Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales*

Comment se porte la mobilité sociale aujourd'hui, dans notre pays ? Pour être plus précis : quelles y sont, en fonction du milieu social dans lequel on a grandi, les chances de rester à peu près à son niveau (reproduction sociale), de monter (mobilité sociale ascendante : l'ascension sociale), ou de régresser (déclassement social) ? Ces chances évoluent-elles dans le bon sens ? Ou non ? Quel rôle y tiennent l'éducation et le diplôme par rapport à d'autres processus d'insertion dans la sphère de l'emploi ? En ces temps de mondialisation et de précarisation des statuts d'emploi, protègent-ils encore du chômage prolongé, ou de la déqualification ? On entend dire qu'il y a « inflation » des diplômes, qu'ils sont dévalorisés, voire qu'ils ne servent plus à rien : dans quelle mesure est-ce vrai ? Que signifie exactement la phrase lapidaire d'Eric Maurin : « aujourd'hui le diplôme n'a jamais été aussi nécessaire ; mais il n'a jamais été aussi peu suffisant » ? Quelle est la tendance à moyen et à long termes de l'égalité ou plutôt de l'inégalité des chances ?

Telles sont quelques-unes des questions posées par ce colloque. On n'essaiera pas ici d'y apporter des réponses définitives ; mais plutôt de rappeler quelques faits utiles à connaître, d'examiner des interprétations divergentes de ces faits—dans le but, surtout, de faire réfléchir—; et *in fine*, d'évoquer ce qui est en train de se passer en Grande-Bretagne, qui préfigure probablement le « modèle » que la version ultra-libérale de la mondialisation cherche à imposer partout.

## **La peur de déclassement**

Alors même que les Français vivent dans l'un des plus riches pays du monde et l'un de ceux où la protection sanitaire et sociale est la plus développée, ils s'avèrent au vu des sondages beaucoup plus inquiets sur leur avenir que la plupart des autres peuples. Lorsque l'on est pessimiste envers l'avenir cela signifie en général qu'on l'est aussi envers l'avenir de ses enfants, voire de ses petits-enfants.

Eric Maurin a consacré un court ouvrage à cette *peur du déclassement* ; une peur qui semble beaucoup plus répandue en France que dans

d'autres pays. Il cite deux enquêtes (dont il n'indique cependant ni la source, ni la formulation exacte des questions posées) : « D'après un sondage réalisé en 2006, 48% des Français pensent qu'ils pourraient un jour devenir SDF ; deux ans plus tard, avec la récession, cette peur s'est encore accrue, 60% s'estimant désormais menacés » (Maurin, 2009, 6).

Ces chiffres sont stupéfiants ; ils indiquent une très forte inquiétude qui paraît totalement déraisonnable, compte tenu du caractère maximaliste de ce que serait le déclassement : se retrouver à la rue (car il y d'autres formes, moins radicales, de « déclassement »). Il en donne l'interprétation suivante : « La peur du déclassement est la passion des sociétés à statut prises dans les vents de la démocratisation, lorsque rangs et dignités cessent d'être protégés par l'hérédité, mais doivent être remis en jeu à chaque génération. C'est la raison pour laquelle la diffusion extraordinaire de cette peur trouve son point d'origine dans les attitudes des nantis et des plus protégés » (Maurin, 2009, 10).

Cette interprétation nous paraît contestable. L'opinion que mesurent les sondages, Maurin le sait bien, c'est l'opinion de la masse des Français, et non celle des nantis qui ne représentent que moins de 5% de la population. Ceux-là, au demeurant, n'ont jamais senti leur avenir menacé, ni celui de leurs enfants ; dans le contexte actuel d'augmentation rapide des inégalités de revenu tout va bien pour eux et pour leurs enfants. Pourquoi se sentiraient-ils menacés ? Quant aux classes moyennes au sens sociologique du terme—25 à 30% de la population, pas plus—on ne voit guère pourquoi elles se sentiraient menacées de finir à la rue. Il y a eu effectivement, à partir des années 1970, une forte ouverture des études secondaires générales et même des études supérieures aux enfants des classes populaires ; c'est sans doute ce que Maurin veut dire en évoquant « les grands vents de la démocratisation ». Mais les classes moyennes ont suffisamment de ressources mobilisables pour assurer à leurs enfants un avenir de classe moyenne ; et avec la multiplication des services qui demandent de la main d'œuvre qualifiée, il y aura beaucoup de places à prendre.

Si l'opinion de la masse des Français est si exagérément pessimiste, ce serait plutôt du côté des classes populaires qu'il faudrait en chercher les raisons. Aucun des grands partis politiques ne s'intéresse à elles, aucun ne représente plus leurs intérêts. S'il n'y a qu'environ 300.000 SDF en France, ce sont plusieurs millions d'ouvriers et d'ouvrières qui, travaillant dans des usines manufacturières, ont compris que ce type d'usine s'envole en Chine—ou au mieux dans les pays du Centre-Est européen, en Tunisie ou en Turquie : de quoi s'inquiéter pour leur emploi. La démocratisation des études a certes profité à nombre de leurs enfants (les 65% des jeunes d'une cohorte qui obtiennent le baccalauréat sont au moins pour moitié d'origine populaire). Mais leurs parents, d'abord si fiers, ont fini par douter que le baccalauréat suffise pour l'accès à un statut sécurisé, et encore moins un statut de cadre. Le baccalauréat n'est plus ce qu'il était une génération plus tôt. Le sociologue François Dubet l'a illustré de manière graphique : ce diplôme ne sert plus en soi qu'à accéder à un emploi d'ouvrier *qualifié*, plutôt qu'à un emploi de

manœuvre. Cela signifie que la concurrence entre les désormais nombreux jeunes diplômés (titulaires d'un BAC, d'un DUT, d'un BTS, d'une licence voire d'un Master) va se jouer de plus en plus, à diplôme égal, sur d'autres critères : les « relations » des parents, une certaine aisance et confiance dans la présentation de soi... Les « grands vents » que mentionne Maurin soufflent effectivement de plus en plus fort. Mais ce ne sont pas les grands vents de la démocratisation ; ce sont ceux de la libéralisation à outrance, de la concurrence généralisée dans laquelle toutes les ressources familiales, voire tous les moyens sont bons pour passer du côté des *winners*. Or à ce jeu-là, l'origine sociale joue à plein...

Cependant Maurin rappelle, en s'appuyant sur des données statistiques fiables (notamment des enquêtes longitudinales du CEREQ) que les diplômés protègent encore du chômage de longue durée, des CDD prolongés et qu'ils aident fortement celles et ceux qui sont enfin entrés dans l'emploi à progresser vers un statut de cadre, y compris les jeunes issus de milieux populaires. D'où sa conclusion : les Français sont exagérément pessimistes. La raison en est que trop d'entre eux ont trop longtemps vécu dans des emplois à statut protégé. Alors ils paniquent quand, tout d'un coup, leurs statuts se précarisent ; que leurs savoir-faire et savoirs s'avèrent obsolètes ; quand il s'avère qu'il va falloir bouger pour rester dans le coup. Ils se voient déjà à la rue et se mobilisent pour protéger leurs statuts au lieu de chercher à se reconverter. Du coup la société française se bloque encore plus...

Il y a beaucoup de vrai dans son interprétation, même si certains constats sont facilement récupérables par les milieux d'affaires qui ne cessent de plaider et de faire pression pour la fin des statuts protégés et la mise en concurrence de tous contre tous ; et de mettre en œuvre cette concurrence là où ils le peuvent déjà. Mais n'y a-t-il pas un grain de vérité dans cette peur « irraisonnée » du déclassement ?

Au demeurant, quiconque lit la presse internationale ou s'intéresse quelque peu à ce qui se passe dans les pays voisins ne peut être que parfaitement conscient de ce qui se passe autour de nous à l'échelle de l'Europe. Partout ailleurs, c'est effectivement le règne ultra-libéral de la mise en compétition de tous contre tous. C'est la fin des protections et le mot d'ordre : « retroussez vos manches si vous voulez survivre. »

Le problème n'est pas tant que s'en vient ce lourd nuage ultra-libéral qui risque fort de crever sur nos têtes. Le problème c'est qu'en France, nous y sommes très mal préparés. Mme Thatcher est arrivée au pouvoir en 1979, Ronald Reagan en 1980, et Silvio Berlusconi en 1994 : aussi les Britanniques, les Américains et les Italiens ont-ils été déjà socialisés depuis longtemps, bien malgré eux pour beaucoup d'entre eux, à la culture ultra-libérale. Ils ont intériorisé l'idée que la vie est un combat permanent (un combat individuel entièrement orienté vers le gain monétaire). Ils ont ainsi acquis certains réflexes encore inconnus en France. Même en Suède, un pays qui a poussé très loin les dispositifs de protection collective contre les risques de la vie, on a commencé il y a

déjà une vingtaine d'années à introduire des principes de concurrence, y compris dans le secteur éducatif.

### **Croissance économique et développement éducatif : le miracle français**

À une époque pas si éloignée, celle des dites Trente Glorieuses, le sentiment qui prévalait c'était l'optimisme, la confiance en l'avenir. Les salaires, encore très bas dans les années 50, augmentaient régulièrement (pour les ouvriers les moins qualifiés ils ont été multipliés par un facteur quatre en trente ans). Le pouvoir d'achat ainsi distribué était aussitôt réinjecté dans l'achat de biens d'équipement domestiques tels que machines à laver, téléviseurs ou automobiles ; biens qui étaient produits en France même par des ouvriers français ou—de plus en plus souvent—récemment immigrés. Ainsi la consommation soutenait l'emploi, et l'emploi à son tour favorisait le développement de la « société de consommation ». Le chômage tendait à se réduire à du « chômage frictionnel » (4%). C'est d'ailleurs pour cette raison que, comme le dénonçait alors Pierre Mendès-France, le patronat avait dans les années soixante convaincu les gouvernements gaullistes successifs de favoriser l'immigration : pour réintroduire un « volant de chômeurs » et ainsi peser sur les salaires qui, sinon, « risqueraient de s'envoler ». Alors qu'on parlait en France du « miracle japonais », on parlait à l'étranger d'un *French miracle*. La croissance économique était alimentée partiellement par un afflux de capitaux français rapatriés de « colonies » enfin devenues indépendantes ; ils s'étaient réinvestis en France. Une politique keynésienne couronnait le tout : construction de cités HLM, d'autoroutes, de ports, d'aciéries, d'armements...

Dans le contexte général de croissance économique et d'un *feel-good factor* généralisé, la demande d'éducation augmentait de façon explosive. Il faut dire que jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale le pourcentage d'enfants qui entraient au lycée et parvenaient jusqu'au Baccalauréat était resté bloqué à un niveau très bas. En 1880 c'était 1% d'une « classe d'âge » ou cohorte, et encore en 1901 ; en 1920, un misérable 2% ; en 1936, 2,7% seulement ; en 1945, 3%. Ceci alors même qu'aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne ou au Japon le pourcentage équivalent (diplôme de fin des études secondaires) s'accroissait sans cesse depuis au moins vingt-cinq ans.

Contrairement à ce que certains documents officiels du Ministère de l'Education Nationale affirment, ce n'est pas à l'initiative de l'Etat que l'explosion scolaire a démarré. Deux facteurs se sont conjugués : la natalité et l'aspiration aux études.

A partir de 1945, la France a connu un très fort *baby boom* : le nombre d'enfants nés en 1946 monte à 850.000, contre 550.000 deux années plus tôt. Ce n'est pas seulement un rattrapage car pendant vingt ans (de 1945 à 1965) le nombre d'enfants nés chaque année reste élevé à environ 850.000. C'est donc une sorte de vague démographique continue d'une profondeur temporelle de vingt années qui s'engouffre dans un

système scolaire—des bâtiments, un corps enseignant—n'ayant guère évolué depuis le début du siècle.

Combien iront jusqu'au bac ? Combien poursuivront des études supérieures ? Ce sont là des questions à plusieurs milliards de francs. En effet, si la demande d'éducation augmente aussi fortement que la démographie, alors le nombre d'enfants, d'adolescents, de jeunes étudiants qu'il va falloir accueillir va non seulement doubler mais quadrupler, quintupler. Le « parc » d'établissements scolaires va devoir être multiplié par deux pour les écoles primaires, mais par beaucoup plus de deux pour les lycées et les universités. D'autant que les jeunes générations quittent en masse les villages pour émigrer en ville et il faut donc reconstruire des écoles pour leurs enfants, ce qui représente un coût certain.

Dès 1958, on trouve des pourcentages de bacheliers de 9% (9,9% pour les garçons, 8,6% pour les filles) : il s'agit de la cohorte née vers 1939-1940, dont les parents ont manifestement investi dans l'éducation de leurs enfants. Quinze ans plus tard, en 1973, le pourcentage de bacheliers a fait un grand bond : il est déjà de 23% (26% pour les filles, 20% pour les garçons). Un démographe de l'INED, Jean-Claude Chesnais, s'efforce alors de prévoir les taux de bacheliers pour les vingt prochaines années (1975). Pour cela il fait deux hypothèses : une hypothèse « basse » et une « haute ». Dans l'hypothèse haute, les taux de bacheliers en 1995 serait de 45% pour les filles, et de 36% pour les garçons : soit une moyenne de 40% ! Voilà qui paraît certes, en 1973, absolument extravagant. La prévision de Chesnais, pourtant audacieuse, sera largement dépassée par la réalité : en 1985 on est encore à 30%, quelque part entre l'hypothèse basse et l'hypothèse haute de Chesnais ; mais dix ans plus tard, en 1995, le taux de bacheliers est passé à 63% ! Que s'est-il passé ?

Pour le Ministère de l'Education Nationale, c'est le résultat d'une série de décisions prises par les ministres successifs à partir de Savary et Chevènement, et confortées par Monory et Bayrou, qui ont considérablement élargi l'éventail des avenues menant jusqu'au bac. Citons le document : « Lorsqu'en 1975 René Haby instaure le « collège unique », cette décision n'intervient pas comme un coup de tonnerre dans un ciel serein : elle s'inscrit dans un long programme engagé dès le début du XX siècle (et même avant) et qui n'est pas encore achevé. (...). Ainsi en 1982, près des trois quarts de la population active française (les 25-64 ans) sont sortis du système éducatif sans qualification, et moins de 20% de cette population possède un niveau supérieur ou égal au baccalauréat (sans en posséder nécessairement le diplôme) : la France est alors en retard sur ses principaux partenaires. Fort de ce constat, Alain Savary d'abord, Jean-Pierre Chevènement ensuite, vont prendre une série de décisions confortées ultérieurement par René Monory (...) [et] créer en 1985 le baccalauréat professionnel (...). C'est l'ensemble cumulé de ces décisions, soutenues par un discours politique fort et sans fausses notes de Jean-Pierre Chevènement à François Bayrou, en passant par Lionel Jospin et Jack Lang, qui explique la croissance spectaculaire du taux d'accès au baccalauréat de la décennie 1985-1995, les « dix

glorieuses » (en gras dans l'original). (...) Durant cette décennie, le pourcentage de jeunes quittant le système éducatif sans qualification va être divisé par deux pour se stabiliser autour de 7% (contre près de 25% en 1975). (...) Le pourcentage d'adultes sortis de l'école sans qualification a été lui, divisé par deux (de 70% à 35%) »<sup>10</sup>.

Et plus loin : « en 1995, pour la première fois, le niveau de certification scolaire des 25-34 ans apparaît supérieur à la moyenne de l'OCDE, alors que pour les générations plus âgées il est inférieur ». Le texte qui précède fait de l'histoire officielle, de l'histoire *top-down* : les changements observés dans la société seraient les effets de décisions sages prises en haut lieu.

À cette interprétation on peut préférer l'interprétation *bottom-up*. Elle est plus intéressante. Dans les années de l'après-guerre, les Français, stimulés et gonflés d'espoir par le programme du Conseil National de la Résistance, auraient massivement investi dans la réussite scolaire de leurs enfants. Du moins dans la mesure où ils pouvaient réalistement continuer à les entretenir après l'âge de 16 ans. L'éducation secondaire étant gratuite—ce qui n'était pas le cas dans tous les pays—la demande de ce type d'éducation n'a cessé de grandir au fur et à mesure qu'augmentait le pouvoir d'achat. La poussée qui s'exerçait sur les établissements scolaires devenant de plus en plus forte, il a bien fallu que les ministres en tiennent compte et cèdent, d'abord sur le collège unique, puis sur les lycées (il a fallu en construire beaucoup, avec de gros moyens financiers; notamment en Ile-de-France...) et enfin sur les universités en passant de l'Université réservée aux élites à l'Université de masse (que préfiguraient Nanterre, lieu de l'éruption du 22 mars 1968 puis Vincennes-Paris 8). Autrement dit, les ministres n'ont fait que tenter d'ajuster avec retard l'*offre* de scolarisation (bâtiments et enseignants) à une *demande* qui ne cessait de croître, stimulée par la gratuité de tous les niveaux de notre système... républicain.

Le document officiel souligne triomphalement qu'après cet énorme effort de la France, étendu sur trois décennies (1965-1995) pour rattraper son retard sur d'autres pays : les Etats-Unis, le Japon, l'Allemagne..., le niveau de bacheliers atteint en 1995 plaçait enfin la France au niveau de la *moyenne* (!) des pays de l'OCDE. Le texte, qui date de 2004, continue ainsi : « en 1995, grâce aux performances atteintes la France a rattrapé son retard et s'apprêtait à s'installer dans une position de leader ». Hélas... « À partir de 1992, le taux de passage de 3<sup>me</sup> en 2<sup>nde</sup> va baisser pendant quatre années consécutives, faiblement certes, mais suffisamment pour enrayer cette remarquable progression. (...) tout semble se dérégler (...) stagnation et retour en arrière concentrés sur la seule voie générale : en 2002, 32,6% des jeunes Français ont obtenu un baccalauréat général, le même pourcentage que dix ans plus tôt. Tandis que la voie technologique est restée constante et que la voie professionnelle a poursuivi sa progression, la voie générale va s'engager dans une récession ». Dans l'enseignement supérieur, les nouveaux

---

<sup>10</sup> Document PDF en ligne « Un regard sur l'école. En guise d'introduction » : [www.debatnational.education.fr/upload/pdf/introduction.pdf](http://www.debatnational.education.fr/upload/pdf/introduction.pdf)

bacheliers s'engagent de plus en plus dans l'enseignement supérieur court (les STS, deux ans pour faire un BTS réputé mener vers des embauches) au détriment de l'enseignement long, pour lequel la France se retrouve à nouveau nettement distancée, 25% contre 30%, par la moyenne—la moyenne !—des pays de l'OCDE. Quant au taux de bacheliers, qui était monté très régulièrement depuis 1985, où il était à 35%, il a atteint 71%, nous dit ce document, en 1994 ; mais il s'est arrêté là, et en 2004, il y était encore, ayant même redescendu d'un point. « La courbe connaît une très forte croissance de 1984 à 1994 qui culmine à 71,2% en 1994, c'est-à-dire à moins de dix points de l'objectif » (80% au bac). Il y a eu un « retournement de tendance », constate l'auteur anonyme sans en proposer aucune explication.

Ce retournement de tendance s'est-il confirmé dans les années qui ont suivi le grand Débat sur l'Education de 2004°? En 2009, le Ministère a célébré les résultats du baccalauréat ; sous le titre « Le Bac 2009 bat tous les records ». Le mensuel *Sciences Humaines* écrit : « Pour la première fois plus des deux tiers d'une génération ont un bac en poche. Depuis 1995, le pourcentage de titulaires de ce premier grade de l'enseignement supérieur oscillait entre 61,3% et 64,3%. Il fait cette année un bond de trois points par rapport à 2008 pour s'inscrire à 66,4% ». On avait cru comprendre, à la lecture de la Note de 2004, que ce taux était déjà de 70% en 1994. En cherchant à se rapporter à une source sûre, on trouve sur le site du Ministère de l'Education Nationale la Conférence de presse du 11 juin 2010 du Directeur général de l'enseignement scolaire, Mr Jean-Michel Blanquer. Il y déclare notamment : « vers 1880, moins de 1% des jeunes obtiennent le baccalauréat ; et ce chiffre restera très faible jusqu'aux années 1960. En 1987 cette proportion atteint 32%, puis 62% en 1995, chiffre qui ne sera que très peu modifié en 15 ans puisque ce sont 65,8% d'une génération qui ont obtenu leur bac en 2009, malgré des taux de réussite croissants »<sup>11</sup>.

## **De la reproduction à la démocratisation**

Il y a eu à partir des années 1970 et tout au long des décennies suivantes un très profond changement dans le processus de scolarisation des cohortes successives nées après la seconde guerre mondiale. Dans les années 1960 encore, un brutal clivage s'était opéré à la sortie de l'école primaire entre deux voies, la voie Primaire-Professionnel et la voie du Secondaire-Supérieur. La première, majoritaire, menait en quelques années à des emplois de salariés « manuels » ou plutôt, des emplois d'exécution. La seconde, minoritaire, ouvrait vers la poursuite d'études secondaires au lycée et au baccalauréat général. La sélection qui s'opérait à cette occasion créait un brutal clivage, au sein de chaque cohorte, entre enfants promis à des avenir de classe fort différents, ou

---

<sup>11</sup> Discours de J.M. Blanquer. Consulté le 21/10/2010 disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid52088/baccalaureat-2010-discours-de-jean-michel-blanquer.html>

plutôt opposés puisqu'ils se retrouveraient un jour dans des places opposées de rapports d'autorité, voire de propriété...

Pour examiner comment cette sélection s'effectuait une grande enquête fut entreprise en 1962 par l'INED. Cette dernière a consisté à suivre une cohorte d'enfants—échantillon représentatif au niveau national—tout au long de leur cheminement au sein de l'enseignement primaire et jusqu'à ce moment de clivage. Elle montre bien comment s'opérait en fait cette sélection. C'était d'une part sur la base des notes obtenues en CM2 et au Certificat d'Etudes Primaires (et des avis des enseignants) et, d'autre part, en fonction des souhaits des parents. L'origine sociale des enfants y jouait un grand rôle, mais à travers quelles médiations ? Essentiellement à travers ce que j'appellerai ici des *mécanismes générateurs* partiellement articulés entre eux.

D'une part, les enfants de familles de cadres supérieurs et de cadres moyens arrivaient en 7ème (CM2) avec, en majorité, un niveau scolaire « très bon », « bon », ou « moyen » (les auteurs distinguant cinq niveaux de réussite scolaire : très bon, bon, moyen, médiocre, mauvais). Tous ces enfants notés « très bon » ou « bon » entraient au lycée, pratiquement sans exception. Mais c'était aussi le cas de la plupart de ceux qui n'avaient qu'un niveau moyen ou médiocre et même parmi ceux qui avaient un niveau scolaire qualifié de « mauvais », 50% passaient au lycée (sans doute en raison de l'insistance de leurs parents pour les y inscrire et leur éviter le « déclassement »). Par contraste, parmi les enfants issus de familles paysannes ou ouvrières qui avaient un niveau « mauvais », 0% passaient au lycée. Mais même parmi ceux qui avaient un niveau bon ou très bon, tous n'entraient pas au lycée. On dispose par d'autres enquêtes de suffisamment de témoignages pour comprendre pourquoi : les parents agriculteurs ou ouvriers hésitaient devant la perspective d'engager leur fils ou leur fille dans un cursus de sept années d'études secondaires, parcours dont ils n'avaient aucune connaissance vécue, ni par eux ni par leurs proches, et qui leur paraissait semé d'embûches. Que faire d'un fils ou d'une fille qui abandonne le lycée à seize ans sans formation professionnelle, et donc mal armé(e) pour gagner sa vie ? Ne valait-il pas mieux leur donner une formation pratique ?

Les résultats de cette remarquable enquête parlent d'eux-mêmes. Ils montraient empiriquement avec une grande clarté que le milieu social de la famille d'origine—l'origine sociale—avait de forts effets sur les résultats scolaires (les notes) des enfants, mais aussi, à notes constantes, sur les choix des parents pour l'orientation de leurs enfants.

Ce qui était plus difficile à démêler, c'étaient les effets respectifs du *revenu* des parents et de leur propre *niveau scolaire*. En effet d'un milieu social à l'autre les deux facteurs varient en général dans le même sens. Cependant, la structure sociale de la société française comprenait aussi deux groupes contrastés sous ces deux points de vue : d'une part les petits commerçants, d'autre part les « cadres moyens » (professions masculines : instituteurs, techniciens, cadres moyens de la fonction publique ou d'entreprises privées, travailleurs sociaux, infirmiers). Or les

enfants de ces cadres moyens salariés avaient en moyenne une réussite scolaire meilleure que celle, en moyenne également, des enfants de petits commerçants et artisans. C'est d'ailleurs ce qui avait poussé Paul Clerc, l'un des trois démographes co-auteurs de l'étude, à signaler dans un article antérieur l'existence d'un « facteur culturel » qui, en parallèle au facteur « matériel » (le revenu familial), semblait conditionner les chances de réussite scolaire des enfants tout au long de leur scolarité primaire.

C'est cette idée de « facteur culturel »—distinct du facteur matériel—que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron reprisent avec brio dans leur ouvrage *Les Héritiers. Les étudiants et la culture* (1964). La grille d'interprétation qu'ils mirent en place à l'époque a connu un énorme succès. Elle focalisait l'attention sur « le niveau culturel » des parents bien plus fortement que sur leur « niveau de revenu », bien au-delà de ce que les chiffres montraient. Or à travers le terme de « capital culturel », elle continue à influencer la façon dont de nombreux sociologues interprètent encore aujourd'hui les statistiques de réussite scolaire ; elle conduit à minimiser exagérément le facteur matériel. Il faut donc y revenir brièvement, d'autant que ce dernier facteur, l'argent des familles, pourrait être appelé à jouer très bientôt un rôle absolument prépondérant dans la formation des parcours scolaires, du moins si les « réformes » (ultra-libérales) qui sont déjà mises en œuvre en Grande-Bretagne et dans d'autres pays européens finissent par être imposées en France.

### **Pour une critique de la dérive du terme « capital culturel »**

Le terme de « capital culturel » créé par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron a connu un succès mondial, qui ne se dément pas. Cependant il a suivi une trajectoire sémantique qui l'a fait traverser, vingt ans durant, tout l'espace politique et passer de la gauche critique et contestataire à la droite conservatrice, voire réactionnaire. Cela mérite attention.

Nous avons déjà évoqué le fait que chez son prédécesseur, Paul Clerc, le « facteur culturel<sup>o</sup> » avait émergé seulement par comparaison entre les moyennes de réussite scolaire de deux groupes d'enfants (ceux de familles de petits commerçants et ceux de familles de cadres moyens, les démographes de l'INED ayant tenté de distinguer les effets respectifs du *revenu* des parents et de leur *niveau scolaire* ; effets qui ne pouvaient guère être séparés pour les enfants d'autres milieux sociaux). Les enfants de père « Cadre moyen » (selon la définition INSEE), une catégorie constituée de métiers demandant une formation scolaire, avaient effectivement à la fin de l'école primaire des taux de réussite scolaire très nettement meilleurs que ceux des enfants de « Petits commerçants et artisans » (définition INSEE également) dont les parents avaient—en moyenne—de meilleurs revenus.

Pour autant, était-il légitime de construire sur cette base étroite une interprétation unilatéralement orientée vers les effets du seul « capital culturel » ? Tout d'abord, un fort pourcentage de la catégorie INSEE

« Cadres moyens » est constituée par des *instituteurs* : il serait étonnant qu'ils ne poussent pas leurs enfants à la réussite scolaire, qu'ils ne suivent pas leur travail scolaire, et qu'ils ne mobilisent pas à ce sujet leur connaissance intime des rouages de l'Education nationale. Compte tenu de leur métier—et de leur relativement faible revenu à l'époque—c'est bien en agissant ainsi qu'ils pouvaient le mieux aider leurs enfants. Aux effets spécifiques de leurs savoirs scolaires (rebaptisé en l'occurrence « capital culturel ») s'ajoutait leur connaissance intime du fonctionnement du système scolaire et en particulier de ses mécanismes de sélection qui constituent des informations stratégiques inaccessibles à d'autres (mais s'agit-il encore de « capital culturel » ?).

On peut penser que les commerçants quant à eux raisonnaient autrement. Les plus aisés d'entre eux, qui n'avaient sans doute gardé de l'école qu'un mauvais souvenir (il s'agit des années 1950 et 1960) prenaient leur revanche sur la vie dans leurs activités commerciales. Pourquoi auraient-ils cherché à pousser leurs enfants dans la voie scolaire ? Pour nombre d'entre eux, la réussite sociale se construisait ailleurs, dans la « vraie vie » et précisément le commerce. Pour leur fils ou leur fille la voie est toute tracée : sortir le plus tôt possible de l'école « où l'on n'apprend pas la vraie vie », venir aider leurs parents à tenir le commerce comme ils le faisaient sans doute déjà le samedi, apprendre ainsi le métier auprès d'eux et se préparer à leur succéder. En travaillant dur, il est possible de gagner deux, trois, cinq fois plus qu'un instituteur. On comprend donc que les deux groupes comparés sont des groupes *sociaux* situés dans des places sociales différentes de la structure de classe(s) ; on ne peut réduire leurs différences à celles de deux « variables » arbitrairement isolées, le revenu et le niveau scolaire. Chacun de ces groupes est porteur de stratégies de mobilité sociale fort différentes pour ses enfants, en fonction des ressources dont il dispose (et de celles dont il ne dispose pas). D'autre part, qualifier les différences de niveau scolaire de « différences de capital culturel », c'est rabattre et raplatir « la culture » en général à la culture scolaire. Elle en est sans doute un élément important, mais pas le seul. Enfin, peut-on généraliser à l'ensemble des groupes sociaux, du haut en bas de l'échelle sociale, ce que l'on a cru détecter en comparant deux d'entre eux, les anciennes classes moyennes (les indépendants) et les nouvelles classes moyennes (salariées) ?

Quoi qu'il en soit, la nouvelle grille d'interprétation, condensée en un seul concept (la transmission du « capital culturel ») de belle allure scientifique, a été propulsée et mise sur une orbite planétaire par le succès immédiat de son concept-moteur. Quel enseignant en France ou dans les pays francophones n'a jamais entendu parler de ce concept, et n'a immédiatement cru reconnaître en lui une grande part de vérité ? Quel chercheur en éducation, où qu'il-elle soit dans le monde, quel journaliste spécialisé dans la question scolaire et intéressé par les effets de l'origine sociale des élèves pourrait encore ignorer le concept de *cultural capital* ? Mais combien d'entre eux réalisent que la signification qu'ils lui donnent spontanément est aux antipodes de celle que lui

conféraient Bourdieu et Passeron en 1970 dans leur ouvrage *La reproduction* ?

Dans cet ouvrage en effet les deux auteurs, après avoir « établi » (quelque peu abusivement) au moyen de données statistiques les effets puissants sur la réussite scolaire des enfants du « capital culturel » de leurs parents, décrivent le contexte qui confère à cette forme particulière de « capital » son efficience. Ce contexte, c'est celui de l'école à la française et c'est surtout—les auteurs y insistent à juste titre—« l'arbitraire pédagogique » qui choisit « arbitrairement » de sélectionner les enfants sur la base de connaissances et de capacités abstraites, coupées des réalités vécues par les enfants. L'orthographe en constitue le meilleur exemple. Dans ce contexte discursif, le concept de « capital culturel » prend un contenu sémantique fortement critique : si les enfants des « classes supérieures » réussissent mieux à l'école que les autres c'est surtout parce que la sélection se fait sur la base des savoirs spécifiquement propres à la « culture » de leurs parents, la culture d'un milieu social particulier.

La carrière sémantique du « concept » de capital culturel commence donc, au début des années 1960, très à gauche car elle porte en elle une charge critique dénonciatrice de l'ordre établi. Au milieu des années 1970, le concept de capital culturel commence à perdre son contenu critique et commence sa migration sémantique. Les enseignants reprennent et s'approprient le concept : il donne sens à leur expérience vécue, mais ils se trouvent impuissants à changer les programmes scolaires. Alors peut-être, insensiblement, choisissent-ils d'oublier l'hypothèse selon laquelle ce sont les contenus des programmes scolaires qui biaisent la sélection. Ainsi redéfini, le concept de capital culturel les absout de tout sentiment de culpabilité : *de facto* il aboutit en effet à légitimer la fréquence de l'échec scolaire chez les enfants d'origine populaire. « Que voulez-vous, il n'y a rien à faire : leurs parents ne leur ont pas transmis ce *capital culturel* qui est indispensable à la réussite scolaire. Ce n'est d'ailleurs pas de leur faute : ils ne *pouvaient* pas leur transmettre car ils ne le possédaient pas. Non : c'est un mécanisme structurel ; personne n'y peut rien ». C'est ce que disent nos meilleurs sociologues. Rien n'empêche alors qu'ainsi retaillé en « notion-croupion », ce concept au contenu autrefois théorique ne soit intégré à la représentation du monde conservatrice : le monde est ce qu'il est, il n'y a rien à faire pour le changer.

En fait, ainsi « génétiquement modifié » la notion tend à faire de la « reproduction » un phénomène naturel. La sociologie américaine fonctionnaliste (et conservatrice) des années 50, constatant l'inégalité des chances et la transmission du statut social d'une génération à la suivante, avait déjà proposé une « explication sociologique » : *the family is the culprit* (c'est la famille qui est responsable). Ce qu'ils entendaient par là, c'est que chaque famille tient à placer ses enfants sur une orbite sinon aussi haute que possible, du moins aussi haute que le milieu d'origine. Et comme les familles disposent de ressources fort différentes (en argent, en informations, en savoirs et en relations utiles mais aussi

en ambition) selon leur position dans la hiérarchie sociale, il n'est pas étonnant qu'elles y parviennent. Leur *agency*, leurs stratégies déterminées aboutissent à reconduire la hiérarchie sociale. Nous ne faisons que constater les faits, disaient ces sociologues Kingsley Davis et Wilbur Moore (1945). Mais, le point faible de leur argumentation, c'était qu'ils considéraient comme un donné « fonctionnel » l'échelle des revenus, comme si ceux-ci répondaient et correspondaient étroitement aux diverses contributions de chacun au bien-être général de la société. Par exemple, si le chirurgien est plus payé que la serveuse, c'est « parce que » sa fonction est plus importante, plus stratégique pour « la société ». Et cela vaut pour toutes les professions...

Cette théorie repose sur une tautologie cachée : « on est d'autant mieux payé qu'on est plus 'utile' à la société ; et la mesure de l'utilité de quelqu'un, ce qui la fonde empiriquement, c'est précisément son salaire ou son revenu d'indépendant ». Il nous suffit de penser à l'exemple des *traders* d'aujourd'hui pour voir clairement les limites de ce type d'explication : l'utilité sociale et le revenu ne sont pas corrélés aussi étroitement qu'elle le prétend, très loin de là.

Du moins Davis et Moore mettaient-ils l'accent sur le revenu. Or s'agissant des divers types de ressources des familles, celle qui apparaît immédiatement comme la plus « sociale », la plus dépendante de l'ordre social institué, c'est le « revenu ». D'une société à l'autre on peut observer des échelles de revenus dans lesquelles l'intervalle inter-décile varie de un (pour la désormais dissoute ex-Tchécoslovaquie « socialiste » par exemple) à deux (pour la Suède contemporaine), à quatre (pour la France), et à des rapports encore plus élevés pour la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, la Chine, le Brésil, la Russie qui figurent parmi les sociétés les plus inégalitaires du monde. Les échelles de revenu dépendent assez largement des équilibres politiques d'une société donnée à une époque donnée ; elles sont susceptibles de changement à moyen voire court terme. Mais, par contraste, l'échelle des niveaux d'éducation des parents paraît intangible à court terme. Elle est ce qu'elle est pour au moins une génération. Par conséquent, quand il s'agit de proposer une interprétation sociologique des différences de réussite scolaire en fonction de leur origine sociale, mettre l'accent sur les différences de niveau scolaire des parents (sans mentionner les contenus des programmes scolaires) c'est mettre l'accent sur ce qui est le plus fixe, le plus totalement inaccessible aux décisions politiques. Dès lors, on n'est plus très loin de *naturaliser* les causes de l'échec scolaire. C'est une interprétation parfaitement acceptable pour des esprits conservateurs car « c'est dans la nature des choses ». Ce l'est d'autant plus pour les esprits réactionnaires car « non seulement c'est dans la nature des choses, mais tous les efforts pour changer ça doivent cesser immédiatement ». L'exemple de ceux qui ont attaqué en justice les efforts du Directeur de Sciences Po' Richard Descoing pour diversifier le recrutement de cette Grande Ecole l'illustre bien.

Au contraire, mettre l'accent sur les facteurs *matériels*, qui peuvent être contrecarrés non seulement par le relèvement des plus bas revenus et le

plafonnement des plus hauts, mais aussi par une politique vigoureuse de bourses et—surtout—de renforcement des efforts éducatifs en direction des milieux les moins fortunés, c'est réintroduire l'idée que le politique peut agir pour combattre l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire.

L'enjeu *pratique* consécutif à ces choix théoriques est donc de taille. Dès lors on ne comprend pas pourquoi Bourdieu et Passeron ont laissé dériver sans réagir leur concept d'un bout à l'autre du champ politique. Il ne s'agit pas seulement du passé, mais aussi du futur. Car il y a des « réformes » majeures de l'enseignement supérieur qui sont en cours dans notre pays et dans d'autres. Or ces réformes, toutes orientées vers le libre choix des parents, vont donner une importance accrue aux moyens *matériels* des familles, comme on le voit déjà de façon éclatante dans nombre de pays. Si l'on continue en France à croire que, finalement, c'est le « capital culturel » des parents qui fait la différence et non leurs moyens monétaires, alors on laissera passer d'autant plus facilement ce type de réforme. Il ne s'agit donc pas de nier qu'en « moyenne statistique » (car les exceptions sont très nombreuses) le niveau d'éducation des parents a des effets sur la réussite scolaire de leurs enfants. Mais ce n'est pas le seul facteur et ce n'est sans doute pas le principal. Si c'était le cas, comment pourrait-on expliquer l'extraordinaire processus de « démocratisation » de l'enseignement secondaire et du baccalauréat qui est en cours depuis plus de trente ans ?

### **La critique élitiste du processus de démocratisation**

Les gouvernements de droite et de gauche qui se sont succédé à la tête du pays depuis les années 1970 ont tous mis en œuvre des réformes pour unifier l'enseignement secondaire, amener une proportion croissante des cohortes d'enfants jusqu'au baccalauréat et faire monter le niveau général de qualification des jeunes (Maurin, 2009 ; Beaud et Convert, 2010). Cela s'est certes fait dans le cadre inchangé des rapports de classe qui structurent si profondément la société française et cela continue à se faire.

La structure sociale du pays se compose *grosso modo* de trois grands groupes sociaux :

- En haut de la pyramide un groupe social d'environ 5% de la population totale combinent un haut niveau d'éducation et de hauts revenus<sup>12</sup>. Ce groupe cherche à placer ses enfants sur des trajectoires qui les mèneront aux classes préparatoires des Grandes Ecoles. Il y réussit très largement et il ne reste ensuite plus beaucoup de places dans les écoles les plus cotées. Mais il en reste encore beaucoup ailleurs.

---

<sup>12</sup> Et notamment les revenus du capital—financier, industriel, commercial, foncier... ; on sait bien que la distribution du patrimoine est beaucoup plus inégalitaire encore que celle des revenus, qui est déjà forte ; revenus tirés de l'exercice d'une profession libérale ; hauts salaires de cadres du secteur privé et de la haute fonction publique, dont quelques catégories d'universitaires : des professeurs de Droit ou d'Economie.

- Le groupe des classes moyennes, aux frontières floues, fait environ 25% de la population totale. Il se compose surtout, et de plus en plus, de classes moyennes *salarisées*. Il s'agit des catégories socio-professionnelles que l'INSEE rangeait dans les Cadres Moyens et désigne aujourd'hui dans les Professions Intermédiaires ainsi qu'une bonne partie de ceux classé comme Cadres supérieurs (notamment dans le secteur public). L'autre partie des classes moyennes, les « indépendants » (chefs d'entreprise de PMI et PME, gros et moyens commerçants, agriculteurs aisés) ont diminué en nombre. Selon leur orientation vers l'argent ou le diplôme les familles « de classe moyenne » orientent leurs enfants vers des écoles publiques ou privées, et vers l'Université. De ces enfants, les meilleurs—scolairement parlant—entrent en compétition avec les enfants du groupe le plus aisé pour l'accès aux Grandes Ecoles. Les moins bons—toujours scolairement parlant—cherchent quant à eux des filières, souvent privées, menant à des « professions-refuge » qui leur permettront d'échapper au déclassement. Il n'en manque pas et on les crée si besoin est (par exemple dans des secteurs partiellement subventionnés des arts, de la culture, du social, ou dans des nouveaux services aux personnes).

- Le troisième groupe fait donc environ 70% de la population. En son sein, la part de la petite paysannerie s'est réduite très fortement. Il en est de même des artisans, et des commerces « de proximité » et des franchises qui permettent juste à une famille de survivre. Sa part ouvrière se réduit, elle perd ses activités manufacturières et il ne restera, tendanciellement, que les activités de réparation. L'entretien, le nettoyage, les transports, qui contiennent nombre d'emplois ouvriers, sont comptés dans les « services » au sein de cette grande nébuleuse qui a considérablement augmenté (notamment par les services de santé, d'éducation et de formation, les services directs aux personnes). Les qualifications exigées pour tenir nombre d'emplois de services augmentent aussi. Nombre d'enfants issus des milieux populaires sont désormais dans la course pour l'accès non seulement à un baccalauréat technologique ou professionnel (qu'ils sont nombreux à préférer en raison de la perspective d'accès rapide à un emploi) mais aussi à un bac général leur permettant d'entamer des études supérieures. Beaucoup de ces enfants sont issus de parents immigrés : toutes les enquêtes montrent avec une grande régularité que ces enfants, les filles mais aussi les garçons, ont—pour une profession donnée de leur père, ouvrier par exemple—une meilleure réussite scolaire que les autres (Zéroulou, 1988 ; Vallet, 1999 ; Brinbaum et Kieffer, 2005 ; Primon et Frickey, 2002 ; Claudine Attias-Donfut, 2009). Ces résultats devraient suffire à montrer les limites de l'efficacité du « capital culturel » des parents. En effet, dès que le niveau de vie des parents a monté quelque peu, dès que les portes des établissements secondaires se sont ouvertes (avec la réforme du collège unique) ces enfants s'y sont engouffrés et la majorité y a réussi car ils constituent au moins la moitié des 65% de bacheliers et sont déjà, en 1ère année d'études supérieures, deux fois plus nombreux que les enfants du premier groupe (Beaud et Convert, 2010, graphique n°1 p. 9). Il est vrai qu'ils ne « choisissent » pas les mêmes filières que les autres. Ils sont nombreux dans les filières courtes (BTS, AES...), tandis que les enfants des milieux les plus favorisés entrent massivement dans

les classes préparatoires et en médecine, où ils sont deux fois plus nombreux que les enfants issus des classes populaires<sup>13</sup>. Mais les enfants d'origine populaire sont par exemple deux fois plus nombreux que ceux d'origine « bourgeoise » en 1<sup>ère</sup> année d'études de Droit, ce qui signe un changement profond.

Les chiffres présentés sont si déstabilisants pour la théorie du « capital culturel » que certains sociologues ne s'y résignent pas. Stéphane Beaud et Bernard Convert ont, à ce titre, consacré en 2010 un numéro entier de la revue *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* à l'étude des flux d'étudiants d'origine populaire entrés dans l'enseignement supérieur. Ils entendent démontrer que la « démocratisation » en cours n'en est pas une. Qu'elle ne s'est effectuée qu'au prix d'une « diversification » considérable des lycées, des baccalauréats et des filières : « ces mots, 'lycée', 'baccalauréat', 'enseignement supérieur', recouvrent désormais des réalités d'une très grande diversité » (2010, 7). Il faut comprendre par « diversité » qu'il y a des bons et des moins bons lycées, des bacs et des filières de difficulté—pour ne pas dire de qualité—très inégale. Ce qui n'est, bien entendu, pas faux ou du moins, les cloisons étanches entre filières du secondaire que dénonçaient Baudelot et Establet en 1972 ont été abattues et il ne tient qu'aux lycéens d'origine populaire de tirer parti des nouveaux champs de possibles ainsi ouverts, quitte à étudier plus intensément pour combler leurs lacunes initiales.

Bernard Convert et son équipe ont effectué sur les flux d'étudiants de l'Académie de Lille de remarquables enquêtes statistiques et chaque article de ce numéro d'*Actes* apporte quelque chose de nouveau et intéressant. Mais il est difficile de se déprendre d'un certain malaise face à l'insistance de l'ensemble des auteurs à interpréter les données empiriques de façon à démontrer que cette démocratisation-là est un leurre. Car par quelque bout qu'on prenne le processus, il va dans le bon sens. Certes le caractère de classe de la société française est toujours là (comment en serait-il autrement ?) ; certes les filières sont différenciées et les meilleures sont quasiment monopolisées par les enfants d'origine bourgeoise (à nouveau, comment en serait-il autrement ?). Ce qui attend les diplômés d'origine populaire à la sortie du supérieur n'est, bien évidemment, pas un lit de roses. Il leur faudra encore se battre pour convertir leur diplôme en emploi qualifié, sans disposer des « relations sociales utiles » que les parents bourgeois savent si bien mobiliser pour placer leurs enfants (mais de ce jeu cruel les articles ne disent rien, ce n'est d'ailleurs pas l'objet de ce numéro d'*Actes*). Certes les enfants de parents immigrés devront-ils encore convaincre que la « belle couleur de leur peau » n'est qu'un épiphénomène sans relation aucune avec leurs capacités réelles. Mais du moins sont-ils entrés désormais dans le grand champ de la concurrence généralisée et ce n'est pas rien.

---

<sup>13</sup> Voire trois fois pour les prépas commerciales : mais plutôt que d'y voir le signe d'une différence radicale de transmission de « capital culturel », n'est-ce pas l'indice d'une anticipation d'un héritage patrimonial, redoublée d'une orientation vers les métiers « rentables » ?

Alors, considérer cette démocratisation-là comme un leurre, n'est-ce pas finalement—sans le dire—prendre une position élitiste ? N'est-ce pas laisser entendre qu'en fin de compte, cette pseudo-démocratisation n'a servi à rien d'autre qu'à masquer la réalité de la « reproduction » ? Que les étudiants d'origine populaire se sentent si peu à leur place dans les études supérieures (en particulier à HEC, comme le montre l'un des articles) qu'on est porté à conclure qu'il aurait peut-être mieux valu que... On laissera en suspension la suite. Mais les statistiques du CEREQ rapportées par Eric Maurin (2009) démentent ce point de vue. Elles montrent que les diplômés de l'enseignement supérieur protègent les enfants d'origine populaire du chômage prolongé, leur donnent accès plus vite à des CDI—après les inévitables CDD—voire à des positions de cadre.

Au vu de ces constats, de ces chiffres, on pourrait s'interroger sur cette peur diffuse du déclassement et notamment de la part d'une population dont les enfants sont enfin entrés (pas tous, tant s'en faut, mais beaucoup plus qu'avant) dans les études supérieures. Pourquoi cette peur du déclassement ? Est-ce du pessimisme culturel à la française ? Ou bien traduit-elle quelque chose de très menaçant qui s'approche à pas feutrés : la mainmise de l'argent sur la scolarisation et—partant—sur l'accès aux emplois ? C'est cette hypothèse que je voudrais maintenant examiner.

### **L'hypothèse britannique**

Ceux qui connaissent un peu le système d'enseignement britannique n'ont pas manqué de saisir les fortes ressemblances qu'il présente avec ce que propose de mettre en place notre LRU nationale, la Loi de Réforme des Universités. Ce n'est pas le modèle nord-américain qui s'invite chez nous, c'est un modèle « *British* ». Un modèle d'esprit non pas bourgeois mais aristocratique, dans lequel les familles (de milieux sociaux culturellement très contrastés, et disposant de niveaux de ressources monétaires et de patrimoine extrêmement différents) pourront faire leur choix sur un « marché » de services éducatifs très diversifiés. Les plus puissants choisiront donc pour leurs enfants les meilleurs établissements, et ainsi de suite jusqu'aux plus démunis, dont les enfants n'auront guère de choix. Ainsi sera établi une fois pour toutes le règne de la liberté.

En France, ce modèle s'avance masqué. Mais il a déjà commencé à être mis en œuvre en Grande-Bretagne. C'est d'abord Tony Blair qui a réussi à faire voter, d'extrême justesse et sous la menace de sa propre démission, un premier train de réformes : les droits d'inscription passaient de quelques centaines de livres à 3.150 £ quelle que soit l'université. C'est-à-dire environ 3.500 € ; soit 18.000 € pour l'acquisition d'un Master. Cela n'a pas duré car à peine cette décision était-elle entrée en pratique, que le gouvernement conservateur de Cameron à peine élu annonçait que les droits d'inscription allaient désormais passer au niveau des coûts réels. Il s'agit au minimum de 7.000 £ (8.000 €) par année et

donc de 40.000 € pour l'obtention d'un Master, sans compter bien entendu le coût du loyer et de la nourriture pendant cinq ans. Dans la prochaine étape, qui ne saurait tarder, nul ne doute que les frais d'inscription aux divers établissements universitaires soient modulés en fonction de la demande, comme c'est déjà le cas depuis toujours aux Etats-Unis. Du moins peut-on dans ce dernier pays payer moins si, en tant que résident d'un des cinquante Etats (la Californie par exemple), on fait ses études dans l'un des établissements de son Université d'Etat. Bien entendu, il y aura la possibilité pour les étudiants britanniques de contracter un emprunt dans une banque—c'est déjà le cas—mais il faudra rembourser. Autrement dit, l'éducation supérieure deviendra un business, *an industry*, une machine à faire du profit. En fait, 2010 est sans doute, en Grande-Bretagne, l'année zéro de ce nouveau régime.

Le modèle britannique qui se met en place a si peu de choses à voir avec le modèle français et les valeurs de la République—liberté, égalité, fraternité—qu'il est presque impossible de l'imaginer quand on croit à ces valeurs. Le passionnant débat organisé par Agnès Van Zanten entre Philip Brown et Marie Duru-Bellat est, à ce titre, très intéressant<sup>14</sup>. Que dit Philip Brown en substance ? Tout d'abord, que l'idéal méritocratique—qui présuppose au moins un certain degré d'égalité des chances—est considéré depuis plus de vingt ans par les « réformateurs » britanniques comme complètement dépassé. Cet idéal postule des liens étroits entre la réussite scolaire (obtenue en fonction du seul mérite), le type d'emploi auquel mène le diplôme et le salaire afférent. Mais en Grande-Bretagne cet idéal a été remplacé par un modèle « de marché » dans lequel les parents choisissent, compte tenu de ce qu'ils veulent payer, la meilleure formation pour leurs enfants parmi l'abondante offre de formations. C'est ce que Brown appelait il y a vingt ans le modèle *parentocratique*, un modèle évidemment dominé par l'argent.

Il préfère aujourd'hui le terme de *modèle performocratique*. Son but n'est même plus de former une élite relativement nombreuse qui très bien formée est bien payée. On n'en est plus là car les grandes compagnies financières, commerciales et industrielles qui dirigent à la fois l'économie et font la politique du pays savent qu'il y en aura pléthore de candidats très diplômés, interchangeables et jetables et qu'elles n'auront qu'à y puiser *ad libitum*. Pas question d'ailleurs de se limiter aux Britanniques : très nombreux sont sur « toute la planète » les jeunes cerveaux qui ne rêvent que de partir s'installer à Londres. Non, leur problème c'est de repérer des *talents* « exceptionnels ». Ce qui fera la différence, ce sera la qualité des futurs dirigeants, entre une compagnie financière et ses concurrents à titre d'exemple. Il faut qu'ils/elles soient porteurs de qualités personnelles exceptionnelles. C'est de charisme qu'il est question ici, non pas d'un diplôme qui ne constitue plus qu'une condition *nécessaire* pour être dans la course avec des milliers d'autres. Cette concentration sur les « tout-meilleurs » conduit à changer complètement

---

<sup>14</sup> Consultable dans la Revue *Sociologie*, n° 1, avril 2010, PUF : débat entre Philip Brown et Marie Duru-Bellat animé par Agnès van Zanten sur le thème « La méritocratie scolaire. Un modèle de justice à l'épreuve du marché ».

les règles du jeu. Ce ne sera plus le modèle méritocratique : à tel diplôme correspond tel type d'emploi et partant tel niveau de revenu. Ce sera plutôt, dans le nouveau modèle, la règle du *winner takes all* : le gagnant rafle toutes les mises. Les autres, ceux du moins qui ont la chance d'avoir un emploi, doivent se contenter de manger à leur faim. Est-ce si difficile à imaginer ? Pas tant que ça si l'on pense à la façon dont fonctionne la finance et notamment les *traders*, pour qui cette règle est déjà en vigueur. Ainsi, dans ce modèle « britannique » ultra-libéral, il y a donc, comme dit Philip Brown, déconnexion entre la réussite aux meilleurs diplômes (condition nécessaire mais non suffisante), le type d'emploi que l'on réussira à obtenir et le salaire, ou plutôt les revenus de formes diverses qu'on en retirera.

Que deviendra la mobilité sociale (ascendante) dans ce monde dévoré par la logique du capital financier ? (« Quelle drôle de question ! », pensera un ultra-libéral). Philip Brown retrouve ici l'idée que les sociologues de la mobilité sociale les plus clairvoyants ont toujours défendue : l'essentiel de la mobilité sociale ascendante est engendrée non pas par la mise en pratique de l'idéal d'égalité des chances d'une société, mais plus prosaïquement par ses besoins—présents et futurs—en main d'œuvre qualifiée.

## Conclusion

Le modèle ultra-libéral ne constitue pas seulement un modèle différent, c'est le modèle qui entend remodeler complètement les sociétés. Son inspirateur, Friedrich von Hayek, qui a formé Milton Friedman, en a clairement exposé les principes fondamentaux que la révolution ultra-libérale cherche à imposer au monde entier. Une seule valeur compte : « la liberté », d'abord et avant tout la liberté d'entreprendre. Il faut supprimer l'impôt sur le revenu car aucune limite supérieure ne doit être mise aux gains, ce serait aller contre « le marché ». Juste une *flat tax*, la même pour tout le monde, pour donner les ressources nécessaires au fonctionnement d'un Etat minimal. La déréglementation—en anglais *deregulation*, mot d'ordre de Thatcher et Reagan—doit être poussée à son maximum. Chaque société doit être gérée comme une entreprise avec comme seul objectif : la performance maximale. Pas de démocratie ? Non, car parler de démocratie, c'est encore présupposer que les gouvernements pourraient prendre des décisions *politiques*. Or toutes les décisions doivent être dictées par le marché. La politique, précise Hayek, fait des ravages dès qu'elle contrarie le libre jeu des forces de marché. Il faut donc la supprimer. On n'en aura plus besoin, pas plus que de la démocratie. Ainsi pense le discours ultra-libéral et ainsi se parle-t-il quand il est entre-soi. Tout ceci a été clairement dit et écrit dès les années 1950. Ces idées ont inspiré les révolutions ultra-libérales mises en œuvre d'abord au Chili à partir de 1973 (car pour Hayek le Chili de Pinochet, c'était l'exemple parfait du règne de la liberté). Puis en Grande-Bretagne avec Thatcher (et son continuateur Tony Blair), aux Etats-Unis avec Reagan puis dans d'autres pays, dont l'Italie.

La presse anglo-saxonne ne parvient pas à comprendre pourquoi *the French*—à l'exception des milieux d'affaires—se montrent si réticents à ce modèle et pourquoi ils tardent tant à l'adopter. C'est sans doute qu'ils sont plus lents que d'autres à en percevoir les bienfaits potentiels. C'est sans doute qu'ils sont encore très attachés à de valeurs périmées ; on peut lire encore, gravés en lettres aux frontons de leurs écoles primaires, les mots « Liberté, Égalité, Fraternité ». Liberté, oui, bien sûr. Mais « Égalité » ? C'est une valeur contradictoire avec celle de liberté, elle est périmée et doit disparaître, y compris sous sa forme méritocratique d'idéal d'égalité des chances (qui présuppose d'ailleurs l'inégalité des conditions, c'est une évidence logique). Quant à « Fraternité » cela ne veut plus dire grand-chose. Il faut remiser cela au musée des idées et regretter que ces valeurs aient encore figuré au cœur du programme du Conseil National de la Résistance (CNR) intitulé *Les Jours Heureux* (1944). L'ex vice-président du MEDEF, Denis Kessler, n'a-t-il pas déclaré en 2007 que « le programme du (nouveau) gouvernement est clair, il s'agit de défaire méthodiquement le programme du CNR » ? C'était une époque marquée par les valeurs humanistes. Même si en pratique elles étaient constamment bafouées, par exemple dans les guerres coloniales et de multiples autres façons, on les enseignait encore aux enfants des écoles.

A la question : « quel était le futur de la mobilité sociale ? », je dois dire que je n'en sais rien. Ce que je sais c'est que l'idéal méritocratique, qui n'est d'ailleurs pas à la pointe du progressisme, faisait partie des valeurs humanistes. Qu'il soit délibérément foulé aux pieds en Grande-Bretagne, si près de nous, m'indique que ces valeurs sont très sérieusement menacées. Qu'un homme politique puisse faire campagne au nom de la Justice et de l'Égalité puisse, aussitôt élu, renier ces valeurs avec le plus grand cynisme, montre que dans ce pays qui a inventé la démocratie parlementaire à l'époque moderne, le respect de ses règles est décidément tombé très bas. Et si les citoyens britanniques acceptent cela, c'est qu'ils ont perdu l'essentiel de l'esprit civique qui a fait l'admiration du monde libre en 1940 et dans les années cruciales qui ont suivi.

Il n'y jamais eu dans la société française autant d'égalité des chances que le prétendaient les discours. Mais du moins était-ce un idéal proclamé, auquel adhérait une grande majorité de la population. Il est difficile de dire si la société française d'aujourd'hui est plus « fluide » ou plus « rigide » qu'il y a quarante ans ; si elle est un peu plus fluide, comme pense l'avoir montré Louis-André Vallet (1999), c'est de façon marginale. Mais le changement véritablement important n'est pas là. Il se localise ailleurs, dans le « ciel » des valeurs partagées qui tiennent la société ensemble et qui sont, bon an mal an, réaffirmées par ceux qui ont accès à la parole publique. Cela va des hommes politiques aux éditorialistes, des intellectuels qui s'expriment dans les médias aux rédacteurs des manuels scolaires et aux enseignants de tous les niveaux. Et de celles et ceux, simples citoyens, qui ont gardé la capacité de penser de façon autonome. L'idéal d'égalité des chances—un idéal parfaitement utopique, c'est seulement un horizon—fait partie d'un ensemble

beaucoup plus large de valeurs longtemps partagées en France, au nombre desquelles se trouvent aussi la solidarité collective à l'échelle de la nation (la « fraternité »), la justice, l'équité à défaut d'égalité et les idéaux démocratiques, qui ne peuvent survivre dans le mensonge et ont besoin de vérité. Ils forment un tout et c'est en tant que parties d'un tout qu'ils doivent être défendus, car ils sont intimement liés les uns aux autres. L'avenir de la mobilité sociale est lié à leurs avenir et c'est de notre capacité à les défendre contre « les grands vents », tout en les réinventant de façon créative, que dépend finalement leur sort.

## REFERENCES

- ATTIAS-DONFUT C. (2009), *Le destin des enfants d'immigrés, Un désenchaînement des générations*, Paris, Stock.
- BAUDELOT C. et ESTABLET R. (1972), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- BRINBAUM Y. et KIEFFER A. (2005), « D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées. Ambition et persévérance », *Education et Formations*, n°72, octobre, pp. 53-75.
- CHESNAIS J.-C. (1975), « La population des bacheliers en France. Estimation et projection jusqu'en 1995 », *Population*, 30e année, n°3, pp. 527-550.
- CONVERT B., BEAUD S. (2010), « '30% de boursiers' en grande école... et après ? », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°183, pp. 4-13.
- DAVIS K., MOORE W. (1945), "Some Principles of Stratification", *American Sociological Review*, 10, pp. 242-249.
- FRICKEY A. et PRIMON J.-L. (2002), « Jeunes issus de l'immigration : les diplômes de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au monde du travail », *Formation—Emploi*, n°79.
- MAURIN E. (2009), *La peur du déclassement. Une sociologie des récessions*, Paris, Seuil.
- VALLET L.-A. (1999)., « Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents », *Revue française de sociologie*, XL(1), pp. 5-64.
- ZEROULOU Z. (1988), « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, 29-3, pp. 447-470.

# Les licences professionnelles ou la professionnalisation à marches forcées

---

Catherine Agulhon

*Maîtresse de Conférences HDR, Université Paris-Descartes*

Depuis 10 ans, le processus de Bologne ou réforme LMD bouscule l'enseignement supérieur en Europe et en France. Il met en cause ses finalités tout en prônant un rapprochement des systèmes européens pour faire face, nous dit-on, à la concurrence internationale autant en termes de recherche qu'en termes de qualification d'une main d'œuvre mobile. Homogénéisation des architectures des diplômes sur trois niveaux (LMD) et équivalence entre les diplômes (ECTS) sont les deux moteurs de cette réforme. Mais, chaque pays européen adapte ces préconisations à l'état de son système et selon les rapports de force entre les institutions et les partenaires impliqués. En 2010, la convergence entre les systèmes n'est pas plus achevée que ne l'est un renouvellement consensuel d'un modèle européen d'enseignement supérieur.

En France, l'intérêt de la recherche en sciences sociales pour l'enseignement supérieur et pour le fonctionnement des universités est concomitant, peut-on dire, de ces réformes qui déconcertent les protagonistes. L'histoire de l'institution (Charles, 1994), la gouvernance des universités (Musselin, 2001 ; Dubet, 2003), la rénovation de l'offre de formation (Maillard & Veneau, 2003, 2006 ; Bel & alii, 2005), les caractéristiques, les parcours et les modes d'insertion des étudiants (Dubet, 1994 ; Erlich, 1998 ; Férouz, 2001 ; Lemistre, 2010) sont analysés. En parallèle, les critiques sur une réforme imposée mettent au jour ses effets pervers et les dérives libérales qu'elle produit (Collectif Abelard, 2003 ; de Montlibert, 2004).

Dans ce texte, nous reviendrons sur les causes de la création et sur la mise en œuvre des licences professionnelles qui sont une des expressions de la professionnalisation telle qu'elle est conçue en France et intégrée dans le LMD.

## 1 - Peut-on définir la professionnalisation ?

La professionnalisation est un terme diffusé récemment sans que les usagers cherchent à en établir le sens. Or, comme le déclaraient Baktine et Volochinov (1929, 33) cités par F. Rope et B. Schlemmer (2007) « le

mot sera toujours l'indicateur le plus sensible de toutes les transformations sociales ». De fait, ce terme en « tion », comme beaucoup d'autres mis en avant ces dernières années (formation, certification, insertion...), se donne comme action en marche. Il accompagne cette « nouvelle » mission d'insertion dévolue à l'enseignement supérieur et en particulier à l'université. La professionnalisation est donc un processus qui se veut mobilisateur. Elle s'inscrit dans les réformes transnationales, mais offre des caractéristiques purement nationales. Cela ne veut pas pour autant dire que les finalités de l'université n'aient jamais été professionnelles car les facultés originelles de médecine, de droit et les disciplines littéraires et scientifiques conduisaient à des emplois identifiés. Mais, la diversification des disciplines et la massification dans un contexte de chômage structurel ont favorisé un brouillage des perspectives et entraîné la conduite d'une politique de professionnalisation radicale. Celle-ci se concrétise par une rénovation de l'offre de formation effectuée à marches forcées et dans le cadre d'une régulation complexe qui mobilise de nombreux acteurs et institutions, mais provoque obscurité et interrogations.

On constate que la professionnalisation produit :

- une multiplication rapide des formations
- une remise en cause des découpages disciplinaires
- une formalisation de savoirs opérationnels qui prennent le pas sur les savoirs académiques
- une mise en relation étroite des contenus avec des compétences listées dans des référentiels
- une contractualisation de l'offre à partir de l'habilitation des formations

Cette diversification de l'offre ne date cependant pas du LMD ; les IUT, les IUP, puis les DESS sont quelques exemples de cette finalisation professionnelle dans les institutions (Maillard et Veneau, 2006). En parallèle, nombre d'écoles spécialisées proposent des formations professionnelles et une partie d'entre elles se lancent dans la « masterisation ».

Mais, ce terme « professionnalisation » s'est imposé depuis la création des licences professionnelles en 1999 et plus encore avec la mise en œuvre du LMD en 2002. Dès lors, il apparaît assez évident de lier ces événements qui renouvellent les missions des universités. Ce terme exprime, de fait, la volonté de rapprocher l'université de l'entreprise et les formations des emplois.

On peut s'interroger sur ce qui traduit cette professionnalisation : le mode de construction des formations ? Les relations entretenues avec le monde économique ? L'organisation des formations et l'introduction des stages ?

L'analyse de la construction et de la mise en œuvre des formations permet de rendre compte des conceptions de la professionnalisation et de sa place dans les institutions, des réponses apportées à la demande

sociale. Cette dernière diffère selon qu'elle provient des étudiants qui attendent un retour de leur investissement en formation ou des entreprises qui cherchent une adaptation étroite de la main-d'œuvre à leurs emplois. De la sorte, la professionnalisation prendra des formes différentes selon les institutions, selon les niveaux de formation (L3 ou M2), selon les disciplines.

## **2 - Une régulation segmentée de l'offre de formation**

La régulation de l'offre participe du fonctionnement de l'institution, marqué par la contractualisation, celle-ci se transforme par touches successives sous des pressions diverses depuis la loi Savary de 1984 (Garcia, 2009). Elle se fonde sur une conception de la gestion des politiques publiques selon laquelle l'Etat n'impose plus un ordre global et laisse à une pluralité d'acteurs des espaces de négociation et de décision (Demaily, 2000 ; Demaily & Maroy, 2004). L'offre de formation est alors une coproduction à différents niveaux institutionnels.

L'évaluation est au cœur de cette forme de régulation<sup>15</sup> (Mignot-Gérard & Musselin, 2001). Elle substitue un pilotage par les résultats, auxquels sont associées des normes de qualité toujours incertaines, à une planification des moyens. La qualité devient la clé de la bonne gouvernance. Elle est pourtant difficile à définir et à mesurer ; le flou qui la caractérise permet, en réalité, d'en faire varier les critères. En effet, le contrôle de qualité est une pratique systématisée dans les entreprises depuis une trentaine d'années (Normes ISO 9000—1979-1987, normes internationales ISO 14001—1996). Bien des enseignants chercheurs (Garcia, 2006) s'insurgent contre cette « industrialisation » et normalisation des pratiques universitaires. Il n'est pas nécessaire de revenir ici sur l'incongruité de vouloir quantifier et mesurer les relations pédagogiques et les apprentissages (Normand, 2006, Vinokur, 2005).

De fait, les formes de régulation des formations universitaires sont complexes. Les règles de fonctionnement ne sont pas figées, au contraire, elles ont été particulièrement évolutives ces dernières années. La LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007) recompose encore ce jeu d'acteurs, donnant plus de pouvoir aux Présidents d'Université et aux outils de la régulation que sont le contrat quadriennal ou le projet d'établissement. Cette logique d'établissement supplante les logiques disciplinaires et modifie les ressorts de la pertinence de l'offre, en prise avec le souci de résultats immédiats (taux de réussite et taux d'insertion).

---

<sup>15</sup> Cependant, les liens entre contractualisation et évaluation, avancés dès 1984 avec la création du CNE (Comité national d'évaluation), ont été plus ténus en France qu'au Royaume-Uni, par exemple.

## *Les différents niveaux de régulation*

- Au niveau européen, une politique largement médiatisée fixe les grandes lignes de convergence : LMD, rapprochement des diplômes, incitation à la mobilité, équivalence des enseignements en ECTS (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits). Mais les réformes se greffent sur les systèmes antérieurs et les transforment lentement sans les vider de leurs spécificités.
- Au niveau national, l'Etat, et en l'occurrence la DGESIP, a, de longue date, posé un cadre législatif. Les directives de Bologne (1999), la LRU (2007), les lois sur la gestion des carrières des enseignants (2008) introduisent un renouvellement des lignes directrices. La création des licences professionnelles, des masters et des observatoires de la vie étudiante, ou plus modestement l'obligation de produire une annexe listant les compétences visées pour chaque diplôme, et de les inscrire au RNCP<sup>16</sup>, renouvellent ce cadre. Mais, c'est par la contractualisation que la DGESIP et l'AERES<sup>17</sup> régulent l'offre de formation. Ces deux instances invitent les universités à construire un projet d'établissement englobant l'ensemble de leurs activités et de leurs perspectives à partir de l'évaluation du précédent exercice. Cette procédure renforce le poids des résultats dans les prises de décision.
- Au niveau local, la LRU invite les établissements à une autonomie qui les différencie. Les concurrences s'accroissent, clivant petits et grands établissements dont les moyens et les résultats diffèrent. Les Présidences deviennent les garants de la conformité aux objectifs nationaux (Dubois, 1997). Ce sont toujours les départements qui proposent par voie hiérarchique le renouvellement des formations. CEVU et CA entérinent cette offre après avoir traduit les directives de la DGESIP et accompagné le processus de rénovation/adaptation des formations. La régulation est menée dans un environnement incertain et mouvant (Kletz & Pallez, 2003). Taux de sélection, taux de réussite et d'insertion, poursuite d'études, sont les indicateurs le plus souvent retenus. Ces critères apparaissent instables. Les enseignants ne comprennent pas toujours les raisons d'une habilitation ou d'un refus d'habilitation. De plus, la rationalisation à l'ordre du jour n'est pas toujours compatible avec d'autres enjeux institutionnels ou pédagogiques.
- Au niveau régional, les Conseil régionaux n'ont théoriquement pas de compétences en matière d'enseignement supérieur, leur investissement est variable. Certains inscrivent l'offre dans leur PRDF<sup>18</sup> et tentent de peser sur sa territorialisation (Rhône-Alpes), d'autres participent à la

---

<sup>16</sup> RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles créé en 2002 par la loi de modernisation sociale et enjeu de contradictions entre les instances productrices de certifications

<sup>17</sup> AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur, créé en 2006, complète ou concurrence la DGESIP, leurs prérogatives et attributions étant assez peu élucidées.

<sup>18</sup> PRDF : Plan régional de formation, inscrit dans les lois de décentralisation, concerne plus précisément l'enseignement secondaire et l'apprentissage.

création d'un PRES (Bretagne), quand d'autres usent de l'apprentissage pour intervenir (homologation des formations). D'autres encore se contentent d'accompagner des actions qui leur paraissent innovantes (e-learning, enseignement à distance, développement de la formation continue ou de la VAE). Enfin, certains conseils régionaux se cantonnent dans leurs prérogatives et financent le bâti. On peut parler de régulation intermédiaire.

- Le monde professionnel n'est pas plus homogène. Des organisations professionnelles ou des entreprises affirment une demande de formations, quand d'autres répondent à un appel du monde universitaire. D'un côté se joue une universitarisation de l'accès à certains emplois (Banque, emplois de la santé, commerce...), de l'autre, un simple accompagnement d'une professionnalisation des formations (interventions pédagogiques ponctuelles, stages) construite par les universitaires.

- Des associations disciplinaires forgent également une régulation intermédiaire. Là encore, on est face à une grande diversité, certaines disciplines sont organisées de longue date, d'autres très récemment. Certaines associations mènent un travail d'homogénéisation de leurs diplômes (Sport), d'autres restent beaucoup plus discrètes. Par ailleurs, des enseignants prennent l'initiative d'harmoniser un diplôme ou un faisceau de diplômes (gestion des ressources humaines, commerce de grande distribution, cadres de la santé, statistiques appliquées). Il semble d'ailleurs que la DGESIP soutienne aujourd'hui ces arrangements transversaux, consciente de l'éparpillement des formations.

Ces régulations sont ainsi segmentées, mais cumulatives. Elles construisent un champ d'interactions complexes, mais n'ont pas clarifié les modalités de construction de l'offre. Il semble que la gestion de l'incertitude domine et dans l'incertitude domine le processus.

### **3 - Les LP : des caractères spécifiques**

De 1996 à 2007, on observe une croissance significative des diplômes professionnels<sup>19</sup> tandis que les diplômes généraux stagnent. Ces derniers n'en rassemblent pas moins la majeure partie des effectifs<sup>20</sup> (Maillard & Veneau, 2006). Cependant, dans les années 1990, la demande en Master professionnel (ex-DESS) croît plus vite que celle de Master de recherche (ex-DEA)<sup>21</sup>. Cette distinction typiquement française est d'ailleurs remise en cause dans le cadre de l'homogénéisation des

---

<sup>19</sup> C'est-à-dire l'ensemble des formations associées aux IUP, les DEUST, DUT, licences professionnelles, MST et DESS, devenus master professionnel en 2002.

<sup>20</sup> Les données de la DEPP permettent d'approcher ces phénomènes, la publication annuelle Repères et références Statistiques (2009) recense 128 222 diplômés d'une licence générale en 2007 pour 34 480 d'une licence pro.

<sup>21</sup> On compte 20 000 diplômés de DEA et 12 000 en DESS en 1990, 23 000 en DEA pour 32 000 en DESS en 2000, 24 000 en Master Recherche pour 66 000 en Master Professionnel en 2007, (RRS, 2009, p251).

diplômes européens et donc de l'uniformisation d'un master et de ses débouchés sur une poursuite d'études en thèse. La teneur « professionnelle » du diplôme en sera malmenée.

En revanche, les effectifs des licences professionnelles ne surpassent pas ceux des licences générales, on est plutôt dans une logique inflationniste qui se traduit par la création d'une offre supplémentaire, appelée à coexister avec l'offre existante. Sa progression est cependant spectaculaire tant en nombre de formations offertes qu'en termes de diplômés. On recensait, ainsi, en 2006 1400 licences, en 2007 1620 licences et en 2009 1818, soit 20% des effectifs de l'ensemble des licences, 3 620 diplômés en 2001 et 34 480 en 2007, soit 20% des diplômés de L3 (RRS, 2009, 251). Ce qui donne la mesure de l'investissement des établissements et des enseignants, mais aussi l'étroitesse du public visé en comparaison du nombre élevé de formations. Mais quelles sont les caractéristiques de ces licences ? Elles sont sélectives et comptent des effectifs restreints, elles permettent aux étudiants de DUT et de BTS d'accéder au niveau L, mais elles ne sont pas non plus censées permettre de poursuite d'études, elles enferment ainsi leurs publics au niveau L, elles sont tournées vers l'insertion et à ce titre doivent s'ajuster sur un espace professionnel identifié. Leurs finalités sont ainsi fortement délimitées et paradoxales au regard du fonctionnement global de l'université.

En outre, nos enquêtes de terrain nous permettent de différencier les logiques d'action selon les institutions<sup>22</sup>. Les IUT voient cette formation comme une opportunité pour s'aligner sur le L de la structure LMD, ils créent des formations, transforment des DU (Diplôme Universitaire), souscrivent ainsi à la logique institutionnelle et préfigurent sans doute les collèges universitaires en gestation. Ils rassemblent la moitié de cette offre. Les universités répondent à la commande, renouvellent leur offre et pallient les baisses d'effectifs dont sont victimes certaines facultés. Elles proposent un tiers des LP. Elles sont à la fois dans une logique institutionnelle et concurrentielle. Les services de formation continue transforment également des DU sur des espaces professionnels souvent étroits, elles répondent à la demande du monde professionnel et s'inscrivent dans les logiques professionnelles et marchandes. Mais beaucoup d'autres institutions ont créé des LP. On en trouve aussi bien dans les écoles d'ingénieurs, des écoles de tourisme ou des assurances, des instituts divers, des IAE, des IUP. Treize types d'institutions publiques et privées ont ouvert des LP et multiplié dans ce dessein les partenariats<sup>23</sup>. Ces constructions participent d'un brouillage des frontières institutionnelles.

Les LP sont inégalement réparties tant en termes institutionnels que géographiques et disciplinaires ; elles sont plus nombreuses dans les

---

<sup>22</sup> Un contrat ANR (2007-2009) nous a amené à faire des entretiens auprès d'une vingtaine de porteurs de projet de licences professionnelles.

<sup>23</sup> Les établissements qui les proposent doivent encore être habilités à développer des formations de bac+3 ou s'allier à un établissement habilité (université).

académies de Lille, Créteil ou Versailles et dans quelques disciplines, gestion (29%), communication (17%), production (12%), services à la personne (10%)<sup>24</sup>. Ces licences recrutent en majorité des jeunes de DUT (45%) ou de BTS (32%), seuls 5% des étudiants viennent de DEUG. Il y a bien là à la fois ouverture sur des formations plus pragmatiques mais également sur de nouveaux publics. Cette ouverture répond à la baisse des effectifs, à la pression sur les résultats exercée par la tutelle, à la volonté de donner aux universités une allure de modernité et un gage d'efficacité en termes d'insertion des jeunes.

Le taux de réussite en LP est particulièrement élevé (83%, pour 66% pour le reste des licences). Est-ce le résultat d'une sélection à l'entrée<sup>25</sup> ou de modalités de fonctionnement ? Les LP accueillent des groupes de 20 à 25 étudiants, quand certaines licences engrangent plus de 150 étudiants. Elles sont plus ou moins sélectives selon leur bassin de recrutement, leur spécialité, les concurrences qui se jouent localement. Elles bénéficient d'un surencadrement des étudiants, pour un coût, rarement mis en avant, largement supérieur à celui d'autres cursus universitaires.

Enfin, l'insertion est affirmée comme finalité « naturelle » de ces formations, elle se présente comme une condition de réhabilitation<sup>26</sup>. De nombreuses enquêtes partielles sont menées sur ces étudiants dont le taux d'emploi les distinguerait du reste des licenciés. Mais, il s'agit de flux restreints qui n'ignorent pas le déclassement, un grand nombre de jeunes aurait obtenu le même emploi avec un DUT

---

<sup>24</sup> La DEPP a produit dans les premières années de création plusieurs notes d'information dont le n°12, 2007. Elle n'a rien produit depuis. Il semblerait que les LP soient arrivées à un rythme de croisière qui affaiblit l'intérêt du ministère.

<sup>25</sup> Il s'agit d'une double sélection puisqu'un certain nombre de DUT et de BTS sont déjà sélectifs et qu'une deuxième sélection peut être appliquée pour les licences professionnelles les plus demandées. Les données sur ces sélections sont très parcellaires.

<sup>26</sup> Le taux de poursuite est suivi avec attention, un taux élevé peut compromettre la reconduction d'une formation.

1.

Toujours est-il qu'aucune formation universitaire n'avait jamais été suivie et évaluée (par la DEPP, le CEREQ, les OVE et les universités) avec une telle attention. Celle-ci accompagne-t-elle la politique de lutte contre les abandons et les échecs ou bien vise-t-elle un renouvellement de la culture universitaire et des objectifs des formations universitaires, tournés principalement vers l'acquisition de compétences immédiatement opérationnelles ? Ces objectifs ne sont pas sans écho dans le monde universitaire qu'on les conteste, qu'on les avalise ou qu'on les contourne.

#### a) Une construction locale

La création des licences professionnelles a fait rebondir les débats sur les modalités de construction des formations universitaires. L'injonction à la professionnalisation, aux partenariats avec le monde économique, à la recherche de pertinence face à l'insertion, à la lisibilité d'une offre affichée a transformé ce travail de production de l'offre. Les règles sont cependant vagues et labiles, les instances nationales jouant un rôle d'évaluation et de censure a posteriori. Il semble que la DGESIP refuse de figer les critères de recevabilité. Veut-elle pouvoir remettre en cause à tout moment les formations ou les procédures ? Veut-elle laisser aux universités la responsabilité et donc le financement de ces formations qui, alors, resteront en marge, selon la bonne volonté de quelques acteurs ? Le développement de l'offre apparaît ainsi faiblement régulé, aussi bien au niveau interne de l'établissement qu'à l'échelon national, compte tenu de cette absence de critères d'évaluation (et probablement d'habilitation<sup>2</sup>) comme le précisent S. Mignot-Gérard et C. Musselin (2001). Bien des interrogations demeurées sans réponse créent tensions et interprétations divergentes.

Les équipes enseignantes cherchent alors les repères pour construire « une formation recevable ». Elles imitent les « bons modèles », ceux qui ont été habilités, mais se distinguent aussi pour « passer ». Elles suivent des règles plus ou moins implicites (partenariat, spécialisation, sélection, autofinancement, identification d'un espace d'insertion). Elles s'inscrivent dans une concurrence exacerbée entre filières et entre institutions sur un marché de la formation. Si les commissions d'habilitation s'autorisent à rejeter une partie des projets, il est difficile d'établir les causes de ces rejets<sup>3</sup>. La procédure évolue au gré des évaluations successives, en

---

<sup>1</sup> Ajoutons que ces enquêtes locales et partielles ne sont pas soumises à des méthodologies très fiables. Elles sont effectuées dès la sortie de formation, sur de très petits échantillons non représentatifs, ce qui les met en complet décalage avec les acquis méthodologiques du CEREQ.

<sup>2</sup>Le nombre important de refus d'habilitation des licences professionnelles proposées conforte cette idée et constitue une nouveauté. D'après les analyses de Maillard et Veneau, (2003), la moitié des propositions était rejetée au début de la décennie, moins souvent en 2008-2009. Pour autant, les critères de recevabilité restent obscurs.

<sup>3</sup> Cependant, là aussi, on assiste à une certaine professionnalisation des procédures, puis à leur intégration dans les nouvelles formules de contractualisation. Le bilan du CNE pour la campagne 2006 fait état du rejet de 20% des dossiers et donc d'une réception de 80% des 596 dossiers examinés, dont 40% ont fait l'objet d'une demande de complément d'information.

rupture avec les modalités de construction des formations en IUT qui se joue au niveau national<sup>1</sup>, et avec celles des universités pour lesquelles le monde professionnel n'avait jamais été sollicité. Il y a là émergence d'une procédure hybride et peu instituée.

Par ailleurs, les organisations professionnelles sont ambivalentes face à ces nouveaux diplômes dont elles ne valident pas systématiquement le niveau. Elles craignent de devoir reconnaître et donc « payer » ce supplément de formation. Des témoignages de cette méfiance ont été recueillis dans un rapport pour le HCEEE (2006)<sup>2</sup>.

#### b) Classements des licences pro

On l'a dit, ces créations sont locales, elles sont le produit de conceptions variables selon les institutions et les disciplines. Plusieurs indices peuvent rendre compte d'un classement implicite de ces formations : leur sélectivité, leur capacité d'insertion, la nature des enseignements et des savoirs proposés, le mode d'intervention du monde professionnel. Sans prétendre maîtriser l'ensemble de ces paramètres, nous saisissons quelques indices de l'hétérogénéité des conceptions de ces formations et de leur attractivité. La liste des LP présentée sur le site du ministère propose un premier classement de ces licences (Agulhon, 2008). Elle les recense par dénomination nationale et par secteur d'activité, par académie ou par établissement. La diversité et la dispersion caractérisent le local, les recouvrements incongrus entachent ce classement par dénomination.

Ces 48 dénominations, créées au niveau national, recensent des activités et des disciplines, elles sont ainsi elles-mêmes ambivalentes. Les deux tiers d'entre elles visent le secteur tertiaire, la communication, le commerce, la gestion et les services. Un autre tiers vise des pans de l'industrie ou le bâtiment. Certaines dénominations comptent plus de 100 licences quand d'autres en rassemblent moins de dix. Le commerce avec 150 LP, le management des organisations avec 133 LP dominant cette offre, viennent ensuite la gestion de la production industrielle, les productions industrielles et les systèmes informatiques et logiciels, puis trois dénominations industrielles dont on ne voit pas bien ce qui les distingue. En fait, treize dénominations regroupent les deux tiers de l'offre.

De plus, ces dénominations gommant les frontières entre le tertiaire et l'industriel sur certains espaces comme la communication et

---

<sup>1</sup> Pour les DUT, les spécialités, les programmes, l'organisation des études sont créés au niveau national par une commission spécifique et sont fortement encadrés. On compte 24 spécialités dont les intitulés sont courts et relativement homogènes, ils nomment des secteurs « chimie », ou des activités, « carrières juridiques », « gestion administrative et commerciale », rarement des disciplines « informatique » (ambiguë), « mesures physiques ». Les programmes se présentent sous forme de référentiels de 120 à 160 pages, d'une précision tatillonne.

<sup>2</sup> À la demande du Ministre de l'éducation, nous avons produit en 2006 un rapport « Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur » dans le cadre des travaux du HCEEE, pour lequel nous avons interrogé des représentants des organisations professionnelles (UIMM, Syntec).

l'information, les échanges et la gestion qui inclut la logistique ; elles se portent assez fréquemment sur des activités plus ou moins nouvelles : communication et techniques de l'image, développement du patrimoine et aménagement du paysage, management des organisations et gestion des ressources humaines. Certaines licences pourraient appartenir aussi bien à une dénomination qu'à une autre. Le management des organisations, quant à lui, chevauche plusieurs dénominations dont la santé et la sécurité. Ainsi, il est difficile de saisir comment ont été faits les arbitrages dans le positionnement des licences.

Ces ambiguïtés reflètent celles du positionnement de ces formations face à d'autres diplômes comme aux emplois et aux qualifications. En effet, ces LP entrent en concurrence en amont avec des DUT, en aval avec les masters professionnels. On observe des chevauchements dans les objectifs, dans les contenus comme dans les représentations des acteurs.

### c) Des libellés éclectiques

A l'intérieur de ces dénominations, les libellés ou intitulés des licences sont hétéroclites, on en rencontre rarement deux identiques. Cet éclectisme reflète la faiblesse de la règle et la force des interprétations locales et singulières. Elle incarne aussi le revers de la contractualisation des procédures, le ministère avalisant indépendamment chaque formation sur des critères évolutifs.

Or, la linguistique et la sociolinguistique nous apprennent que le mot n'est pas neutre. Désigner, c'est classer, et un classement part toujours de présupposés, même implicites. Le langage participe de la construction de l'ordre social, c'est une activité en soi et, en même temps, une médiation de l'activité. Le langage est un outil symbolique (Boutet, 2005) et un instrument de pouvoir (Bourdieu, 1982). Il a à la fois une dimension idéologique et pragmatique. Sans faire une exégèse de ces intitulés, nous tenterons d'en mettre au jour quelques caractéristiques significatives. C'est tout d'abord leur éclectisme qui a retenu notre attention, certains se suffisent d'un mot (dosimétrie, mécatronique, banque). D'autres sont excessivement longs (« assistant de formation, spécialisé en multimédia. commerce électronique. conception et management de projet multimédia. images numériques et son design graphique », « gestion des ressources humaines et des risques liés aux personnes et aux technologies. sécurité des biens et des personnes »). Il n'y a pas plus de consensus sur les espaces visés, il peut s'agir aussi bien d'un secteur d'activité, d'emplois ou de métiers, de fonctions, de compétences, d'une discipline académique ou d'un savoir. S'il y a là médiation et médiation symbolique, elle relève de l'innommé, il n'y a pas de réflexion partagée ou transversale sur ce que devrait recouvrir cet affichage ou ce label. Il n'y a donc pas de consensus sur la mise en scène de ces formations et, sans doute, pas plus sur leurs finalités.

Les libellés des licences pro intriguent donc par la variété des espaces qu'ils recouvrent et que nous avons tenté de définir. Cette rapide

catégorisation ne se rapporte pas aux dénominations, à l'intérieur de chacune d'elles, on trouve tous ces modes de présentation. Ainsi, dans toutes les dénominations, on retrouve aussi bien des secteurs, (chimie, bâtiment...), des emplois (gestionnaires, programmeurs...), des fonctions (management, gestion..), et parfois des disciplines. Il n'y a pas à ce niveau d'homogénéité des modes de présentation de la professionnalisation.

Pour exemple, au secteur bancaire correspondent 58 licences. C'est un des secteurs où la profession s'est beaucoup impliquée, démontrant par là ses attentes vis-à-vis de la formation. Il n'y a pas pour autant plus d'uniformité des intitulés. On compte 22 intitulés fondés sur des emplois dont : 8 chargé de clientèle, 5 conseiller gestionnaire, mais aussi métiers de la gestion, métiers des retraites, métiers de l'assurance, assistant comptable ou conseiller commercial, chargé de gestion du patrimoine. 15 licences s'identifient au secteur : banque, assurance ou carrière de l'immobilier, et 18 se positionnent sur des fonctions : conseil en affaires, valorisation des actifs, administration du patrimoine, commercialisation de produits, gestion juridique, gestion de clientèle, suivi administratif, traitement des flux. Cette dispersion met en évidence le peu de réflexion transversale menée par des acteurs qui œuvrent sur un espace professionnel pourtant relativement étroit et relativement identifié.

Ainsi, ce mode de construction s'appuie sur une tradition dévoyée. En effet, à l'université, ce sont les enseignants qui définissent les cursus, même si cette prérogative est battue en brèche par les évaluations imposées par la contractualisation et les réformes en cours. Mais, traditionnellement, si les contenus peuvent être modulables, les diplômes visent des disciplines identifiées et stables. La dispersion relevée sort les formations de leur cadre de référence sans en proposer un autre<sup>1</sup>. On recherchera donc en vain cette lisibilité de l'offre qui devrait faciliter les choix des jeunes, tout comme les mobilités européennes. Une telle dispersion est également l'indice du flou dans le positionnement de ces diplômes par rapport aux emplois et aux qualifications ? La médiation symbolique que véhiculent les termes utilisés joue alors sur ce flou.

Les associations disciplinaires déjà évoquées ont pris conscience de ces effets pervers et tentent de construire une réflexion transversale. Dans quelques disciplines, ce sont les responsables de formation qui mutualisent leurs acquis. Les partenariats entre établissements favorisent encore ce type de réflexion, on la retrouve à propos des licences

---

<sup>1</sup> Ajoutons qu'au niveau des masters professionnels, on retrouve le même éclectisme. Il n'y a pas de liste nationale qui permettrait une analyse systématique comparable. Cependant, à lire les intitulés sur les sites des universités, on retrouve à la fois cette dispersion sur des secteurs, des emplois, des fonctions, des compétences et des disciplines, mais aussi l'usage de termes similaires : management et gestion d'une part, responsable, terme qui ne définit pas un niveau d'emploi tant son usage est extensif, d'autre part. On remarquera encore que certaines formations de licence et de master ne se distinguent pas, tant leurs intitulés et parfois leurs contenus sont proches : dans la gestion des ressources humaines ou du risque, dans la gestion hôtelière ou même en informatique.

professionnelles des métiers de la banque, ou de « gestionnaire de rayon dans la grande distribution ». Ces initiatives sont encore isolées, mais elles peuvent faire tache d'huile.

Les incohérences, recouvrements et dispersions sémantiques relevés, correspondent à différentes ambivalences du monde universitaire. La professionnalisation n'est pas définie, il n'y a pas de consensus sur les proximités et les distances entre savoirs, compétences et emplois. Il manque une réflexion sur les enjeux et sur les correspondances entre formations et emplois. On a ainsi, d'une part, une forte injonction à la professionnalisation et au suivi de l'insertion des jeunes, et de l'autre, peu de débats sur les relations entre formations et emplois à ce niveau. Cette quasi-absence de réflexion transversale induit ici des interprétations adéquationnistes et hyper spécialisées, là un resserrement sur une logique plus universitaire.

#### **4 - Une transformation des repères disciplinaires**

La sociologie des curricula s'est développée dans les années soixante-dix, elle a cherché les fondements et les enjeux de la sélection-cristallisation des savoirs scolaires (Forquin, 1996 ; Rope, 2000 ; Pouly, 2007). En revanche, peu de recherches ont porté sur les curricula universitaires, lieu de production des savoirs comme le rappelle F. Ropé (2000). Mais, quels sont les rapports de force en jeu dans l'élaboration des contenus à enseigner ? Quelles sont les représentations du monde du travail, des savoirs et des jeunes qui président à la sélection des savoirs ? Sur quels présupposés idéologiques et culturels sont construites aujourd'hui ces formations professionnelles ?

Les enseignants, responsables de ces formations en sont également les concepteurs. Ils voient se multiplier leurs tâches de gestion des formations (Agulhon, 2007). Ils initient les formations et en construisent l'architecture et les contenus. Ils mobilisent une équipe formée d'enseignants et d'intervenants extérieurs. Ils organisent un emploi du temps, recrutent et sélectionnent les étudiants, ils les accompagnent dans leur recherche de stage. Ils entretiennent des relations avec les organisations professionnelles et les entreprises, ils organisent les examens et les jurys de diplômes. Ils assurent un suivi de l'insertion des étudiants. Enfin, ils tentent de réunir une part significative des financements nécessaires au fonctionnement de ces formations, avec un succès très variable selon le secteur visé et les relations entretenues avec les entreprises, selon encore la concurrence locale entre des formations similaires.

La conception de la formation est le moment crucial permettant la validation du projet. Les enseignants informent un dossier d'habilitation ou de réhabilitation, aujourd'hui préconstruit. Cette préconstruction, plus précise à chaque vague de contractualisation, leur permet de percevoir

des normes en termes de gestion des flux<sup>1</sup>, de taux de réussite et d'insertion des jeunes, en termes de partenariat et de conformité de l'architecture de la formation. Cependant, ces normes évoluent d'une contractualisation à l'autre, d'une commission d'évaluation à l'autre. Le flou et même l'arbitraire semblent traverser ces modes d'habilitation.

### *Des contenus à teneur professionnelle ?*

L'analyse des maquettes de diplômes laisse voir une très grande diversité de la traduction de ces normes et règles floues et labiles. Et ainsi, le caractère national du diplôme s'affaiblit quand les caractéristiques des formations se dispersent. Le nombre global d'heures d'enseignement (de 200 à 500 h), le nombre d'UE (de 5 à 12), d'enseignements (de 10 à 30), d'heures par enseignement (de 8 à 35h) reflètent cet éclectisme.

Interdisciplinarité et mutualisation sont appelées pour sortir ces formations d'un carcan disciplinaire et mettre les savoirs au service de l'action (compétences) et des emplois visés. Mais l'offre est le plus souvent construite et compartimentée par département. Quelques UFR (gestion, sport, urbanisme) qui recouvrent en fait une seule discipline ou thématique organisent quelques mentions de licences et de masters assorties de différentes spécialisations.

Dans la majorité des cas, des départements structurent une offre segmentée faite de nombreuses formations juxtaposées. Cette construction favorise les concurrences et ce d'autant que les domaines de formation ne sont pas extensibles. Par exemple, en sciences humaines et sociales, trois ou quatre domaines concentrent la majeure partie de l'offre : gestion des ressources humaines, métiers de l'insertion, ingénierie de la formation des adultes, économie sociale et solidaire. La compétition est multidirectionnelle, on la retrouve à l'intérieur des universités et entre les universités, souvent géographiquement proches, pour capter et conserver ces formations et ensuite les étudiants.

Chaque porteur de projet, chaque équipe travaille en autonomie. Mais, ces enseignants ont une perception très variable des finalités, d'autant que leurs connaissances des emplois visés et leurs appréhensions des manières de construire « une correspondance adéquate » entre formations et emplois sont tout aussi variables. Ils traduisent ainsi ces injonctions à la professionnalisation, selon leurs représentations des emplois, selon les opportunités de mobiliser et de négocier avec le monde professionnel qui peut parfois imposer sa conception de la formation, selon encore les arrangements possibles avec les enseignants disponibles et ou volontaires pour donner ce type d'enseignement. Outre le recours au monde professionnel (intervenants et stages), les enseignants marquent cette professionnalisation des cursus par un recentrage sur des contenus qu'ils considèrent comme « professionnels ».

---

<sup>1</sup> À l'inverse des formations générales qui, en licence et en master, rassemblent un grand nombre d'étudiants, ces formations professionnelles sélectionnent leurs étudiants et en retiennent moins d'une trentaine. Et, paradoxalement, puisqu'elles ne sont pas destinées à la poursuite d'études, elles sont vécues comme plus ou moins élitistes.

A la lecture de l'offre sur les sites des universités, on constate une grande hétérogénéité des modes d'exposition des contenus, mais aussi une prolifération d'UE et d'enseignements que l'on pourrait appeler périphériques. En effet, des enseignements sur le secteur d'activité concerné, sur la structure des entreprises, des enseignements de langues, de communication, d'informatique se multiplient dans toutes ces formations au détriment de savoirs spécifiques et ou disciplinaires. Ces derniers sont inscrits dans des enseignements spécifiques et construits très souvent à partir des compétences identifiées dans l'emploi. La majorité des UE et des enseignements sont présentées avec des mots de l'entreprise : produit, projet, opérations, gestion... Les savoirs comme les disciplines disparaissent au profit d'une exaltation de l'activité. La liste des compétences visées complète cette finalisation très pragmatique de la formation. On note malgré tout une hiérarchie entre ces spécialités (des plus conceptuelles vers les plus professionnelles<sup>1</sup>) et des modes d'articulation variables entre les savoirs généraux et professionnels selon les domaines (statistiques versus distribution), selon les institutions (universités versus IUT) et les disciplines (droit versus gestion) qui les portent. Or, les mots ne sont jamais neutres, ils véhiculent des valeurs, des représentations, ils reflètent des enjeux de pouvoir, ici entre les savoirs académiques et ceux plus pragmatiques de l'action.

Ces programmes sont assortis de référentiels visant des compétences qui s'expriment par des verbes d'action souvent réducteurs : Concevoir, mettre en œuvre, être capable de, développer...

Ces glissements sémantiques dans les formes de mobilisation des savoirs et dans les appellations des enseignements recouvrent des glissements de perspectives, ils mobilisent une minorité active, inquiètent une part des enseignants, quand ils en laissent d'autres indifférents. Ils nous semblent révéler une soumission étroite au monde de l'entreprise, un manque de compréhension des mécanismes sous-jacents à la sélection des savoirs et un éparpillement dans la réflexion sur la professionnalisation et sur les enseignements qui s'y réfèrent. Mais si, comme le soulignait V. Isambert Jamati (1990), les contenus traduisent l'état des rapports de force dans et hors du système éducatif, ces programmes, présentés sous forme de compétences et empruntant aux mots de l'entreprise, révèlent également la force du modèle entrepreneurial qui devient ainsi élément de légitimation des diplômes universitaires.

Plusieurs questions se posent alors : quelles relations formation-emploi veut-on construire ? Quelle spécialisation est nécessaire à ces niveaux (III et I de formation) ?

Bien des observateurs, des enseignants et des chercheurs le confirment, l'adéquation formation-emploi ne peut être mécanique, en particulier à ces niveaux de formation. Les espaces professionnels—mais aussi

---

<sup>1</sup> Le taux de sélectivité est un des indicateurs de cette hiérarchie, la part des enseignements généraux en est un second.

géographiques—visés ne peuvent être étroits. D'ailleurs, certains enseignants le soulignent, les destinations de leurs étudiants sont nationales. Le spectre ou l'éventail des emplois obtenus par des jeunes issus de formations semblables est large. Les enquêtes d'insertion le confirment, 50% des jeunes ne s'insèrent pas dans un emploi étroitement lié à leur formation (Giret, Lopez et Rose, 2005).

Ainsi, la création des licences professionnelles participe de la professionnalisation de l'enseignement supérieur, promue ces dernières années dans le cadre de la réforme LMD française. Celle-ci accompagne une transformation profonde des missions de l'enseignement supérieur, recentrées sur l'insertion et l'adaptation des jeunes à l'emploi au détriment d'une conception plus généraliste ou académique des savoirs, base de toute acquisition de compétences.

Les institutions comme les enseignants se sont mobilisés pour rester dans la course, poursuivant des objectifs à la fois institutionnels, pédagogiques et marchands.

En effet, soumis à la contractualisation, les universités et les IUT, en particulier, doivent se conformer à des règles pourtant imprécises et évolutives qui fixent un cadre général à leurs activités, dont la professionnalisation des cursus est apparue progressivement comme l'un des axes majeurs. Construites localement, les formations se dispersent et se segmentent sur des espaces professionnels limités et spécialisés, tandis que s'accroît la concurrence entre les établissements pour capter autant l'adhésion des entreprises, les étudiants que les financements nécessaires à la mise en œuvre des formations. La valeur nationale des diplômes s'affaiblit en même temps que l'unité de la conception d'institutions, elles-mêmes segmentées. Les IUT visent l'inscription dans le LMD et leur maintien dans le système d'enseignement supérieur, les universités cherchent à confirmer leur légitimité et à attirer les jeunes. Ce déploiement marque les incertitudes et les doutes sur les recompositions en cours tandis qu'une minorité (ARESER, 1997, Charle et Soulié, 2008) dénonce les dérives adéquationnistes, technocratiques et marchandes de la réforme.

La professionnalisation est donc entachée d'effets pervers, liés en partie à la façon dont elle est mise en œuvre, elle symbolise la soumission de l'université aux multiples injonctions du monde économique accompagné et relayé par l'Etat.

## REFERENCES

AGULHON C. (2007), « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? », *Recherche et Formation*, INRP, n°54, pp. 11-27.

- AGULHON C. (2008), « Les licences professionnelles. Une construction locale et éclectique, reflet des contradictions des réformes de Bologne », Communication au colloque de l'AISLF, *Etre en société*, Istanbul, juillet.
- ARESER (1997), Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril, Paris, Raison d'agir.
- BEL M., CUNTIGH P., GAYRAUD L., SIMON G. (2005), *Systèmes régionaux d'enseignement supérieur et dynamiques de professionnalisation de l'offre*, Rapport CEREQ-DEP, 27 p.
- BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire*, Paris, Editions de Minuit.
- BOUTET J. (2005), « La médiation symbolique en question », *Langage et Sociétés*, n°114.
- CHARLE C. (1994), *La république des universitaires, 1870-1940*, Paris, Le Seuil.
- CHARLE C. et SOULIE C. (dir) (2008), *Les ravages de la modernisation universitaire*, Paris, Edition Syllepse.
- Collectif ABELARD (DEL BUONO L., GAUBERT C., LEBARON F., LECHIEN M.H., NEYRAT F., PAVIS F., RAMAMBASON M., SOULIE C., TISSOT S.) (2003), *Universitas calamitas, Le livre noir des réformes universitaires*, Broissieux, Les Editions du Croquant.
- DEMAILLY L. (dir.) (2000), *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, De Boeck.
- DEMAILLY L., MAROY C. (2004), « Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en Europe quelles convergences ? », *Recherches Sociologiques*, Volume XXXV, pp. 5-24.
- De MONTLIBERT C. (2004), *Savoirs à vendre*, Paris, Editions Raisons d'agir.
- DUBET F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, XXXV, pp. 511-532.
- DUBET F. (2003), « Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur », in FELOUZIS G. (dir.), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF, pp. 363-380.
- DUBOIS P. (1997), « L'organisation des universités : complexification, diversification, rationalisation, évaluation », *Sociétés contemporaines*, n°28, pp. 13-32.
- ERLICH V. (1998), *Les nouveaux étudiants*, Paris, Armand Colin.
- ISAMBERT JAMATI V. (1990), *Les savoirs scolaires*, Paris, PUF.
- FELOUZIS G. (2001), *La condition étudiante*. Paris, PUF.
- FELOUZIS G. (dir) (2003), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.
- FORQUIN J.C. (1996), *Ecole et culture*, Bruxelles, Ed de Boeck.
- GARCIA S. (2006), « L'assurance qualité : un outil de régulation du marché de la formation supérieure et de gestion des universitaires », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, pp. 69-94.
- GARCIA S. (2009), « L'expert et le profane », in EURIAT N., LHOTEL H. et PRAIRAT E. (Dir.), *L'école et ses transformations*, Nancy, PUN.
- GIRET J.F., LOPEZ A., ROSE J. (2005), *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La Découverte-Cereq.
- KLETZ F., PALLEZ F. (2003), « La constitution de l'offre de formation révèle-t-elle une politique d'établissement ? », in FELOUZIS G. (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, Paris, PUF.

- LEMISTRE P. (2010), *La formation initiale : une valeur sûre pour les jeunes ?* Toulouse, Presses Universitaires.
- MAILLARD D., VENEAU P. (2003), « La licence professionnelle: une nouvelle acception de la professionnalisation au sein de l'université ? », *in* FELOUZIS G. (dir), *Les mutations actuelles de l'université*, PUF.
- Maillard D. et VENEAU P. (2006), « La « professionnalisation » des formations universitaires en France. Du volontarisme politique aux réalisations locales », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°5, pp. 75-90.
- MIGNOT-GERARD S., MUSSELIN C. (2001), « L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations », *Éducation et Sociétés*, n°8, pp. 11-25.
- MUSSELIN C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, PARIS, PUF.
- NORMAND R. (dir.) (2006), « Les politiques d'éducation et de formation à l'épreuve de la qualité », *Education et Sociétés*, n°18, pp. 5-16.
- NORMAND R. (2005), « La mesure de la dépense, entre comptes et mécomptes », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°H.S. 1, pp. 67-81.
- POULY M.-P. (2007), « La promotion d'un savoir utile dans l'ordre scolaire français de la Troisième République : le cas des langues étrangères », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, pp. 119-135.
- ROPE F. (2000), *Savoirs universitaires, savoirs scolaires*, Paris, L'Harmattan,
- ROPE F., SCHLEMMER B. (2007), « Pratiques, expériences, savoirs : nouvelles définitions, nouvelles hiérarchisations », *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°6, pp. 7-26.
- VINOKUR A. (2005), « Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », *in* VINOKUR A. (dir), *Pouvoirs et mesure en éducation*, *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série, n°1, pp. 83-108.



## **PARTIE 2**

### **Des étudiants dans l'institution**



# Après les « héritiers ». Les nouveaux étudiants, entre affiliation et négociations

---

Patrick Rayou

*Professeur des Universités, Université de Paris 8*

Les années qui ont suivi la seconde guerre mondiale ont vu, en France, un « décollage » des effectifs d'étudiants, mais la véritable « massification » de l'enseignement supérieur ne s'est véritablement opérée qu'à la fin des années 1980 (Galland et Oberti, 1996). Ce sont désormais, à 20 ans, 42% d'une classe d'âge qui sont scolarisés dans l'enseignement supérieur (12% sont encore, au même âge, dans l'enseignement secondaire). Mais cette démocratisation « quantitative » n'implique pas que l'accès aux formations réellement qualifiantes soit le même pour tous. L'enseignement universitaire français est en effet traditionnellement dual puisque les universités ne sont pas les seules à assurer les formations post-baccalauréats. Les « Grandes Écoles » notamment continuent de former les élites et les élèves issus des catégories populaires y sont très faiblement présents. Cette coupure entre les deux systèmes s'est vraisemblablement accentuée avec l'ouverture de l'université à des élèves dotés du baccalauréat mais provenant de milieux culturels et sociaux très éloignés de celui des « héritiers » (Bourdieu et Passeron, 1964) qui en eurent longtemps l'exclusivité. Les classes préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE), mais aussi les formations dans les Sections de techniciens spécialisés (STS) ou les Instituts universitaires de technologie (IUT), qui, à la différence de l'université proprement dite, inscrivent les étudiants après examen de leur dossier scolaire, permettent aux familles mieux dotées, possédant une meilleure connaissance des mécanismes et des filières scolaires, de faire contourner l'université de masse à leurs enfants. Ceci explique qu'en 2007-2008, l'université proprement dite ne représentait qu'un peu plus de la moitié des effectifs étudiants (1 363 750, pour un total post-baccalauréat de 2 228 188, comprenant les CPGE, les IUT, les STS, les écoles d'ingénieurs, les secteurs du paramédical, du social, du commerce, de la gestion, etc.). Le tableau suivant illustre l'inégalité de dotation de ces deux secteurs en faisant apparaître que la société française engage pour chaque étudiant d'université nettement moins que pour chacun des jeunes du même âge fréquentant une filière non universitaire. Paradoxalement, ce sont les élèves des classes préparatoires, les mieux dotés scolairement et socialement qui reçoivent le plus.

Dépense moyenne par étudiant					
Année	UNIVERSITÉS	CPGE	STS	IUT	Ensemble
2000					
	7 840,00 €	13 940,00 €	13 280,00 €	8 980,00 €	9 370,00 €

Source : *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche, MEN, DEPP, n°1, novembre 2007.*

La recherche dont cette contribution est issue<sup>1</sup> a essayé de mettre en évidence la façon dont les « nouveaux étudiants » (Dubet, 1994 ; Erlich, 1998) analysent et construisent leur situation à l'université. Car le sentiment d'une promotion liée à l'accès à ce territoire longtemps préservé se double de la prise de conscience de la perte de valeur des titres scolaires qui y sont délivrés. S'impose alors tout un travail pour donner du sens à sa présence dans les lieux universitaires, à sa fréquentation des pairs d'âge et à son engagement dans les savoirs.

### **Des étudiants présents-absents**

Munis de leur baccalauréat tout neuf, les néo-étudiants qui franchissent les portes de l'université pour y préparer une licence font état de leur surprise devant la grandeur inhabituelle des lieux, l'impersonnalité des relations avec les enseignants et les autres étudiants dans les cours magistraux, ou encore l'opacité administrative. Pour nombre d'entre eux, l'entrée à l'université constitue un « temps de l'étrangeté » qui nécessite un apprentissage et une « affiliation » (Coulon, 1997). Ils disent en particulier avoir du mal à savoir si ce qu'ils ont appris jusque-là leur est utile, car les notes, beaucoup moins fréquentes, ne permettent pas d'être fixé sur sa valeur ni de deviner ce que veulent réellement les professeurs. Ils disent souvent ignorer la forme même de l'épreuve d'examen, les critères d'évaluation très variables d'un enseignant à l'autre. Ils décrivent des épreuves très aléatoires dont les sujets portent sur des points non traités, voire hors-programme. Même la quantité de travail fourni peut ne pas s'avérer une valeur sûre pour réussir.

Cette affiliation intellectuelle et sociale n'est elle-même qu'un des aspects d'un changement plus global de leur situation, caractérisé par l'accentuation des tensions au sein desquelles ils ont à construire leur identité propre. La dépendance économique vis-à-vis de leur famille, à laquelle ils sont très souvent contraints, contredit en effet leur accès à des stades de plus grande responsabilité dans le domaine des loisirs ou de la vie amoureuse. D'autre part, même si les années universitaires les protègent encore de l'insertion (ou de la non-insertion) dans la vie active, il leur faut opérer des choix qui ne compromettent pas l'avenir. En même temps, ces étudiants ont à partager avec leurs pairs d'âges des conditions d'existence assez proches, malgré des origines sociales ou scolaires souvent très différentes et des perspectives d'avenir assez inégales qui ne créent pas les conditions d'une véritable communauté. Le

---

<sup>1</sup> Réponse à un appel d'offre du CNCRE, 1997-1999 « Hétérogénéité et réussite dans les premiers cycles universitaires »

« métier » d'étudiant consiste donc évidemment à comprendre et intérioriser des normes universitaires peu familières, mais il modifie aussi assez sensiblement, par les transactions que les jeunes opèrent, chacun pour soi ou entre soi mais également avec les enseignants chercheurs, le climat de l'université et la nature même de ses curricula.

Souvent issus de milieux modestes, ces jeunes ont un sentiment aigu de la dette que la poursuite d'études les conduit à contracter à l'égard de leurs parents. Ils ont alors à cœur d'apparaître comme « sérieux » en adoptant, sans grand enthousiasme mais sans attitude frondeuse, des comportements qui ne remettent pas en question les normes universitaires les plus évidentes. Ceci n'exclut pas qu'ils calculent sans cesse l'investissement d'eux-mêmes qu'ils doivent consentir, car, souvent déçus de n'avoir pu intégrer des formations plus prestigieuses que celles de l'université, ils souhaitent compenser par un desserrement de l'emprise universitaire le deuil qu'ils ont dû faire de perspectives plus gratifiantes.

Les étudiants et leurs familles savent que, pendant les années de crise de l'emploi, l'obtention de diplômes protège du chômage. Cette conviction constitue souvent la principale raison de la présence des jeunes à l'université. Plutôt que d'échafauder des projets à long terme très dessinés, ces étudiants préfèrent se définir comme « en attente » : ils testent des matières nouvelles, s'intéressent à certaines d'entre elles, comme la psychologie ou la philosophie, parce qu'elles leur permettent de mieux se connaître, procèdent à toutes sortes de réorientations. De ce point de vue, les ruptures dans les cursus ne signifient pas nécessairement des abandons purs et simples d'études (Beaupère, Chalumeau, Gury et Hugrée, 2007). Ni passionnés, ni « décrocheurs » avérés, ils sont souvent là pour un temps indéterminé, mais qu'ils pressentent bref, au gré de projets élaborés par défaut et redéfinis au coup par coup. En ajoutant une année à l'autre, ils auront un jour acquis un « niveau » socialement reconnu, l'essentiel étant de « passer », selon une logique plus proche du « cheminement » que de l'« apprentissage » (Bautier et Rochex, 1998). La volonté de demeurer un jeune comme les autres en devenant étudiant est parfois la raison principale d'inscriptions universitaires hasardeuses eu égard aux scolarités antérieures (Beaud, 2002).

Caractérisés par une assiduité supérieure à celle des générations antérieures (Erllich, 1998), les étudiants débutants se retrouvent dans une version très quantitative du travail universitaire. La principale différence avec les « années-lycée » leur paraît provenir d'un accroissement de la charge de travail, d'autant plus difficile à assumer que l'effort au quotidien n'est plus encadré par l'établissement. La principale ressource consiste à en faire plus et, éventuellement, de façon plus régulière. La « pression »—celle que l'on subit ou celle que l'on finit par « se mettre »—est une catégorie passe-partout, largement mobilisée par ces nouveaux venus. Elle permet de dire une difficulté, de proposer une solution sans remettre en cause la nature propre du travail universitaire dont on peut aussi penser qu'il est pourtant qualitativement

différent de ce qui était attendu au lycée. Les enseignants disent très souvent que, par-delà leur hétérogénéité, leurs étudiants font preuve d'une passivité commune qui tend à rendre les différences entre eux peu visibles. Au fond, les étudiants de premier cycle continuent de se comporter très largement comme des lycéens, au point de s'appeler très souvent, lorsqu'ils parlent d'eux dans les entretiens, « les élèves ».

Les étudiants de premier cycle ont une manière d'« habiter » l'université qui renvoie largement à cette façon si particulière d'y être présents. Certes, le traitement de lourds effectifs prédispose à l'atmosphère d'usine ou de hall de gare souvent évoquée par les étudiants, mais ce serait sans compter avec leur propre contribution à cette manière de construire les lieux. Le caractère non obligatoire des cours, les emplois rémunérés, à temps partiel ou à temps plein, l'éloignement de la résidence familiale ou personnelle font que la prise des cours constitue souvent le seul mobile de la présence dans les lieux. De plus, les copains et amis auprès desquels ils trouvaient du réconfort au lycée ont souvent suivi d'autres chemins qui les ont menés ailleurs ou sont soumis à des emplois du temps singuliers et instables qui rendent très problématiques les rencontres dans le site universitaire (Boyer, Coridian, Ehrlich 2001). Les niches de sociabilité amicale sont donc retrouvées ou recrées à l'extérieur, ce qui contribue à donner à l'université de masse cet aspect bien particulier d'un lieu massivement fréquenté sans être cependant habité. Les cours terminés, les campus situés en périphérie se vident de leurs occupants qui peuplent et animent alors les centres des villes où battait autrefois le cœur de l'université et où sont demeurés cafés et cinémas. Le contraste est saisissant avec ce que peuvent dire et faire leurs homologues qui se retrouvent, par exemple, en école supérieure de commerce ou en formation d'ingénieurs. Ceux-ci n'hésitent pas à mêler dans les mêmes locaux leur vie d'étude, leurs activités amicales et associatives que traverse la logique dominante de la réussite (Le Bart et Merle, 1997). Ils n'ont donc aucune réticence à participer à la « junior entreprise » dans les locaux offerts par l'administration ou à organiser le bal de la promotion, simultanément rassemblement festif et vitrine de la formation suivie.

Les enseignants-chercheurs en poste depuis le plus longtemps tombent d'accord pour les dépeindre comme plus physiquement présents qu'autrefois, mais beaucoup moins participatifs, peu dérangeants, mais peu investis. Pour certains, le qualificatif d'« étudiants » ne peut désormais s'appliquer qu'à partir de la licence. Leurs propos à leur égard sont cependant mitigés. S'ils déplorent d'avoir des étudiants aussi étrangers aux finalités universitaires classiques, ils disent aussi leur accord avec la nécessité de « garder tout le monde », de « leur laisser leur chance » comme s'il s'agissait de leurs propres enfants. Car ils savent bien que l'université de masse est aujourd'hui un sas dans lequel les étudiants se cherchent et s'abritent et que les diplômes qu'ils leur décernent ne leur garantissent plus, à niveau équivalent, le même type d'insertion qu'autrefois. Une sorte de contrat implicite s'établit entre jeunes et adultes : les premiers font preuve de bonne volonté, à défaut de performances, sont régulièrement présents et peu dérangeants. Les

seconds acceptent que les premiers cycles universitaires se muent en « super-lycées », manifestent une réelle sollicitude à l'égard de leurs étudiants, acceptent de reporter à un peu plus tard le moment où il faudra durcir les exigences académiques.

### **Tous uniques**

On ne peut imaginer les étudiants de premier cycle arborer un vêtement frappé du logo de leur université. Un tel sentiment d'appartenance supposerait une convergence de leurs identités personnelle et sociale que leur situation ne peut leur procurer. L'absence d'une communauté de valeurs clairement affichée peut faire conclure à une dissolution du statut étudiant (Lapeyronnie et Marie, 1992). La vision change cependant si l'on ne regarde plus le système universitaire mais les étudiants eux-mêmes. Ceux-ci font en effet tenir sur leur personne et dans l'interaction avec les autres ce qu'aucun lieu, ni aucun emploi du temps vraiment communs ne peuvent plus réunir. Souvent dotés du seul projet de rester dans le système scolaire le plus longtemps possible, les étudiants de premier cycle peuvent se sentir peu concernés par les finalités des filières fréquentées. Ils sont aussi trop peu impliqués pour avoir vraiment envie de changer un système qui leur paraît si impersonnel, d'autant qu'ils contribuent eux-mêmes à son climat en adoptant des attitudes de « présents-absents ». Les chances sont par ailleurs minces que ceux avec qui on suit les mêmes cours soient des amis ou le deviennent. Dans ces conditions, le seul référentiel stable c'est sa propre personne et le projet qui l'a conduite à l'université : tous sont des jeunes, mais chacun d'entre eux est unique. La régulation des rapports interpersonnels devient alors essentiellement éthique : chaque personne a le droit fondamental d'exprimer ses potentialités, mais ce principe a pour limite même le tort que pourrait faire subir aux autres un projet qui ne prendrait pas en compte le droit de chacun à mener à terme son propre projet.

Lorsqu'ils critiquent leurs pairs à l'université, les étudiants de premier cycle le font rarement à partir de catégories qui mettraient en cause leur origine sociale. Ceux dont les parents peuvent payer les études sont même parfois plaints par ceux qui sont obligés d'occuper des emplois rémunérés : il manquera quelque chose à leur expérience personnelle, ils n'auront peut-être pas la motivation suffisante pour achever leur cursus... Les étudiants appartenant au secteur à recrutement fermé, notamment ceux des classes préparatoires, ne semblent pas non plus jalouxés : on aurait seulement aimé faire comme eux. La thématique de l'égalité des conditions et des chances, très prégnante chez les jeunes avant la massification de l'université, semble avoir disparu au profit de celle du « respect ». Le gêneur est quelqu'un qui dérange parce qu'il est « trop » : trop en retard, trop bavard, trop souvent au premier rang... Celui qui cesse de respecter les autres n'est plus lui-même respectable, mais les étudiants incommodés répugnent à entrer avec lui dans un conflit ouvert qui risquerait de les désigner comme des « vieux » et les rendrait peut-être suspects de porter eux-mêmes atteinte à la liberté de l'autre. Ils essaient plutôt d'obtenir, par des signes qui suggèrent leur

trouble, que le pair indélicat comprenne qu'il a franchi les limites et redevienne une personne consciente qui sait mettre fin d'elle-même à la nuisance qu'elle a occasionnée. Preuve supplémentaire du registre éthique de ces régulations : un enseignant lui-même victime des gêneurs mérite la compassion. On peut soi-même « sécher » les cours et regretter que certains professeurs soient humiliés par un absentéisme trop visible...

Généralement peu investis dans l'espace public que peut constituer l'université, les étudiants veillent cependant à y respecter des formes élémentaires de politesse significatives de la conception qu'ils se font de leur appartenance au monde étudiant. S'il est vrai que les costumes sont aussi des coutumes ou que le cosmétique est aussi une certaine image du cosmique, le vêtement étudiant, les codes partagés qui le régissent, renseignent sur ce qu'il paraît légitime de montrer de soi dans les lieux universitaires. Plus les étudiants appartiennent à des filières « dominées », plus ils tendent à ne pas « se faire repérer », à se « fondre dans la masse » à ne pas être « excentriques » pour ne pas être « regardés ». Être habillé « normalement », c'est alors surtout refuser les marques commerciales. Le jean et le polo constituent les attributs légitimes de qui ne veut ni être un « branleur » reconnaissable à son bonnet ou à sa salopette, ni un vieux habillé « comme un papi ou une mamie », étrangers au monde des jeunes. Le « sportif » et le « grunge » ont un droit relatif à l'existence parce que le « fun » et l'originalité sont des valeurs juvéniles qui peuvent s'exprimer à condition de ne pas connoter les univers sociaux de la concurrence. Le style « classe », en revanche, paraît comme une importation illicite et on doit le métisser en associant par exemple une jupe noire chic et des brodequins.

Une visite des différents sites universitaires d'un même campus montre pourtant des différences significatives dans les vêtements de leurs étudiants respectifs. Celles-ci ne font cependant pas l'objet de dénonciations réciproques : les étudiants de Sciences admettent par exemple très bien que ceux de Lettres cultivent le « style », car cela paraît s'intégrer dans la nature même de leurs études. Après tout, les futurs médecins, appelés à gagner beaucoup d'argent, peuvent avoir « une image », pour peu qu'elle soit conforme à leur projet. Car il en va des sites universitaires comme des personnes : chacun a sa particularité, elle même dessinée par les étudiants qui l'ont élu. S'il est illégitime d'emprunter le standard d'une autre filière au sein de la sienne, il est en revanche parfaitement légitime de se conformer à celui qui y règne puisqu'on l'a, comme les autres étudiants, relativement choisie. Les étudiants sont donc en, même temps, semblables et différents au sein d'une filière et entre les filières puisque leurs choix vestimentaires procèdent du même principe d'autonomie que celui qui a présidé à leur orientation universitaire. Ils tendent ainsi à mettre sur le compte de l'altérité fondamentale des personnes ce qu'on pourrait référer aux différences ou aux antagonismes sociaux. Chacun semble ainsi transporter en soi-même une parcelle de la cité étudiante, il l'exprime en même temps qu'il s'exprime pourrait-on dire en empruntant à Leibniz (1714), le modèle de monades « sans portes ni fenêtres » par lequel il

explique la nature. Chaque personne exprime à sa manière le monde des jeunes à l'université, selon un principe d'individuation qui fait qu'il n'y en a pas deux semblables et un principe de continuité qui garantit l'harmonie de la communauté ainsi définie : la société, pas plus que la nature ne font de sauts qui pourraient perturber l'ordre du meilleur des mondes possibles.

Une telle approche du « vivre ensemble » privilégie bien évidemment des logiques d'arrangement entre les personnes. Face à des questions potentiellement conflictuelles, comme celle du tabagisme, le principe de personnalité est mis à l'épreuve. En l'absence de locaux adaptés, on ne voit pas a priori quel droit devrait s'imposer : celui de fumer librement ou celui de ne pas être incommodé par la cigarette des autres. Les étudiants interviewés sur ce thème exposent une casuistique qui accorde le droit tacite de fumer dans certains endroits mieux ventilés que d'autres. Il s'agit alors d'essayer d'entrer dans le point de vue de l'autre pour que fumeurs et non-fumeurs se retrouvent du côté des « sympas » au lieu de se transformer, chacun à sa manière, en « gênants ». Si les étudiants font de la conscience individuelle la seule source du droit effectif, ils ne semblent pas cependant s'abandonner à un solipsisme générateur d'anomie. Ils ont confiance dans leurs capacités et dans celles des autres à respecter les valeurs fondamentales qui garantissent le libre développement de chacun. Ils préfèrent, par exemple, lorsque quelqu'un tente de tricher dans la file d'attente du restaurant universitaire, s'en indigner auprès de leurs amis, de telle sorte que le contrevenant l'entende et rectifie sa conduite sans cependant lui dire directement et créer une situation d'affrontement. L'idéal serait pour eux cependant que des objets bien agencés (coins fumeurs, amphithéâtres assez grands, sanitaires moins salissants, etc.) évitent ces mises en tension toujours susceptibles de transformer les différences en antagonismes.

Certaines civilités participent davantage de l'accord que de l'arrangement. Le prêt des cours en est une occasion privilégiée qui met en jeu la quasi-totalité des principes gouvernant la présence à la Faculté. Il est une des pratiques les plus souvent citées comme exemple de la solidarité entre étudiants, car on ne « taxe » pas les cours, on les « emprunte », pour des raisons et selon des règles qui organisent un donner-recevoir-rendre créateur de lien social. Prêter ses cours est en effet un devoir de justice, une façon de remettre à égalité ceux qui peuvent ne se consacrer qu'aux études et ceux qui doivent aussi gagner leur vie. C'est en même temps une façon de se connaître et de se choisir en fonction d'affinités, c'est s'obliger, quand on est emprunteur, à respecter le code d'honneur qui est de restituer les documents le plus vite possible pour ne pas pénaliser celui qui a accepté de vous venir en aide.

Peu d'étudiants franchissent un autre pas qui est celui du militantisme. L'engagement militant arrache en effet à l'intériorité de sa conscience et précipite dans le champ conflictuel des idéologies. Le militant prend le risque d'apparaître aux autres comme hétéro-déterminé, il peut lui-même, par prosélytisme, influencer ses pairs, être celui qui « bassine », « donne des leçons ». Il tend à déranger le monde « cool » des étudiants

en allant plus loin que l'interaction superficielle qu'on a d'ordinaire entre soi. Pour les militants rencontrés, le principe de leur action est cependant légitime et ne doit être tempéré que par son usage. Il faut donc en relativiser la portée universelle en n'hésitant pas à reconnaître les bénéfices personnels qu'on peut en tirer. Le militant étudiant d'aujourd'hui se présente rarement comme celui qui se sacrifie pour des ingrats. Si son action ne paie pas, si elle n'est pas comprise, il y puise cependant lui-même, outre le plaisir de l'investissement dans une cause, des gains en termes de formation personnelle qui peuvent, y compris, améliorer sa situation universitaire. L'engagement peut être important s'il est pluriel et ne prête pas le flanc à l'accusation de fermeture. Le militantisme syndical peut ainsi être diversifié par une implication dans d'autres associations, caritatives ou humanitaires. Si l'on est membre d'une seule association, on prendra soin de ne pas confondre les camarades et les amis. On évitera de se laisser « dévorer » et de paraître « sectaire ». Ceux qui ne partagent pas les mêmes idéaux ou ne croient pas à l'action collective qui permettrait de les réaliser ne peuvent être contraints de l'extérieur à le faire. Ils comprendront peut-être un jour, au cours de leur propre maturation. Le militant ne peut qu'espérer que le bonheur qu'il éprouve à agir sera suffisamment manifeste pour convaincre les autres de le rejoindre.

Les étudiants des Grandes Écoles hésitent quant à eux beaucoup moins à participer à la vie de l'institution : chacun ayant véritablement choisi sa scolarité, les confrontations aux autres qu'il peut y connaître ne sont pas perçues comme une mise en cause de son choix et, à travers lui, de sa personne. Il peut cultiver dans les mêmes lieux et en permanence ses amitiés, ses compétences professionnelles, ses engagements sociétaux (Le Bart et Merle, 1997). Dans le secteur de masse, le découplage prudent entre l'activité d'étudiant proprement dite et la vie personnelle a des conséquences paradoxales. Car à force de préserver scrupuleusement le caractère unique de chacun, on s'exclut de mises en rapports nécessaires au déploiement et au développement de cette individualité. L'action collective est en effet quasiment interdite pour des étudiants soucieux de ne pas susciter entre eux des tensions qui se rajouteraient à celles engendrées par le suivi d'une scolarité par défaut. Ils ne pourraient y participer que sur la base d'un suivisme qui contredit totalement leur éthique de l'authenticité des personnes. Ce faisant, ils s'interdisent à l'université toute action contre des phénomènes qui les dérangent. Les mêmes, qui seraient prêts à manifester dans les rues contre tel ou tel parti politique jugé extrémiste, se disent incapables de faire cesser à l'université des formes d'incivilité qui les gênent. Ils la « jouent gros mouton », stigmatisant eux-mêmes dans l'expression un grégarisme qu'ils condamnent mais qui est pourtant une conséquence du droit inconditionnel à l'affirmation de toutes les différences. Dans sa forme la plus exacerbée, l'extrême tolérance referme la « monade » étudiante sur elle-même et la rend aveugle et sourde à la détresse d'autrui, facilitant les phénomènes de « décrochage » de ceux qui ne trouvent plus, dans un espace intermédiaire entre l'anonyme et le proche, des raisons de maintenir leur présence. Les étudiants de premier cycle, comme les lycéens qu'ils étaient il y a peu, sont très attachés à

une approche éthique des phénomènes sociaux. Celle-ci leur permet de revisiter de façon critique bien des aspects de l'institution universitaire et de la société globale, elle les cantonne aussi cependant à une sorte de paix des campus qui relève plus de l'évitement que de la maîtrise des contradictions.

### **Des savoirs négociés**

Les « nouveaux étudiants » ont à résoudre, à l'université, un certain nombre de problèmes relatifs au sens même de leur présence ou à celui de leur co-présence avec des pairs. Mais ils sont aussi confrontés à des savoirs en principe différents de ceux qu'ils avaient connus jusque-là, dans la mesure où ils n'ont plus désormais affaire à de simples médiateurs de connaissances élaborées à l'extérieur du lycée, mais à des enseignants-chercheurs. Ces difficultés ne sont pas seulement d'ordre épistémique ou identitaire, au sens où elles supposent des remaniements des catégories intellectuelles et des façons de se définir. Elles engagent simultanément une expérience sociale (Charlot, 1997), dont on voit bien comment l'ouverture à des publics de « non-héritiers » peut la rendre problématique. Ici comme ailleurs, le « je » qui apprend recontextualise les savoirs proposés et transforme d'un même mouvement l'« apprenant » et les aspects académiques du monde universitaire. Il s'agit bien, pour les étudiants de premier cycle, de comprendre et emprunter les chemins de l'universitarisation, mais ils le font en infléchissant le sens traditionnel des savoirs universitaires à partir de leur expérience sociale. Ils se livrent, au quotidien, à une sorte de « négociation » avec les enseignants qui, notamment pour les plus anciens d'entre eux, se voient de plus en plus tiraillés entre leurs missions d'accueil d'une importante fraction d'une génération et celles de diffusion de postures intellectuelles spécifiques. Leurs « perspectives » (Becker, Geer et Hughes, 1995) sur les études et le travail nécessaire pour les réussir ne sont sans doute pas organisées de manière aussi consciente qu'elles pouvaient l'être lorsque les étudiants constituaient un groupe social assez homogène. Elles semblent cependant se mettre en place par une sorte de logique du plus petit commun dénominateur et peser fortement sur les curriculums.

Engagés, pour une large part d'entre eux, dans une logique du « niveau » des diplômes plus que dans la spécificité des contenus dont ils sanctionnent l'acquisition, les étudiants tendent à substituer à une finalisation par l'aval des études une mise en ordre par l'amont de leur expérience scolaire, à savoir les études secondaires qu'ils ont achevées avec l'obtention du baccalauréat. Les difficultés qu'ils rencontrent sont proches de celles qu'ils avaient déjà connues au lycée, mais ils ont déjà acquis la certitude d'avoir triomphé d'une épreuve importante et estiment qu'ils peuvent obtenir de nouveaux succès en procédant comme ils l'ont déjà fait, ainsi qu'en atteste leur relative sérénité à l'approche des examens lors de leur première année universitaire (Felouzis, 1997). Les exigences de la licence, au lieu d'être envisagées comme radicalement différentes tendent alors à être considérées comme une simple

complication de celles du second degré et sont donc « secondarisées ». Une telle transformation pourrait cependant être vouée à l'échec si elle ne rencontrait pas des interrogations et des démarches convergentes de la part des enseignants-chercheurs. Ces derniers, en effet, dans leur volonté de concilier leurs exigences disciplinaires avec l'accueil d'un grand nombre de bacheliers, tendent à prendre ces derniers « tels qu'ils sont » et de rapprocher le curriculum prescrit des compétences réelles ou supposées de jeunes qu'ils tendent à considérer plus comme des candidats étudiants que comme des étudiants véritables. Privés de repères concernant le sens et les modalités des études universitaires, les étudiants de l'université de masse tendent à se rassurer dans la façon d'aborder le savoir, les cours qui y donnent accès, le travail à fournir pour réussir et l'évaluation qui permet de savoir où l'on en est mais aussi de franchir les étapes du cursus (Rayou, 2004). Ils tentent, pour cela, de ramener l'inconnu au connu, selon une réduction du nouveau à l'identique assez éloignée de l'idéal universitaire et d'une épistémologie de l'esprit scientifique dont Gaston Bachelard (1949) a pu exalter les caractéristiques d'ouverture à l'inédit et au complexe.

Cette façon d'équilibrer les différents aspects de leur expérience, en donnant des gages de sérieux aux adultes sans s'exposer à une mise en concurrence entre pairs, manifeste comme une régression contraire à l'évolution des « sociétés ouvertes » (Bernstein, 1997) qui tendent à faire « descendre » dans le second degré les postures de la recherche. À contre-courant de ce mouvement, beaucoup de ces « nouveaux étudiants » paraissent préférer les savoirs dépourvus d'incertitudes auxquels ils auraient été confrontés au lycée et dont ils tentent de retrouver, voire d'imposer l'existence à l'université. Ils semblent appréhender davantage les contenus universitaires comme des éléments d'une culture scolaire accumulée sans solution de continuité depuis leur entrée à l'école que comme les résultats de ce que peut dire la recherche à un moment donné. Les bons enseignants sont plutôt, pour eux, des médiateurs de connaissances stabilisées à propos desquelles ils organiseront des contrôles sans surprise récompensant un travail régulier d'assimilation. Cette conception n'est cependant pas partagée par tous, ni en permanence par ceux qui l'expriment. Il semble bien que plusieurs contrats didactiques peuvent coexister parmi les étudiants et éventuellement au sein même des conceptions de certains d'entre eux. Mais lorsque la principale finalité des études supérieures demeure la volonté de rester dans le jeu le plus longtemps possible, c'est la version la plus instrumentaliste qui paraît s'imposer.

Le rapport de ces étudiants au savoir universitaire peut se lire de façon privilégiée dans les mobilisations de ressources auxquelles ils procèdent. Elles sont généralement marquées par une inscription de leurs initiatives propres dans une temporalité qui demeure imposée : leurs décisions de se mettre au travail, leur façon de programmer leurs apprentissages sont largement satellisées par le rythme des cours et des examens, beaucoup moins par des plans d'études qu'ils se fixeraient à eux-mêmes, individuellement ou collectivement. De même, l'utilisation de l'espace universitaire est surtout consacrée à la prise maximale d'informations,

dans les amphithéâtres ou les bibliothèques, le travail « à la maison » se contentant de les mettre au propre ou en ordre à des fins de mémorisation. Lors même que des dispositifs comme le tutorat leur offrent une approche plus personnalisée des études, ceux qui s'y impliquent le plus sont aussi ceux qui, au vu de leurs résultats, en auraient le moins besoin et sont précisément dans une version plus impliquée du contrat didactique (Alava, 1999, Coridian, 2000, Danner, 2000, Michaut, 1999, Altet, Fabre et Rayou, 2001). L'université leur apparaît essentiellement, d'un point de vue intellectuel, comme un lieu où l'on s'acquitte de sa tâche au double sens de réalisation d'un programme imposé (Bautier et Rochex, 1998) et d'une dette contractée envers leurs parents.

De la même manière, ils recherchent assez peu chez leurs pairs des différences qui les aideraient à se doter d'un point de vue critique, mais au contraire la ressemblance qui permet de combler les manques dans la prise des cours, de se convaincre de l'accessibilité du diplôme, voire de peser collectivement pour atténuer la pression du travail et les difficultés des épreuves. Ces « stratégies » mènent sans doute à nuancer l'idée selon laquelle les étudiants qui ne parviennent pas à « s'affilier », c'est-à-dire à acquérir un statut social nouveau, échouent. Car c'est précisément la réussite même de ce type d'inscription dans le monde administratif, pédagogique et social de l'université qui peut être génératrice d'échec. Si un des effets du métier d'étudiant est d'atténuer les ruptures avec le second degré, alors il n'y a effectivement pas passage à un statut nouveau, mais prolongation artificielle d'un état du cursus supposé dépassé. La thématique de l'affiliation supposerait, pour être totalement pertinente, que les normes universitaires, académiques en particulier demeurent intactes, ce qui n'est vraisemblablement pas le cas. Le travail de co-construction entre les étudiants, d'une part, et entre eux avec les enseignants-chercheurs, d'autre part, finit en effet par susciter des déclinaisons et des disparités curriculaires dont on ne commence sans doute qu'à découvrir l'ampleur (Felouzis, 2001a).

De même que les étudiants tentent de faire tenir ensemble plusieurs aspects, parfois contradictoires, de leurs expériences, les universitaires essaient eux aussi de concilier leurs différents rôles. Ils sont alors les porteurs de plusieurs versions, compatibles ou non, du contrat didactique selon qu'ils considèrent les premiers cycles comme le début de l'universitarisation ou comme la fin effective des études secondaires. Ils peuvent alors tenir des discours contradictoires dans lesquels, au milieu de propos minimisant les difficultés de leurs programmes, ils évoquent pourtant l'existence d'un Rubicon intellectuel exigeant des étudiants des capacités nouvelles. Ces derniers devraient en effet accéder à une transversalité qui, malgré leur découpage académique, traverse les savoirs, ce qui suppose de leur part une grande autonomie dans le travail bibliographique, les activités rédactionnelles ou encore l'organisation du travail par petits groupes. Au lieu de cela, ils sont décrits comme accordant une importance démesurée à la prise du cours magistral au détriment de la participation active à des travaux dirigés ou pratiques qui leur permettrait de mettre à contribution les compétences de chercheurs

de leurs enseignants. Aux dires des universitaires, ces stratégies de survie cantonnent les étudiants dans des attitudes de passivité : les yeux rivés sur des examens qui permettront peut-être de passer au degré supérieur, ils attendent que les cours leur délivrent des vérités définitives, en contradiction flagrante avec l'éthique de la recherche qui pratique comme une vertu suprême le culte du relatif. Malgré tout, les adultes considèrent aussi, comme leurs étudiants, que ces derniers peuvent encore mûrir, qu'on peut donc les garder à l'université en laissant le temps au temps. Il faut bien, alors, « faire un pas » vers eux et avoir en tête une autre version du contrat selon laquelle les deux premières années sont devenues des sas dans lesquels on complète ou refait les apprentissages fondamentaux pour pouvoir passer à des formes plus distanciées de rapport au savoir. Certains enseignants vont alors jusqu'à raccourcir les séances de travaux dirigés que les étudiants, persuadés qu'ils ont « tout fait », ne suivent plus jusqu'au bout, ou jusqu'à supprimer ce qui, dans une situation expérimentale, pourrait trop les déconcerter.

De tels réaménagements curriculaires ne procèdent pas seulement d'adaptations inhérentes à toute interaction sociale. Ils se « durcissent » en effet jusqu'à devenir des normes de comportement pour l'ensemble des protagonistes dont elles structurent les pratiques. À tel point qu'aujourd'hui, le modèle universitaire basé sur l'intégration de l'enseignement et de la recherche et sur une certaine connivence entre le maître et ses élèves n'a plus cours dans les premiers cycles (Felouzis, 2001b). L'idée selon laquelle les étudiants seraient devenus totalement instrumentalistes et leurs enseignants laxistes doit alors sans doute céder la place à une explication plus complexe qui n'essaie plus de répondre à la question : « qui a commencé ? ». Il y a en effet fort à parier que les points de vue sur les savoirs légitimes en premier cycle se sont progressivement rapprochés les uns des autres et accrédités dans ce même mouvement. Faisant des concessions à ces nouveaux étudiants peu au fait des exigences cognitives du monde universitaire, les enseignants-chercheurs des années de massification ont vraisemblablement fait effort pour leur rendre les savoirs plus proches. De leur côté, les nouvelles vagues d'étudiants ont trouvé des savoirs et des pédagogies déjà remaniés, dont ils ont pu penser qu'ils étaient la seule norme universitaire possible et qu'ils ont pu contribuer à leur tour à infléchir dans le sens d'une secondarisation. L'ensemble des acteurs tend donc à créer, avec vraisemblablement de très grandes différences selon les sites et à l'intérieur de ces derniers, des sortes de « super-lycées ». Ils définissent une sorte d'enseignement « secondaire-supérieur », comme il a pu en exister un primaire-supérieur, dont les types d'apprentissage, les exercices et les maîtres qui le mettaient en œuvre tentaient d'atténuer la rupture entre « l'école du peuple » et ce qui était encore la chasse gardée du second degré. Le monde universitaire ainsi créé et recréé n'est pas pour autant univoque car chaque groupe d'acteurs peut s'autoriser du caractère non officiel de la norme de secondarisation pour l'interpréter dans un sens qui lui paraît le plus favorable. Les étudiants peuvent ainsi s'y situer dans une logique de l'obtention du niveau sans entrer dans celles des matières selon laquelle

travaillent spontanément leurs enseignants. Ces derniers peuvent très bien admettre que le rôle des diplômés, désormais plus accessibles, peut sans difficulté être dévolu aux mentions, nouveaux critères pertinents d'accès aux étapes supérieures du cursus.

Nombre de travaux sociologiques ont montré qu'il ne suffisait pas d'ouvrir l'accès des segments du système éducatif traditionnellement réservés aux élites sociales pour garantir l'égalité de réussite. Les stratégies de recomposition des inégalités sont, d'une part, nombreuses et, d'autre part, il ne suffit pas de mettre en présence les élèves de milieu populaires et une forme scolaire conçue pour d'autres qu'eux pour garantir leur succès. S'ajoute à cela le fait que les plus anciens continuent de percevoir les bénéfices des « Trente Glorieuses »<sup>1</sup> alors que les nouvelles cohortes, qui devraient connaître une intensification des déclassements sociaux (Chauvel, 1998), tendent à se saisir comme une génération sacrifiée. Pour autant, le passage à l'université de nouvelles couches et catégories sociales est aussi l'occasion de s'approprier des savoirs, de se forger dans des expériences inédites qui ne peuvent être sans répercussions sur les capacités critiques des individus eux-mêmes et sur les évolutions de la société. Le risque existe cependant que la figure classique de l'« héritier » ne devienne celle de nouveaux venus s'estimant déshérités. Frustrés des bénéfices attendus des sacrifices consentis par eux et par leurs familles pour rester scolarisés jusqu'à un âge de plus en plus avancé de leur vie, ils risquent de se comporter comme des individus « par défaut », privés de véritable propriété de soi (Castel et Haroche, 2001) parce qu'incapables de faire leur le patrimoine culturel auquel ils sont en principe introduits. Il serait bon que la société tout entière et les cadres politiques qu'elle se donne prennent le risque d'assumer les responsabilités que lui confère la généreuse décision de démocratiser l'université.

## REFERENCES

- ALAVA S. (1999), « Les profils d'auto-direction et les pratiques informelles d'études des étudiants en 1<sup>ère</sup> année d'université », Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire, CREFI, Rapport au CNCRE.
- BACHELARD G. (1949), « L'identité continuée », *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF.
- ALTET M., FABRE M. et RAYOU P. (2001), « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire », *Revue française de pédagogie*, n° 136, juillet-août-septembre, pp. 107-115.
- BAUTIER E. et ROCHEX J.-Y. (1998), *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin.
- BEAUD S. (2002), *80% au Bac et après ?... Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.

---

<sup>1</sup> Du nom donné aux trente années d'expansion séparant la fin de la deuxième guerre mondiale de la « crise » survenue vers le milieu des années 70.

- BEAUPERE N., CHALUMEAU L., GURY N. et HUGREE C. (2007), *L'abandon des études supérieures*, Paris, La documentation française.
- BECKER H., GEER B. et HUGHES E. (1995), *Making the grade. The academic Side of College Life*, New Brunswick, New Jersey, Transaction Publishers.
- BERNSTEIN B. (1997), « Ecoles ouvertes, société ouverte ? » in FORQUIN J.-C., *Sociologues américains et britanniques*, Bruxelles-Paris, De Boeck-INRP.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOYER R., CORIDIAN C. et ERLICH V. (2001), « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n°136, pp. 97-105.
- CASTEL R. et HAROCHE C. (2001), *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*, Paris, Fayard.
- CHARLOT B. (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHAUVEL L. (1998), *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XXe siècle*, Paris, PUF.
- CORIDIAN C. (2000), « La découverte des enseignants et des enseignements universitaires. La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales », *Les Dossiers de la DPD*, n°115, juin.
- COULON A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- DANNER M. (2000), « À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, vol. 33, n°1.
- ERLICH V. (1998), *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin.
- DUBET F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue Française de Sociologie*, vol. XXXV, pp. 511-532.
- ERLICH V. (1998), *Les nouveaux étudiants, Un groupe social en mutation*, Paris, A. Colin.
- FELOUZIS G. (1997), « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, n°119, avril-mai-juin, pp.91-106.
- FELOUZIS G. (2001a), « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, n°136, juillet-août-septembre, pp. 53-63.
- FELOUZIS G. (2001b), *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- GALLAND O. et OBERTI M. (1996), *Les étudiants*, Paris, La Découverte.
- LAPEYRONNIE D. et MARIE J.-L. (1992), *Campus Blues. Les étudiants face à leurs études*, Paris, Seuil.
- LE BART C. et MERLE P. (1997), *La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*, Paris, PUF.
- LEIBNIZ G.W. (1954), *Principes de la philosophie ou Monadologie*, Paris, PUF.

MICHAUT C. (1999), « Les déterminants de la réussite en première année de DEUG : influence du site universitaire, Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire », IREDU, Rapport au CNCRE.

RAYOU P. (2004), « Des étudiants en quête de certitudes », in ANNOOT E. et FAVE-BONNET M.-F. (dir.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan, pp. 167-182.

## **Encadré 1**

### **« Savoir révéler sa motivation et son potentiel pour réussir ses études »**

**Stéphane Guyot**

*Ancien étudiant en Licence Professionnelle MIDEN à l'IUT Robert Schuman*

La réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur s'observe sous deux angles complémentaires. Le premier est celui des acteurs qui, à l'Université, mènent des projets avec pour objectif cette réussite. Le second, évident mais souvent discret, est celui de l'étudiant. Il n'est pas interrogé en tant que sondé, mais bien en tant qu'individu. Nous nous intéressons alors à son point de vue et le témoignage de son rapport à la formation.

Thémat'IC 2010 fut l'occasion d'échanger à ce sujet. En interrogeant librement mon expérience et mes pairs, j'ai souhaité partager un regard ouvert et détaché de l'étudiant sur sa réussite.

#### **Quel est mon point de vue de la réussite ?**

Devant cette question, je repense spontanément à ce que me disaient mes parents lorsque j'étais au lycée, en Terminale, au moment de formuler les vœux d'orientation post-bac : « Nous n'avons pas eu forcément la chance de faire ce que nous souhaitions, par envie, à cause notamment des moyens financiers de nos parents ». Réussir, c'était ainsi pour eux le fait de réaliser sans contraintes les études que l'on souhaite. J'ai toujours gardé à l'esprit cette conception de la réussite, c'est-à-dire de bien choisir, librement, afin de faire quelque chose qui me plaise.

Avant mon parcours universitaire, le terme de « réussite » trouva aussi sa place auprès de mes enseignants. Celui de Sciences Economiques et Sociales disait : « Ah, vous pouvez réussir en Licence d'Administration Économique et Sociale, et pourquoi pas à Sciences Po ». Quelques jours plus tard, l'enseignant de philosophie me dit : « Vous êtes bon en philosophie, vous pouvez réussir en fac de philo ». Une image idéaliste de la réussite dans une filière nous est alors transmise, alors qu'il apparaît que le futur étudiant n'aspire simplement qu'à choisir un domaine qui suscite son intérêt.

Réussir reviendrait alors à bien choisir. De plus, le parcours lycéen permet d'apprendre à travailler et prépare aux attentes universitaires. S'agit-il d'apprendre à réussir ? En tout cas l'élève apprend alors à bien faire, voire à mieux faire.

Il peut alors petit à petit se placer en découvrant ses forces, ses faiblesses, ses opportunités et ses contraintes. Cette meilleure connaissance de soi aide à bien choisir.

### **Comment choisir une formation qui plaît ?**

Au lycée, j'ai pu assister à une journée d'information où des étudiants venaient nous présenter simplement le contenu et le quotidien de leur formation. Cette expérience marque l'importance de la prise en compte de notre besoin d'information et de nos ressentis personnels. Le lycéen peut avoir un manque de maturité ou d'intérêt pour la journée d'information organisée. Celle-ci peut aussi être mal organisée. De surcroît, des conceptions floues existent avant l'immersion dans une formation universitaire car il est difficile de cerner ses attentes et son potentiel face à celle-ci avant d'avoir pu la vivre. Il importe néanmoins de montrer à l'élève l'enjeu de s'informer sur une filière post-bac. Je pense qu'il faut savoir susciter l'intérêt des élèves. Les choses qui vont sans dire vont bien souvent mieux en les disant aux lycéens. Ces derniers pourront alors mieux cerner leur orientation et choisir selon leurs intérêts professionnels et personnels. Dès le lycée, il importe de se préparer activement à sa formation.

Je découvris le Diplôme Universitaire de Technologie « Information-Communication » dans la cadre d'une journée d'information. Le témoignage des étudiants m'a séduit et m'a donné envie d'y candidater. Cette formation présentait un équilibre riche et prometteur entre mes attentes professionnelles, à savoir une formation courte et professionnalisante, et mes attentes plus personnelles, comme un métier avec l'empathie pour principale qualité, où les nouvelles technologies sont utilisées etc. Ensuite, il s'agit d'être motivé et d'avoir envie de découvrir la formation. On ne peut pas s'y sentir bien et l'appréhender sereinement avant de l'avoir suivie pendant un temps d'adaptation.

Pour ma part, la motivation se développa en vivant cette formation, en découvrant le DUT, l'ambiance de travail et de promotion. La relation avec nos enseignants joua aussi un rôle important grâce à la confiance professionnelle qu'ils nous témoignèrent. Il ne s'agit pas forcément de sollicitude, mais bien de confiance professionnelle qui a grandement contribué à ma réussite dans cette formation. Mes camarades et moi apprenions dans un environnement où nous étions à confiants vis-à-vis de nos pairs et de nos enseignants.

### **Ma conception de la réussite a-t-elle évolué ?**

En reprenant mes souvenirs de lycéen et aujourd'hui d'étudiant, je pense qu'il y a une évolution des idéaux de la réussite. Avant le DUT, réussir revint à se lancer vers ce qui nous séduit. À ce jour, la réussite se traduit davantage par un épanouissement et un positionnement professionnel.

J'ai réussi car j'ai trouvé ma voie et je sais pourquoi je suis dans cette formation et cet environnement de travail. Il importe de s'y retrouver personnellement et d'être professionnellement confiant et motivé. La formation induit cette confiance et cette motivation.

Les enseignants nous aident, en plus d'une démarche personnelle en parallèle, à nous positionner, à nous trouver et à trouver notre voie au fil des cours.

La réussite va de pair avec le fait que l'étudiant puisse se motiver. Il y a tout d'abord une motivation de départ : si on a toujours aimé communiquer, fort est à parier qu'une formation en communication peut amener une adéquation riche. Il y a aussi une motivation entretenue par l'ambiance, par les enseignants confiants et le cadre général de la formation.

Par mon expérience, il apparaît que l'étudiant doit être le plus tôt possible acteur de sa formation. C'est ensuite au fil de celle-ci, qu'il aura choisi librement selon ses motivations personnelles et professionnelles, qu'il pourra s'affirmer et trouver sa place. Il importe que l'étudiant soit confiant au quotidien et vis-à-vis de son futur univers professionnel. En couplant cette confiance à sa motivation, il pourra alors réussir, c'est-à-dire être et se sentir à sa place, heureux et fier de son diplôme, de son stage et de toute réalisation qui l'amène à étoffer avec pertinence son profil professionnel.

## ***Encadré 2***

# **« Initiatives ministérielles et développement des Tic dans les établissements d'enseignement supérieur »**

**Christelle Imbert**

*Ingénieure d'Études  
Responsable du Département Ingénierie Pédagogique et Médiatisation,  
Université de Strasbourg*

Depuis le début des années 2000, et l'appel à projet « campus numérique » destiné à favoriser le développement de dispositifs d'enseignement à distance, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, a, dès 2004, lancé plusieurs appels à projet visant à soutenir les initiatives en matière de TIC dans les établissements d'enseignement supérieur, parmi lesquels : l'opération MIPE Micro Portable Etudiant dès septembre 2004, ( qui proposait aux étudiants d'acheter à crédit pour « le prix d'un café par jour » un ordinateur portable équipé d'une carte wifi), la création des UNR « Universités Numériques en Région » (consortium d'établissements) puis le déploiement des ENT « Espaces Numériques de Travail », la création des UNT « Universités Numériques Thématiques » (qui mutualisent et diffusent en lignes des ressources disciplinaires), la mise en place du C2i (Certificat Informatique et Internet) niveau 1 puis niveau 2.

Au-delà de ces différents projets TIC soutenus par le Ministère, les contextes européen et international ont fortement impacté l'organisation des enseignements et le système d'enseignement supérieur. Il s'agit notamment du processus de Bologne (déclaration de 1999) avec la réforme LMD (Licence Master Doctorat) lancée dès la rentrée 2006 et la semestrialisation, visant à harmoniser les cursus d'enseignement supérieur au niveau européen. La LRU (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités) du 10 août 2007, donnant aux universités un accès à l'autonomie dans les domaines budgétaire, de gestion des ressources humaines ainsi que de la propriété des biens immobiliers. Enfin, la création de PRES et de grands pôles universitaires (l'Université de Strasbourg a été la première à voir le jour en janvier 2009).

Quels changements induits par l'introduction des TIC au niveau établissement ?

La généralisation des Espaces Numériques de Travail et la mise à disposition d'une offre de service aux étudiants, enseignants et personnels de l'université, a eu des conséquences multiples au niveau des établissements.

En termes d'équipements cela s'est traduit par :

Le déploiement soutenu des bornes wifi : initialement implantées dans les lieux de vie des campus elles concernent progressivement les salles de cours et amphis. Aujourd'hui les campus disposent d'une couverture wifi à hauteur de 80% de leurs bâtiments. L'installation de vidéoprojecteurs, de PC et de systèmes de sonorisation dans les salles pédagogiques et amphis, permettant aux enseignants de diffuser des supports médiatisés pendant leur séance de cours. La mise en place d'une offre de prêt d'ordinateurs portables. L'ouverture de salles informatique (ou « salles ressources ») en libre accès permettant aux étudiants de consulter internet et les services en ligne de leur université, d'imprimer des documents. En effet, tous les étudiants ne sont pas équipés<sup>1</sup>, l'objectif de l'université est de permettre à tous l'accès aux services en ligne.

En termes de moyens et services proposés (quelques exemples) : la création de portail de bibliothèques permettant l'accès aux ressources documentaires, la mise disposition d'applications pédagogiques spécifiques facilitant la pratique d'applications logicielles aux étudiants, la mise à disposition d'espaces de stockage, la mise à disposition de plateformes pédagogiques facilitant le travail collaboratif, l'attribution d'une adresse de messagerie personnelle à tout étudiant inscrit à l'université, la mise en ligne des emplois du temps, l'affichage des notes (dans l'espace privé) à l'issue de la clôture des sessions d'examens, la mise en ligne d'anales de sujets d'examens.

En termes d'information et de formation :

Organisation de réunions d'information auprès des étudiants de L1 durant les interventions des semaines de rentrée, mise en place de séquences de prise en main d'outils, présence d'étudiants vacataires dans les salles ressources afin d'informer, conseiller, assister les étudiants dans la prise en main et l'utilisation des services numériques (dans l'idée de privilégier l'échange d'information entre pairs), organisation d'informations durant les journées d'accueil des personnels nouvellement nommés (notamment enseignants), mise en place de sessions de formations inscrites au plan de formation des personnels destinées à sensibiliser les enseignants aux pratiques pédagogiques notamment au travers de témoignages d'enseignants qui ont introduit les TIC dans leurs pratiques pédagogiques (pour favoriser les échanges entre pairs), création d'un service d'assistance aux étudiants, enseignants et personnels, mise en place du C2i niveau 1 dont l'objectif est de doter les étudiants de Licence de compétences de base en informatique et réseaux.

---

<sup>1</sup> Selon une enquête AFGES de novembre 2008 « Travail personnel et habitudes documentaires des étudiants de Strasbourg » : 74% des étudiants ont un ordinateur portable et 83% ont un accès à internet.

## Quels changements du côté des enseignants ?

La présence généralisée d'équipements de vidéo-projection dans les salles pédagogiques, les expérimentations de mise en ligne de contenus pédagogiques menées sur l'ensemble d'une composante ou sur certains types de documents pédagogiques d'une année de diplôme, ont exercé une pression forte sur les enseignants. Pour certains, il a fallu utiliser les TIC de façon plus ou moins contrainte, pour s'adapter à une décision de l'institution. Pour d'autres, cela relevait d'un non-choix, face à la multiplication des sollicitations d'étudiants qui avaient découvert qu'il était possible d'accéder aux contenus pédagogiques de certains enseignants.

Dans l'ensemble, les enseignants sont intéressés par l'accès au portail documentaire en ligne qui facilite l'accès aux ressources pédagogiques et de recherche : bases de données, revues électroniques, ouvrages. Ceci leur est particulièrement utile dans le cadre de leurs activités de recherche. Les pratiques des enseignants sont extrêmement variées. Cela peut aller de la mise en ligne du plan du cours et/ou de la bibliographie à la diffusion d'annales de sujets d'examens, la mise en ligne de contenus pédagogiques ou de l'intégralité du contenu de cours, ainsi que la mise à disposition d'exercices d'auto-évaluation et d'auto-positionnement.

## Les changements observés côté étudiants :

Un accès facilité à l'information pour tous, permettant aux étudiant primo-entrants de mieux se repérer dans le campus, dans leur composante, leur UFR, mais aussi dans leur cursus universitaire et leur année de diplôme. La possibilité de communiquer plus facilement avec ses pairs (accès au mail universitaire des étudiants de sa promotion, de son groupe de travail), de communiquer avec ses enseignants et avec l'administration. Un accès à des ressources pédagogiques en ligne : les contenus mis à disposition par leurs enseignants, mais aussi par d'autres enseignants dans le cadre des UNT (Universités Numériques Thématiques). Un accès à des applications logicielles jusqu'alors inaccessibles hors campus. La possibilité d'effectuer ses recherches documentaires depuis son domicile ou son lieu de vacances. Une meilleure connaissance du travail attendu avec la prise de connaissance d'annales de sujets d'examens. Enfin, la possibilité de s'auto-évaluer, de s'auto-positionner, au travers d'exercices conçus par leurs enseignants afin de les aider dans leur progression. Le numérique pourrait ainsi apparaître comme un facteur d'aide à la réussite de l'étudiant, qui reste cependant influencée par de nombreux facteurs : individuels, environnementaux, culturels, etc.

Dès lors, en quoi peut-on considérer que le numérique affecte le rapport de l'étudiant à l'Institution, au savoir et à l'enseignant ?

L'accès aux services « en ligne » (ressources documentaire, scolarité, vie étudiante, contenus pédagogiques, messagerie) permet à l'étudiant connecté de s'affranchir de certaines limites d'espace et de temps. La forme et le mode d'accès à l'information ont changé, offrant de nouvelles possibilités, affectant ainsi les rapports de l'étudiant à l'institution. De son côté, l'Institution confrontée à de nouvelles pratiques propose des solutions innovantes et de nouvelles règles (dont : définition de règles d'usage des ressources numériques de l'établissement, lutte contre de nouvelles formes de plagiat, sensibilisation à la question du droit d'auteur), créant ainsi de nouveaux codes, que l'étudiant doit s'approprier.

Le développement du numérique, soutenu par les politiques d'établissements, a favorisé la création de services et la mise à disposition de contenus pédagogiques. Le nombre de ressources numérisées augmente et les étudiants sont de plus en plus nombreux à les consulter. Désormais ils disposent de nouveaux moyens pour communiquer avec leurs enseignants (messagerie), et leur soumettre de nouvelles demandes (mise à disposition de contenus pédagogiques). L'enseignant s'il reste au centre du dispositif de transmission du savoir et d'évaluation, est confronté à de nouvelles attentes portant à la fois sur son rôle d'enseignant, sa pratique pédagogique et ses convictions en matière d'usages du numérique.

# « Échec » *versus* « réussite scolaire » ?

## Processus sociaux d'étiquetage & catégories institutionnelles : Le cas des arrêts d'études en cours de baccalauréat professionnel

---

Audrey Mariette

*Maitresse de Conférences en Sciences Politiques, Université de Paris 8*

Créé en 1985, le baccalauréat professionnel sanctionne une formation de niveau IV attestant une compétence professionnelle dans l'enseignement secondaire français. Jusqu'à la rentrée 2009, il était préparé en deux ans (Première et Terminale professionnelles), après un BEP lui aussi préparé en deux ans (Seconde et Terminale BEP), dans un lycée professionnel ou encore, depuis la loi de 1987 relative à l'apprentissage, au sein d'un Centre de Formation des Apprentis (CFA). Si la question des arrêts d'études en cours de « Bac pro » reste mal connue et peu étudiée, elle se pose avec d'autant plus d'acuité que l'initiative du Bac pro en trois ans a été récemment généralisée et que le Ministère de l'Éducation Nationale réaffirme régulièrement sa volonté de porter 80% d'une classe d'âge au niveau Bac.

Dans le cadre de ces journées de réflexion sur « les conditions de la réussite des étudiants », il semble intéressant de s'interroger sur un degré scolaire qui précède le supérieur. L'orientation dans l'enseignement professionnel ne s'oppose pas à la volonté de poursuivre des études supérieures (en BTS notamment) pour les élèves concernés. Beaucoup des jeunes rencontrés lors de notre enquête ont ainsi mis en avant une conscience forte du caractère indispensable de l'obtention du Bac pro. Pourtant, la conscience de l'importance de ce diplôme ne suffit pas toujours à les maintenir dans leur formation. Le cas des « Bacs pro » paraît particulièrement heuristique pour aborder la question de l'« échec scolaire » et de sa définition : les élèves orientés vers l'enseignement professionnel sont stigmatisés comme étant des élèves « en échec » et ce, même s'il existe des hiérarchies internes au sein même du professionnel, notamment entre les différentes spécialités (Cacouault et Œuvrard, 2001, 26-28). Dans ce contexte, l'« abandon d'études » en cours de formation est perçu (entre autres et notamment par l'institution scolaire elle-même) comme le résultat et le redoublement de cet « échec ». Dans le cadre de cette contribution, nous proposons de questionner la notion d'« échec scolaire » et son corollaire la « réussite scolaire », en tant que catégories indigènes et institutionnelles. À partir du cas des Bacs pro, il s'agit d'interroger l'association établie entre

« abandon d'études » et « échec scolaire », association très présente actuellement au sein de l'institution scolaire.

Nous reviendrons dans un premier temps sur la question des termes (ou catégories) utilisés par différents acteurs sur le terrain et/ou par les chercheurs en sciences sociales pour souligner l'importance de la distinction entre trois phénomènes souvent pris comme synonymes et associés à l'« échec scolaire », à savoir l'« abandon d'études », le « décrochage scolaire » et la « déscolarisation ». Le « décrochage » et la déscolarisation ne constituent en effet qu'une partie des causes et des conséquences de l'arrêt d'études en cours de Bac pro, ce dernier ne se réduisant pas au seul « échec scolaire ». Ces questions de sémantique ont des effets concrets en termes de mesure : si l'arrêt d'études en cours de formation est techniquement difficile à chiffrer, tout particulièrement dans le cas des Bacs pro, la mesure de ce phénomène aux frontières mal définies constitue aussi un enjeu institutionnel et politique important pour les acteurs des lycées professionnels. Dans un second temps, nous reviendrons sur la nécessité, pour comprendre ce phénomène, de l'inscrire dans un cadre explicatif large qui combine la prise en compte des environnements sociaux et familiaux des élèves et celle des facteurs institutionnels de type scolaire<sup>1</sup> mais aussi extrascolaire (le marché du travail local). L'arrêt d'études en cours de formation n'est en effet pas le seul fait des élèves et doit être analysé comme un phénomène collectif.

Nous nous appuyons sur une enquête menée dans le cadre d'une étude commandée par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du Ministère de l'Éducation Nationale sur les « causes et conséquences de l'abandon en baccalauréat professionnel ». Réalisée entre juillet 2006 et juin 2007, l'enquête a intégré six lycées professionnels publics et, à titre comparatif, un lycée professionnel privé et un CFA. Situés dans quatre académies à prédominance urbaine, rurale et mixte, ces établissements préparaient à des Bacs pro en spécialités Production et Services. L'enquête a compris deux volets : d'une part, le recueil de données chiffrées au sein des établissements enquêtés ; d'autre part, la réalisation d'observations et d'entretiens (70 au total) avec différents membres des équipes pédagogiques et de direction et avec des jeunes (Mariette, 2009).

---

<sup>1</sup> Pour des études qui appréhendent le phénomène d'arrêt d'études dans cette perspective à propos du cas des jeunes sortant du système scolaire sans diplôme, cf. notamment Sylvain Broccolichi, *Les abandons d'études avant la fin de cycle*, Ministère de l'Éducation Nationale, Direction des lycées et des collèges, CPC Documents, n° 1, 1997 ; Bernard Charlot, Laurence Emin et Aziz Jellab, *L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, CPC Documents, n°7, 2002 ; Mathias Millet et Daniel Thin, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF, 2005 ; Dominique Glasman et Françoise Œuvrard (dir.), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute, 2004 ; Maryse Esterle-Hedibel, *Les élèves transparents. Les arrêts de scolarité avant 16 ans*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, 2007.

## Un phénomène qui ne se réduit pas à l'« échec scolaire »

Résultat de processus sociaux d'étiquetage<sup>1</sup>, les catégories d'« échec » et de « décrochage » scolaires sont naturalisées et donc peu questionnées par les acteurs et les institutions qui les emploient. Elles ont pourtant des effets concrets sur l'appréciation sociale du phénomène d'arrêt d'études et sur sa mesure. Nous préférons employer le terme d'« arrêt d'études » à celui d'« abandon » (utilisé au niveau ministériel). Ni l'un, ni l'autre ne sont mobilisés par les acteurs sur le terrain, les enquêtés parlant essentiellement de « décrochage ». Le terme d'« arrêt » constitue en effet selon nous une alternative intéressante à celui d'« abandon » parce qu'il renvoie moins à l'idée que le départ du lycée est le seul fait de l'élève et permet de ne pas concevoir les départs en cours de formation uniquement sous l'angle de l'« échec scolaire ».

### L'arrêt d'études en cours de Bac pro : un phénomène mal connu

Si depuis la fin du 19<sup>ème</sup> siècle l'« échec scolaire » a progressivement été constitué en problème public par des savants et des acteurs institutionnels, le terme apparaît pour la première fois à la Libération et le problème devient « social » dans les années 1970, au moment où se développent les critiques de chercheurs en sciences sociales envers l'institution scolaire (Ravon, 2000). C'est ainsi dans les années 1960-1970 que « la notion d'échec scolaire s'impose dans les débats sur l'école [avec l'extension de la scolarisation secondaire]. Dans un système désormais ouvert à tous, mais dont les principes de sélection sont devenus moins évidents, ce qui était vécu comme un destin social est maintenant intériorisé comme un échec personnel » (Cacouault et Œuvrard, 2001, 14). Les années 1980 sont celles de la mise en place d'une politique de « lutte contre l'échec scolaire » avec la création des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP).

Depuis une dizaine d'années, la question de l'« abandon d'études » dans l'enseignement secondaire a été l'objet de plusieurs enquêtes sociologiques formulées en termes de « décrochage scolaire » et/ou de « déscolarisation ». Dans l'ouvrage dirigé par Dominique Glasman et Françoise Œuvrard (2004) consacré à *La déscolarisation en collège et en lycée* (définie par l'« absentéisme » et l'« abandon prématuré »), les auteurs montrent comment ce phénomène a été, lui aussi, constitué par les institutions en problème public à partir du milieu des années 1990. C'est également le cas du « décrochage » : depuis le début des années 2000, le terme de « décrochage » apparaît être « le nouveau nom sous lequel on a tendance à désigner l'échec scolaire » (Glasman, 2004, 17).

Sur le terrain, on observe en effet que la plupart des enquêtés associe l'arrêt d'études au « décrochage » et à la « déscolarisation », et plus généralement à l'« échec scolaire ». Même s'ils n'ont pas les chiffres « en

---

<sup>1</sup> Sur la notion d'étiquetage et plus largement la « *labelling theory* » ou « théorie de l'étiquetage », cf. Howard Becker, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Éditions Métailié, 1985 (1963).

tête »<sup>1</sup>, ils présentent l'arrêt d'études en Bac pro comme moins massif que l'arrêt d'études en BEP (l'étude des chiffres recueillis au sein des lycées enquêtés montre effectivement que le nombre de départs est moins élevé en Bac pro qu'en BEP, du moins en effectif mais non nécessairement en proportion). Pour expliquer leur perception, les acteurs soulignent que les problèmes d'orientation sont plus présents en BEP qu'en Bac pro. Autres arguments mobilisés : tandis que les élèves de BEP sont encore fortement marqués par le stigmate de l'« échec » en collège, ceux qui arrivent à atteindre le niveau Bac « ne lâchent pas » ; de plus, les élèves abandonnant leur Bac pro auraient au moins un diplôme (le BEP). Paradoxalement une majorité des enquêtés souligne dans le même temps que le Bac pro est le minimum indispensable pour « s'en sortir » sur le marché du travail actuel—c'est également le discours tenu face aux élèves. Notons d'ailleurs que depuis 2005, le BEP n'a plus pour but de préparer à l'entrée sur le marché du travail (Maillard, 2007) et il serait même à présent voué à disparaître avec la mise en place du Bac pro en 3 ans. L'arrêt d'études en cours de Bac pro n'en reste pas moins considéré comme moins « problématique » qu'en BEP, y compris du côté des recherches en sciences sociales : contrairement au « décrochage » et à la « déscolarisation » avant 16 ans, l'arrêt d'études en cours de Bac pro a ainsi fait l'objet de peu d'enquêtes. La primauté va aux sorties sans qualification, principalement en collège : la spécificité de l'enseignement professionnel et en particulier du Bac pro n'y est que très rarement prise en compte. Par ailleurs, l'approximation chiffrée du phénomène reste difficile malgré l'existence d'enquêtes statistiques nationales relatives au devenir des jeunes sortant du système de formation.

### **« Abandon », « décrochage », « déscolarisation » : des phénomènes à distinguer**

Rejoignant ici les résultats des travaux réalisés sur le cas des élèves de collège ou de BEP, notre enquête montre qu'une partie des arrêts d'études en cours de Bac pro résulte de processus de « décrochage » progressifs liés à des facteurs intra et extrascolaires. Ces « décrochages » peuvent prendre la forme de l'absentéisme, mais aussi du « présentéisme » (un CPE parle à leur sujet des « décrochés de l'intérieur »). Parmi les sources de « démotivation », on peut notamment citer l'orientation vers une spécialité non choisie, le « petit boulot » en parallèle de la scolarité ou encore des temps de transport importants. L'enquête fait cependant apparaître une spécificité de l'arrêt d'études en Bac pro comparativement aux cas des jeunes sortant sans qualification : ce ne sont pas seulement des élèves en « échec scolaire » qui arrêtent. Les élèves en « réussite scolaire » n'atteignent pas tous la Terminale professionnelle et l'examen (inversement, les « décrocheurs » n'abandonnent pas tous). Les arrêts ne correspondent ainsi pas toujours à l'aboutissement d'un processus de « décrochage ». Dans une partie des

---

<sup>1</sup> La plupart des CPE rencontrés au cours de l'enquête ne connaissait pas le nombre exact ou approximatif d'arrêts d'études en cours de Bac pro pour l'année scolaire en cours : ceux-ci devaient se référer à leurs listes, lorsqu'ils en avaient une.

cas observés, il s'agit d'arrêts plus ou moins brutaux de scolarité pour des raisons extrascolaires, souvent liées à la précarité économique et sociale des jeunes orientés en professionnel : nécessité financière d'entrer sur le marché du travail, problèmes de garde d'enfants, mariages contraints ou encore accidents ou problèmes de santé. Il est ainsi nécessaire de distinguer « décrochage » et « abandon » : l'arrêt d'études en Bac pro concerne certes des élèves étiquetés « décrocheurs » et en « échec scolaire », mais aussi des élèves considérés comme « motivés » et en « réussite scolaire ».

L'arrêt d'études est par ailleurs couramment associé à la « déscolarisation » par les équipes des lycées professionnels. Pourtant, dans une partie des cas, les départs d'élèves d'un établissement sont suivis de poursuite d'études : rescolarisations dans un autre lycée professionnel (public ou privé) ou dans une autre structure de formation (CFA). Ces rescolarisations peuvent aboutir à une poursuite d'études dans le Bac pro initialement préparé ou peuvent correspondre à une réorientation dans une autre spécialité. Pour une autre partie des cas, l'arrêt en cours de Bac pro est synonyme de « déscolarisation » au sens propre. Pour ces élèves qui arrêtent leur formation et ne sont pas rescolarisés ailleurs, la volonté d'entrer dans la vie active est souvent annoncée aux établissements qu'ils quittent (même si elle n'est pas forcément effective), mais plusieurs jeunes soulignent en entretien leur volonté de reprendre leurs études dans un futur plus ou moins proche. Plus généralement, les résultats de l'enquête menée auprès des jeunes montrent que les arrêts d'études ne doivent pas être considérés comme un rejet en bloc de l'école et de la formation. On rejoint ici les conclusions d'enquêtes antérieures telles que celle réalisée par Daniel Thin et Mathias Millet à propos des « ruptures scolaires » de collégiens d'origines sociales défavorisées : les auteurs soulignent que, contrairement à ce que laisse entendre le terme de « déscolarisation », « la rupture avec l'école n'est jamais entièrement consommée » (Millet et Thin, 2005, 10).

### **Du manque d'outils statistiques aux enjeux de la fabrique locale de chiffres**

Si l'arrêt d'études en cours de Bac pro est un phénomène mal connu, c'est aussi qu'il est objectivement difficile à chiffrer. Aux niveaux académique et national, les bases statistiques existantes permettent de connaître le taux de sortie des établissements entre la Première et la Terminale professionnelle. Or ce taux n'est pas équivalent au taux d'arrêt d'études. En effet, on l'a évoqué, les sorties des établissements ne correspondent pas toutes à des arrêts d'études. Parmi les sortants, certains sont rescolarisés ailleurs (dans la même académie ou dans une autre) et poursuivent leurs études. Ce chiffre ne permet donc pas de connaître le nombre d'élèves qui arrêtent leurs études et sont déscolarisés lors de leur première année. De plus, les bases de données académiques et nationales ne permettent pas de connaître le nombre d'élèves ayant arrêté leur scolarité au cours de leur Terminale professionnelle. On peut donc supposer que si l'« abandon » apparaît être

un phénomène plus important en Première qu'en Terminale professionnelle dans les enquêtes statistiques existantes, c'est également qu'il est plus visible pour l'institution. Par ailleurs, le « motif » des départs étant un champ mal renseigné par les établissements, les causes des départs peuvent difficilement être étudiées statistiquement. Les enquêtes « Insertion Vie Active » (IVA) et « Insertion Professionnelle des Apprentis » (IPA) ne permettent pas, quant à elles, de connaître finement le devenir professionnel des élèves et des apprentis qui ont arrêté leur formation en cours de Bac pro.

Mais l'arrêt d'études est aussi un phénomène difficile à mesurer au niveau même des établissements. Tout d'abord, les départs en cours de Bac pro sont souvent, en effectif (mais non en proportion), moins importants qu'en BEP (les élèves de Bac pro sont en effet moins nombreux que ceux de BEP) ; ils mobilisent donc moins l'attention des personnels des lycées. Ensuite, ces derniers sont confrontés à des difficultés techniques : par exemple, à partir de quel moment doivent-ils comptabiliser un élève dont l'absentéisme est croissant comme un « abandon d'études », autrement dit comme une sortie du système scolaire ? La méconnaissance des causes des départs et des conséquences effectives de l'arrêt d'études en cours de Bac pro s'explique quant à elle par le fait que les établissements ne disposent, dans la très grande majorité des cas, que des déclarations des élèves. Les « entretiens de situation »<sup>1</sup> qui doivent être réalisés par l'ancien établissement ne peuvent souvent pas être effectués pour des questions techniques (difficultés à contacter les élèves) et par manque de moyens. De plus, le Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation Nationale (DIJEN) de 1993 sur les « entretiens de situation » et la « Mission Générale d'Insertion » (MGI) a été mis en place, à l'origine, pour les jeunes sortant sans diplôme. Dans ce cadre et comme l'expliquent les conseillères d'orientation qui interviennent très souvent sur plusieurs établissements, les Bacs pro ne sont pas la priorité.

Ainsi, l'enquête a permis d'observer que les pratiques sont très différentes d'un établissement à l'autre. La tenue à jour de chiffres et leur contenu dépendent fortement du proviseur et/ou du proviseur-adjoint qui peut demander au CPE de produire de tels chiffres, ou encore du CPE qui peut prendre l'initiative de « fabriquer » des chiffres. Il coexiste ainsi diverses définitions de l'« abandon » entre les établissements mais aussi entre les personnes au sein d'un même établissement : l'« abandon » est mesuré par certains par le nombre de « démissions », d'autres y ajoutent le nombre d'« exclusions par conseil de discipline » (pour absentéisme ou problèmes de discipline), d'autres enfin incluent l'ensemble des « sortants » de l'établissement. Cette diversité des pratiques de comptage s'explique par les difficultés concrètes de mise en place d'outils de quantification au niveau local, mais aussi par les enjeux institutionnels et politiques qui entourent ce chiffre. Les établissements se trouvent en

---

<sup>1</sup> « Principaux de collèges et proviseurs de lycées doivent offrir un entretien de situation à tous les élèves qui les quittent, puis les suivre et les accompagner jusqu'à un an après leur sortie. » Source : Mission communication du Rectorat de l'académie de Créteil, « La Mission Générale d'Insertion », *La Fiche*, n°10, avril 2003, p. 1.

effet face à des injonctions contradictoires : avoir des taux de renvoi par conseil de discipline faibles et des taux de réussite au Bac élevés. Ainsi, au moment des inscriptions à l'examen qui ont lieu en général au mois de février, certains établissements peuvent « faire démissionner » des élèves de Terminale jugés en « échec scolaire » pour tenter d'améliorer leur taux de réussite au Bac et éviter dans le même temps un conseil de discipline<sup>1</sup>. Inversement, au niveau des Premières, des établissements peuvent garder dans leurs listes des élèves qui ne viennent plus en cours et avoir de cette manière des classes à effectifs plus réduits puisque, dans ces cas, les élèves absents ne sont pas remplacés. Le nombre d'élèves sortis des établissements (par démission ou exclusion) fournit donc, au mieux, une indication non précise du taux d'arrêt d'études. On voit ici comment les personnels des lycées professionnels peuvent être conduits à laisser dans le flou la mesure du phénomène : ces chiffres constituent des enjeux stratégiques vis-à-vis du Rectorat, tant dans les demandes de « résultats » faites aux établissements que dans la gestion des effectifs des classes. Très variables d'un établissement à l'autre, les différentes façons de compter et de catégoriser les sorties d'élèves en Bac pro renseignent finalement plus sur la politique des établissements et la perception du phénomène par les acteurs que sur la réalité du phénomène. Par ailleurs, le fait que les outils de mesure soient aussi des outils de contrôle rend fragile la fiabilité des données chiffrées. Conduits à produire de plus en plus d'indicateurs, les personnels des établissements (et des académies) peuvent développer des stratégies de contournement face à la « politique du chiffre ».

### **Contextualiser les arrêts d'études en cours de formation**

Parce que le phénomène d'arrêt d'études en cours de Bac pro n'est pas le seul fait de l'élève et ne se limite pas à l'« échec scolaire », il est nécessaire, pour l'analyser, de l'appréhender non pas sous l'angle individuel mais bien dans sa dimension collective, tout en le contextualisant. Pour comprendre la forte variabilité des taux de sortie recueillis au sein des établissements enquêtés, il faut en effet prendre en compte à la fois les facteurs internes aux établissements mais aussi les contextes locaux en termes d'offre de formation et de marché du travail, ainsi que les caractéristiques sociales des jeunes, leurs situations familiale et résidentielle.

### **Des taux de sortie très hétérogènes**

Malgré les difficultés de chiffrage que nous avons présentées, nous avons pu tirer une série de premières conclusions à partir des chiffres recueillis au sein des établissements enquêtés. L'enquête fait apparaître des taux de sortie très variables selon les contextes. Tout d'abord, les taux de sortie ne sont pas nécessairement plus importants en secteur Production qu'en secteur Services (et ce même si les départs vers l'apprentissage

---

<sup>1</sup> Sur la faible pertinence de l'opposition entre « abandon, démission et exclusion » du fait, notamment, de la question des menaces d'exclusion, cf. Sylvain Broccolichi, *op. cit.*, p. 4.

et/ou la vie active sans Bac pro seraient plus faciles en Production qu'en Services d'après plusieurs enquêtes). En 2005-2006, le taux de sortie en Bac pro Comptabilité et Secrétariat était de 10.5% au sein d'un des lycées enquêtés ; en 2006-2007, on trouvait le même taux en Bac pro Électrotechnique au sein d'un autre lycée. S'il apparaît de fortes hétérogénéités entre spécialités, en Production comme en Services, les spécialités les plus sélectives à l'entrée ne sont pas nécessairement celles où les taux de sortie sont les plus faibles<sup>1</sup>. Ensuite, pour une même spécialité, les taux de sortie sont très variables entre établissements, mais aussi, au sein d'un même établissement, en fonction des années. Entre les années 2005-2006 et 2006-2007, un des lycées enquêtés, spécialisé en Production, a vu son taux de sortie passer de 23% à 10.5%. Les taux de sortie varient notamment selon l'emplacement géographique des établissements (zone urbaine ou rurale) et les caractéristiques sociales des populations scolarisées, elles-mêmes variables selon l'emplacement géographique (le nombre d'élèves étrangers par exemple est très différent selon les académies). Enfin les taux de sortie varient selon les types d'établissements : les taux de sortie apparaissent être plus élevés en lycées professionnels publics qu'en lycées professionnels privés et plus faibles en lycées professionnels qu'en CFA (Moreau, 2003).

### **Des politiques d'établissement à l'offre locale de formation et au marché du travail**

Les politiques d'établissement (et plus largement d'académie) peuvent avoir des incidences sur le niveau d'arrêt d'études en cours de Bac pro. Certains lycées « laissent échapper » les élèves alors que d'autres tentent de « raccrocher » les « décrocheurs » en « échec scolaire » et/ou les élèves jugés « bons » par l'institution qui arrêtent leur formation pour des contraintes extrascolaires. On l'a évoqué, certains établissements renvoient les élèves par conseil de discipline ou leur demande de démissionner (pour cause d'absentéisme notamment) tandis que d'autres n'ont pas (ou moins) recours à cette pratique. Autre élément des politiques d'établissement pouvant jouer sur le niveau d'arrêt d'études : la gestion des périodes de stages professionnels et des remises de rapports. Au-delà du caractère obligatoire des Périodes de Formation en Entreprise en Bac pro, les établissements ont des politiques différentes. Ainsi, un élève peut être exclu de son lycée s'il n'a pas (ou pas totalement) réalisé son stage ou s'il n'a pas rendu (ou pas rendu à temps) son rapport ; dans d'autres cas, on observe une plus grande tolérance de la part des équipes pédagogiques et/ou de direction. Outre les politiques d'établissement, les arrêts d'études en cours de Bac pro doivent être analysés à l'aune de la plus ou moins forte sélectivité à l'entrée en Bac pro et à l'aune de l'offre locale de formation. Certaines spécialités ayant du mal à remplir leur Bac pro accueillent des élèves qui ont eu leur BEP de justesse et sont en « grande difficulté scolaire » (c'est par exemple le cas de la spécialité Réalisation d'Ouvrages Chaudronnés).

---

<sup>1</sup> Pour confirmer ces conclusions, il faudrait avoir des données nationales sur les différences de taux de sortie (et non sur les différences d'effectifs de sortants) entre secteurs (Production-Services) et entre spécialités.

Or beaucoup d'enseignants parlent d'un « fossé » entre le niveau demandé en BEP et celui requis en Bac pro dans une même spécialité : des élèves qui avaient réussi à avoir une meilleure image d'eux-mêmes grâce à l'obtention du BEP se trouvent ainsi « enfoncés » et « démotivés » en Bac pro. À l'inverse, dans les spécialités et/ou les établissements qui opèrent une forte sélection des élèves à l'entrée du Bac pro, des jeunes présentés comme des « décrocheurs » en « échec scolaire » par l'institution peuvent se vivre comme étant rejetés par cette même institution. Les entretiens réalisés avec des élèves de BEP électrotechnique sans place en Bac pro dans « leur » lycée montrent leur fort attachement à leur établissement d'origine et leur sentiment d'injustice et d'exclusion de et par l'école. Lorsque ces élèves qui ont obtenu leur BEP mais qui n'ont pas été pris en Bac pro dans leur lycée d'origine, cherchent et trouvent un autre établissement, cela nécessite une adaptation à un nouvel environnement et peut s'accompagner de temps de transport plus longs. Dans d'autres cas de spécialités sélectives, c'est l'inadéquation entre BEP et Bac pro qui peut provoquer des arrêts d'études, non par « difficulté scolaire » mais par déception. Le cas des élèves de BEP Carrières sanitaires et sociales (dit « Sanitaire et social ») est de ce point de vue exemplaire. En général, les filles de cette spécialité sont réputées être de « bonnes élèves », « motivées » (la sélection à l'entrée est forte du fait des demandes élevées). Mais aucun Bac pro ne correspond réellement à leur formation de BEP. Une enseignante raconte que le contenu du Bac pro Services de Proximité et Vie Locale (SPVL) qui a ouvert dans son lycée à la rentrée 2006 n'est pas adapté aux attentes des élèves et à la formation qu'elles ont reçues en BEP. Qui plus est, le lycée se situant en zone rurale, les élèves ont des difficultés pour trouver des stages professionnels. Autre orientation proposée à la sortie du BEP Sanitaire et social, le Bac pro Services Accueil Assistance Conseil semble correspondre encore moins à l'enseignement dispensé en BEP, ce qui peut là encore provoquer des départs : quelques mois après la rentrée 2006, deux jeunes filles d'un des lycées enquêtés en zone urbaine ont ainsi démissionné de leur Première Bac pro Services Accueil, déçues par la formation et l'absence de liens avec le Sanitaire et social.

De manière générale, on observe ainsi que les risques de « décrochage » et d'arrêt d'études concernent à la fois des spécialités de Bac pro qui sont faiblement ou, à l'inverse, fortement sélectives. Dans leur enquête sur l'« abandon scolaire » en cours de BEP, Bernard Charlot, Laurence Emin et Azziz Jellab soulignent que l'« orientation par défaut » n'est pas une cause d'abandon : les « abandonneurs » étaient déjà absentéistes en collège et les élèves orientés en professionnel le sont toujours « par défaut » (Charlot, Emin et Jellab, 2002). Néanmoins, il ne faut pas sous-estimer les différences entre les jeunes qui ont subi et ceux qui ont choisi leur orientation, non pas tant en professionnel qu'entre les différentes spécialités du professionnel. Il existe ainsi des « orientations par défaut » au niveau même du Bac pro : dans les cas où un même BEP ouvre la porte à différents Bacs pro, certains élèves sont orientés dans un Bac pro qu'ils n'ont pas choisi soit parce qu'ils n'ont pas eu de place dans le Bac pro qu'ils demandaient, soit parce qu'ils ont « choisi » leur Bac pro en

fonction de l'offre de formation proposée dans leur lycée d'origine, les jeunes scolarisés dans la voie professionnelle ayant pour caractéristique d'être faiblement mobiles géographiquement pour des raisons économiques et sociales.

On note par ailleurs des concurrences entre différents types de formation, en particulier en zone urbaine. Le contexte local d'offre de formation peut provoquer des départs d'élèves vers des lycées professionnels privés (cf. par exemple le cas d'un lycée public de l'académie de Nantes concurrencé par un lycée privé à « meilleure réputation ») ou vers des lycées professionnels publics (cf. par exemple le cas d'un lycée privé de l'académie de Limoges concurrencé par un lycée public offrant un panel de formations plus large). D'autres départs d'élèves des lycées professionnels sont liés à la concurrence de l'apprentissage. Les situations varient ici selon les spécialités : trouver un maître d'apprentissage apparaît globalement plus facile en secteur Production qu'en secteur Services, comme nous l'explique le chef de travaux d'un lycée de l'académie de Lyon spécialisé dans les formations en fonderie qui ont de plus en plus de mal à remplir leurs classes de Bac pro, entre autres du fait de la concurrence de l'apprentissage<sup>1</sup>. Les lycées professionnels publics sont ainsi confrontés à des concurrences multiples, qui peuvent concerner des élèves en « échec scolaire » comme de « bons » élèves, en particulier dans les cas de départs pour l'apprentissage. Si ces départs correspondent à des poursuites de formation, à terme, ils peuvent conduire à des arrêts d'études, en particulier dans l'apprentissage où les ruptures de contrat sont fréquentes (Moreau, 2003).

Il est ainsi indispensable de tenir compte de l'« offre de formation » et des « capacités d'accueil locales » : « l'offre d'enseignement joue un rôle dans la construction de l'avenir scolaire envisageable, les élèves de milieu populaire étant plus affectés par ces disparités d'offre » (Cacouault et Œuvrard, 2001). Dans le cas des Bacs pro, il faut également tenir compte du marché du travail local. D'après l'enquête (et de manière assez inattendue), les cas de « débauchage » lors des Périodes de Formation en Entreprise paraissent rares, en Production et en Services : les périodes de stage ne sont pas particulièrement suivies par un nombre élevé d'arrêts d'études. Selon les acteurs rencontrés au sein des lycées professionnels, les stages seraient, a contrario, plutôt « re-motivants » pour les élèves de Bac pro, contrairement aux BEP. Si les cas de débauchage en Bac pro ne semblent, globalement, pas très élevés, c'est aussi que les stagiaires de lycées professionnels fournissent aux employeurs une main d'œuvre ponctuelle, qui, en Bac pro, est assez qualifiée. Les situations varient néanmoins en fonction des spécialités et des métiers : les débauchages sont apparemment plus fréquents en hôtellerie-restauration ou en vente qu'en comptabilité ou en électrotechnique. Ce qui peut s'expliquer par le degré de technicité des emplois et par l'état du marché du travail local. Un enquêté d'un lycée situé dans une grande agglomération urbaine signalait ainsi un niveau

---

<sup>1</sup> Entretien novembre 2006.

d'arrêt d'études très élevé en vente en lien avec un fort débauchage patronal lors des stages. Cependant, d'après l'enquête, les départs liés aux offres locales d'emplois ne sont pas tant des débauchages pendant les stages professionnels que des débauchages en dehors de ces périodes, sans lien avec la formation suivie par les élèves. D'après un enseignant de l'académie de Limoges, une entreprise régionale de grosse taille d'agro-alimentaire, située à proximité du lycée, a ainsi « débauché » pendant plusieurs années les élèves en leur proposant des postes d'ouvriers à la chaîne sans lien avec leur formation<sup>1</sup>. Ces différents éléments relatifs aux contextes locaux (offre de formation et marché du travail) expliquent que les taux de sortie soient fortement variables selon les emplacements géographiques des établissements et puissent être élevés y compris dans les spécialités sélectives à l'entrée.

### **Environnements sociaux et familiaux des jeunes**

Il est enfin nécessaire de prendre en considération les situations familiales et résidentielles et les contraintes matérielles d'existence de ces jeunes qui sont majoritairement issus de milieux populaires et, pour beaucoup, immigrés, voire étrangers<sup>2</sup>. Dans de nombreux cas, l'arrêt avant l'obtention du diplôme est lié, en partie, à des contraintes matérielles, au-delà de la situation d'« échec » ou de « réussite scolaire » des jeunes. Nous prendrons ici pour exemple le cas de deux élèves sortis de leur formation dans des contextes scolaires très différents mais qui ont tous deux été contraints par leur situation sociale d'arrêter leur formation.

N'ayant pas obtenu son Bac pro Secrétariat, Amina (21 ans) a débuté un redoublement en Terminale professionnelle à la rentrée scolaire 2006-2007 dans son lycée d'origine. Trois semaines après la rentrée, elle démissionne. Lorsque je la contacte en mai 2007 pour lui demander un entretien en face à face, elle décline la demande faute de temps mais accepte de répondre par téléphone. Amina travaille en tant que secrétaire dans une association prenant en charge des personnes sans domicile fixe, à 26 heures par semaine, en Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi ; il s'agit d'un CDD de six mois renouvelable (son premier contrat a débuté le 1er octobre 2006, date à laquelle elle a arrêté les cours), payé 730 euros par mois.

« L'année dernière, j'ai raté mon Bac pro, j'ai demandé à redoubler. Mais si je travaillais pas, je me retrouvais à la rue, et je peux vraiment pas me retrouver à la rue. Je suis partie à la mission locale, ils m'ont trouvé un poste de secrétaire. J'ai eu un entretien. Le lendemain j'ai été en cours, ma responsable de travail m'a téléphoné, j'étais prise. J'ai arrêté. »

---

<sup>1</sup> Entretien février 2007.

<sup>2</sup> Si « la trajectoire scolaire des élèves étrangers nés en France ressemble fort à celle des Français de même milieu social », « les élèves étrangers nés hors de France ont une scolarité beaucoup plus perturbée que les autres élèves d'origine ouvrière » (Cacouault et Euvrard, 2001, 45).

Amina habite chez ses parents. Elle entend par l'expression « être à la rue » le fait de ne « rien faire » : « Rien faire, c'était pas génial, [mes parents] ne voulaient pas, c'était moi aussi qui ne voulais pas ». D'origine marocaine, Amina a un père ouvrier non qualifié et une mère au foyer. Deuxième d'une fratrie de quatre enfants, elle est l'aînée des deux filles. Dans ce contexte social et familial, tout en maintenant l'espoir d'obtenir son Bac (parallèlement à son emploi, elle prévoit de le repasser en candidat libre), elle a ainsi dû arrêter sa formation pour entrer dans la vie active.

Né en 1986 à Haïti, Edson est arrivé en France, en région parisienne, en juillet 2001. D'après son dossier de « Demande d'admission en classe d'accueil » pour l'année scolaire 2001-2002 (dossier spécifique aux « non-francophones de 11 à 15 ans »), il est « venu rejoindre sa mère installée en France depuis plus de 12 ans » ; cette dernière exerce la profession d'agent d'entretien. Edson a été scolarisé à Haïti « avec des interruptions » et parle principalement, à son arrivée en France, le créole et « un peu de français et d'anglais ». D'après la fiche de liaison établie avec le CIO, Edson a « trop de difficultés », en français et en mathématiques notamment, pour « suivre avec profit une classe de collègue ». Comme « son âge ne permet pas de le scolariser en 6ème, il semble plus approprié de l'inscrire en ENSA<sup>1</sup>, afin de lui donner des chances de réussir ensuite en lycée professionnel. » L'étude de ses bulletins scolaires de Quatrième et de Troisième ENSA montre des « progrès » rapides sur le plan scolaire. Edson entre finalement en BEP d'électrotechnique en 2004-2005, diplôme qu'il obtient en juin 2006. D'après ses bulletins scolaires de Seconde et de Terminale BEP, il s'agit d'un « élève sérieux », à l'« attitude positive » ; il obtient notamment les encouragements aux trois trimestres de sa Terminale. Inscrit en Première Bac pro dans le même lycée, il ne se présente pas à la rentrée. Lors de notre entretien en octobre 2006, Edson m'explique que, depuis l'obtention de son BEP en juin, il travaille en intérim : il a d'abord commencé comme manutentionnaire, puis comme électricien et/ou électrotechnicien. Il ajoute qu'il prévoit de passer son Bac pro dans « son » lycée, en cours du soir (« Je vais quand même arriver jusqu'au Bac » ; « [Avec le Bac pro] on est mieux payé et on peut être chef de chantier »). Mais pour justifier son « choix » de travailler en intérim plutôt que d'entrer en Première Bac pro et rester en formation initiale, Edson explique qu'il a une « obligation d'avoir du travail ». Il précise que sa mère ne l'« oblige » pas à travailler, qu'il s'agit d'une décision personnelle. Sa décision d'arrêter est en réalité fortement liée à sa situation familiale ; « sa » voiture (qui est en fait le véhicule familial) lui sert, entre autres, à aller chercher sa mère qui travaille de nuit. Edson a trois sœurs (l'une est en baccalauréat général littéraire, option langues étrangères, la seconde en recherche d'une entreprise pour entrer en Bac pro Commerce en alternance et la dernière en Troisième générale) et un frère (en CAP menuiserie). Son sens des responsabilités et sa volonté

---

<sup>1</sup> Les classes Élèves Non Scolarisés Antérieurement (ENSA) sont des classes d'accueil à effectif restreint.

d'aider financièrement sa famille paraissent fortement liés à sa position d'aîné dans la fratrie.

Plus généralement, des élèves—étrangers, Français ou encore Français d'origine étrangère—venus de Troisième (générale ou autres) et qui sont, au départ, en « grande difficulté scolaire », peuvent ainsi être revalorisés par leur intégration en lycée professionnel et leur réussite en BEP. Pour ces élèves en voie de s'en sortir scolairement, il apparaît que la précarité sociale de leur famille conjuguée à leur position—objective et subjective (Beaud, 1996)—dans la fratrie peut jouer un rôle important dans les processus d'arrêt d'études. Notons ici que les élèves de Bac pro sont dans une période de transition entre deux âges (sortie de l'adolescence et entrée dans la vie adulte), période pendant laquelle le rapport au temps (présent et futur) et l'état d'incertitude qu'autorise l'école leur permettent de faire coexister « lucidité » et « illusion » (Bourdieu et Champagne, 1992). On observe ainsi un relatif flou des frontières entre le caractère volontaire et/ou contraint de l'arrêt d'études ainsi qu'entre causes scolaires et/ou extrascolaires, elles-mêmes souvent imbriquées. Dans la mesure où ces élèves ont eu, pour la très grande majorité, une carrière scolaire marquée par la relégation, ils sont en demande de reconnaissance et de valorisation au sein des établissements qu'ils fréquentent, ce qui passe par des attentes paradoxales en termes d'autonomie et d'encadrement. En entretien, les jeunes rencontrés expriment une demande de liberté : « on est jeune, on a besoin de liberté » m'explique ainsi une jeune fille en Première Bac pro Comptabilité. La relation d'enquête montre aussi leur envie d'être considérés comme de jeunes adultes par l'enquêtrice. Pourtant, une demande d'encadrement par l'institution scolaire est également perceptible. Ils ont des attentes vis-à-vis du lycée, notamment en termes de « sérieux ». Dans ce dernier cadre sont valorisées les politiques de sanction. Au cours du même entretien, l'enquêtée précitée valorise la politique stricte mise en place par la nouvelle proviseure de son établissement et condamne la posture de l'ancien proviseur qui « laissait tout passer » et ne « virait personne ». L'attrait du sport constitue un autre signe du besoin des élèves orientés dans la voie professionnelle d'échapper au travail scolaire et correspond dans le même temps à un besoin de discipline et de valorisation. Plus encore que le sport, le cas des jeunes garçons qui arrêtent leur Bac pro pour s'engager dans l'armée, la gendarmerie ou la police (y compris de « bons élèves » du point de vue de l'institution scolaire) est révélateur d'une volonté d'autonomie financière conjuguée à un besoin d'encadrement lui-même associé à la volonté de rester dans un « entre-soi » masculin où la virilité est valorisée (Mauger et Fossé-Poliak, 1983). L'armée qui a longtemps fourni pour les jeunes issus de classes populaires un moyen de « s'en sortir » socialement, peut ainsi constituer pour ces jeunes un moyen d'être valorisés et reconnus.

Quel que soit le contexte dans lequel ils arrêtent leur formation, beaucoup de jeunes sortis du système scolaire en cours de Bac pro rencontrent des difficultés, que ce soit pour reprendre leurs études ou pour s'insérer durablement sur le marché du travail ; ils sont souvent

amenés à enchaîner des emplois précaires<sup>1</sup>. Cependant, croiser les points de vue des différents membres de l'institution scolaire et des jeunes concernés permet d'observer des perceptions différenciées du phénomène. Certains élèves considérés et comptabilisés comme « démissionnaires » par l'institution scolaire peuvent vivre leur arrêt comme contraint par cette même institution. Mais les arrêts d'études en cours de Bac pro ne sont pas nécessairement des échecs, ou du moins ne sont pas nécessairement vécus comme tels par les jeunes, et ne sont pas toujours le résultat d'un « échec scolaire ». Construite socialement, la catégorie d'« échec scolaire » doit ainsi être contextualisée et l'association établie entre « abandon d'études » et « échec scolaire » questionnée. Aborder la question de l'arrêt d'études en termes d'« échec scolaire » conduit en effet à individualiser un phénomène qui doit selon nous, au contraire, être appréhendé à l'aune de sa dimension collective.

## REFERENCES

- BEAUD S. (1996), « Un ouvrier, fils d'immigrés 'pris' dans la crise : rupture biographique et configuration familiale », *Genèses*, n° 24, p. 5-32.
- BOURDIEU P. ET CHAMPAGNE P. (1992), « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, vol. 91-92, pp. 71-75.
- CACOUAULT M. ET ŒUVRARD F. (2001), *Sociologie de l'éducation*, PARIS, LA DISPUTE.
- CHARLOT B., EMIN L. ET JELLAB A. (2002), *L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP*, Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, CPC Documents, n° 7.
- GLASMAN D. ET ŒUVRARD F. (DIR.) (2004), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- GLASMAN D. (2004), « Qu'est-ce que la 'déscolarisation' ? », in GLASMAN D. et ŒUVRARD F. (dir.), *La Déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- MAILLARD F. (2007), « Vingt ans de politique des diplômes : un mouvement constant de réforme », *Éducation & formations*, n° 75, p. 27-36.
- MARIETTE A. (2009), *L'abandon d'études en baccalauréat professionnel : enquête sur une réalité sociale mal connue*, Ministère de l'Éducation Nationale, CPC documents, n° 3.
- MILLET M. et THIN D. (2005), *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- MOREAU G. (2003), *Le monde des apprentis*, Paris, La Dispute.
- RAVON B. (2000), *L'échec scolaire. Histoire d'un problème public*, Paris, In Press Éditions.

---

<sup>1</sup> Christine Rebière, Claude Sauvageot et Estelle Orivel, « Les abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1999-2000 », *Les dossiers*, n°135, DEP, octobre 2002.

### **Encadré 3**

## **« Les cordées de la réussite »**

**Bernard Rollet**

*Inspecteur d'Académie  
Inspecteur Pédagogique Régional Etablissement et Vie Scolaire*

« Les cordées de la réussite ont pour objet d'aider les élèves, notamment ceux issus de familles modestes et scolarisés dans des établissements situés en banlieue ou en zone rurale, à lever les obstacles psychologiques ou culturels qui les font trop souvent renoncer à s'engager dans la voie des études longues, alors qu'ils en ont par ailleurs les capacités.

Les cordées prennent la forme d'un partenariat, formalisé à travers une convention, entre un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur (grandes écoles, universités), d'une part, des lycées à CPGE et des lycées ou collèges « sources », d'autre part.

Le partenariat se traduit par la mise en œuvre d'actions multiples et structurantes (tutorat, accompagnement académique et scolaire, accompagnement culturel, internat ou hébergement, aides diverses, etc.) qui sont constitutives de réseaux de solidarité entre les divers niveaux d'enseignement et facilitent le passage vers l'enseignement supérieur dans une perspective continue de réussite et d'ascension sociale, du collège au lycée et aux diverses voies de l'enseignement supérieur ».

En fait, l'originalité des cordées de la réussite réside dans la mise en œuvre concrète d'un ensemble de mesures qui répondent à une analyse lucide d'un certain nombre de phénomènes qui concernent non seulement le fonctionnement général du système scolaire et le fameux « déterminisme sociologique » mais prennent en compte, autant que possible, la diversité des causes qui empêchent de nombreux élèves de développer leurs potentialités.

En effet, nous observons que les changements structurels du système éducatif au cours de son histoire et plus particulièrement au cours des dernières décennies constituent des avancées dans le sens de l'affirmation et du moins de recherche de l'égalité des chances. Cette visée généreuse, il faut le reconnaître, est atténuée par les constats effectués en 1995 lors de l'analyse des parcours des élèves. On observe, sinon une panne, du moins un essoufflement de l'ascenseur social (nombre de boursiers dans les grandes écoles, pourcentage de réussite au Baccalauréat d'élèves d'origine modeste).

Or, en réalité, l'école propose le même parcours à tous les élèves (programmes d'enseignement, examens, modalités d'orientation, diplômes, formation et recrutement des enseignants). Mais c'est précisément cette homogénéité (ou égalité formelle) qui pose problème et résiste aux mesures d'une différenciation prenant en compte les besoins spécifiques des élèves d'origine modeste, besoins auxquels précisément les cordées de la réussite tentent de répondre.

Plutôt que de s'enliser dans les débats actuels sur l'égalité des chances qui concernent par exemple les modalités d'accès aux grandes écoles, il convient de retracer rapidement les phases récentes de la recherche d'égalité au sein du système scolaire pour comprendre le contexte actuel.

Trois moments forts méritent d'être rappelés :

- La création, en 1975, du collège unique : on abat les cloisons entre filières et on encourage les enseignants sur le plan des pratiques pédagogiques à maîtriser et à gérer l'hétérogénéité ainsi créée. On met également en place les premiers dispositifs (officiels) de soutien et d'aide aux élèves en difficulté. Mais le rapport entre performances scolaires et insertion professionnelle n'est pas encore problématique dans la mesure où la situation de l'emploi n'était pas encore critique, notamment pour les sortants sans qualification.

- Avec la mise en place des zones d'éducation prioritaire en 1982, on assiste à une prise de conscience de la nécessité de mettre en place une politique éducative plus volontariste et des mesures concrètes qui se traduisent par l'attribution de moyens supplémentaires (formation, taux d'encadrement, aides spécifiques en particulier dans le domaine des projets d'ouverture culturelle). Mais on reconnaît aussi que l'égalité des chances est menacée, qu'elle n'est plus assurée par des mesures de compensation et que le contexte culturel, économique et social pèse lourd dans le parcours scolaire de ces élèves dont les références culturelles et le rapport à l'école et au savoir n'est pas en phase avec les attentes (implicites) de l'école. On observe aussi que la multiplication des projets culturels, interculturels, pour intéressants qu'ils soient, les démarches pédagogiques innovantes, bref, que l'engagement des enseignants, le pédagogique, ne parviennent pas toujours ou difficilement à garantir la maîtrise des compétences de base nécessaires à une poursuite (classique) des études et en particulier des études supérieures.

- Le troisième temps, c'est la prise de conscience de la différenciation de plus en plus prononcée des contextes éducatifs, en dépit des aides et des moyens apportés. Depuis 2005, on a recentré les efforts sur les collèges « ambition-réussite », mis en œuvre le plan « Dynamique Espoir Banlieue » et, comme les termes le laissent entendre, on a pris appui et développé une approche positive, une valorisation de la réussite, une aide ciblée, un accompagnement personnalisé, en direction des élèves et des parents.

Déjà identifiés auparavant, les facteurs de non réussite (plutôt que la simple référence à la CSP) qui affectent l'ambition scolaire et professionnelle de ces élèves ont été ainsi pris en compte.

Il s'agit donc : de veiller à une meilleure information dans le domaine de l'orientation (connaissance des formations et des métiers, stages en entreprises) ; de développer un projet personnel grâce à l'accompagnement par des étudiants, une familiarisation avec le monde universitaire ; d'assurer une ouverture culturelle (soutien, codes sociaux, connaissance du patrimoine culturel) ; de renforcer les compétences méthodologiques (maîtrise de l'information, travail personnel, etc.)

Ce sont ces orientations qui constituent les programmes d'actions des cordées de la réussite, sous des formes variées, en fonction des spécificités des établissements, têtes de cordée de l'enseignement supérieur<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Pour une description du dispositif, de l'objectif et des actions, voir le site de l'Académie de Strasbourg.  
[http://www.ac-strasbourg.fr/sections/lacademie/vous\\_etes/journaliste/journaliste\\_1/downloadFile/attachedFile\\_2/Cordees\\_reussite\\_complet\\_internet.pdf](http://www.ac-strasbourg.fr/sections/lacademie/vous_etes/journaliste/journaliste_1/downloadFile/attachedFile_2/Cordees_reussite_complet_internet.pdf)

## **Encadré 4**

# **« L'orientation active à l'Université de Strasbourg : Mise en place, enjeux et limites »**

**Jacqueline Igersheim**

*Vice-présidente déléguée à l'orientation et à l'insertion professionnelle, Université de Strasbourg*

**Magali Schaffner**

*Chargée d'orientation et d'insertion professionnelle, Responsable du Service lycéens, Espace Avenir, Université de Strasbourg*

Le 10 août 2007 paraît la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU). L'article 20 de cette loi dit que « tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix sous réserve d'avoir (...) sollicité une préinscription lui permettant de bénéficier du dispositif d'information et d'orientation dudit établissement (...) établi en concertation avec les lycées ». C'est la naissance du portail unique de préinscription en ligne [www.admission-postbac.fr](http://www.admission-postbac.fr) et, avec lui, de la procédure d'orientation active. Chaque personne souhaitant s'inscrire dans l'enseignement supérieur doit passer par ce portail et peut, à travers lui, avoir accès à toutes les informations nécessaires sur les filières et également à un conseil de l'université (enseignants, responsables de filières, chargés d'orientation et d'insertion professionnelle...) sur l'adéquation entre son dossier, son projet et la filière d'études choisie.

En 2008, la préinscription sur le portail unique est généralisée et devient obligatoire. Au même moment, Valérie Pécresse annonce le Plan pour la réussite en licence dont l'objectif est la réduction du taux d'échec en première année de Licence. L'orientation active devient alors la première étape de ce plan et, à l'Université de Strasbourg, elle s'ajoute à un ensemble d'actions mises en place à destination des lycéens.

À travers cet exposé, nous proposons d'explorer la mise en place de la procédure d'orientation active à l'Université de Strasbourg, d'en repérer des avantages et des limites puis de proposer des pistes d'amélioration. En effet, la procédure est encore jeune et des changements sont à venir.

## **Le portail [www.admission-postbac.fr](http://www.admission-postbac.fr) et l'orientation active**

Le portail unique [www.admission-postbac.fr](http://www.admission-postbac.fr)

Actuellement, le portail unique de préinscription aux études supérieures répertorie la grande majorité des formations post-bac existantes dans le public et dans le privé sous contrat. Chaque « candidat » souhaitant intégrer une formation de l'enseignement supérieur peut formuler des vœux sur le portail (du 20 janvier au 20 mars). Dans un deuxième temps, il les classe par ordre de préférence (du 20 janvier au 4 juin). Trois phases de tri et de sélection des vœux ont ensuite lieu et le « candidat » obtient une réponse sur le portail concernant son admission dans la filière.

En 2008, la préinscription est devenue obligatoire et la sélection en BTS, DUT et dans la plupart des écoles préparatoires, s'effectue à travers ce portail. Il est donc un outil de gestion des candidatures.

Une autre mission de ce portail consiste à favoriser des échanges d'informations entre les futurs étudiants et les établissements de l'enseignement supérieur. Il regroupe ou rend plus accessibles les informations déposées par les établissements sur les filières de formation et il est le support de la procédure d'orientation active.

### **La procédure d'orientation active**

On parle de procédure d'orientation active pour les filières de licence non sélectives<sup>1</sup>, une procédure qui intervient une fois que les « candidats » ont rempli leur dossier virtuel et émis des vœux. Chaque dossier contient des éléments sur la scolarité des « candidats », un petit texte sur leur projet professionnel et pour les lycéens il est assorti de l'avis du conseil de classe. Il existe deux variantes de la procédure d'orientation active : l'orientation active pour tous et l'orientation active sollicitée. L'orientation active pour tous consiste, comme son nom l'évoque, à donner systématiquement un avis d'orientation à toutes les personnes ayant émis un vœu pour une filière donnée. L'orientation active sollicitée, quant à elle, consiste à donner un avis d'orientation uniquement aux personnes le demandant.

Quatre types d'avis peuvent être donnés à travers le portail unique :

A : Avis très positif, la personne est encouragée à s'inscrire

B : Avis avec recommandations, on attire l'attention de la personne sur les exigences de la filière choisie et sur les difficultés qu'elle pourrait rencontrer

C : Des réserves et une préconisation d'une autre orientation

I : Dossier incomplet

Pour l'émission des avis, une commission est formée pour chaque filière.

---

<sup>1</sup> Cette réflexion ne porte que sur ces filières. Cependant, il faut savoir que de nombreuses filières sélectives, notamment les DUT, donnent souvent aux candidats qu'ils reçoivent en entretien de sélection des conseils quant à leur orientation.

Elle détermine les critères de choix des avis (notes, avis du conseil de classe, adéquation entre le projet et la filière choisie...). L'université peut aussi proposer aux « candidats » des rendez-vous avec des enseignants ou des étudiants avancés dans leur cursus.

L'avis de l'université est purement indicatif et l'étudiant reste libre de son choix final.

## **L'orientation active à l'Université de Strasbourg**

### *Une procédure ancrée dans un programme d'aide à l'orientation*

Depuis de nombreuses années, l'Université de Strasbourg s'intéresse à ses futurs étudiants et souhaite leur permettre d'effectuer un choix de filière averti. C'est pourquoi elle déroule annuellement, en partenariat avec l'Université de Haute-Alsace et le Rectorat d'Alsace, un programme d'actions visant à faire découvrir aux lycéens les filières universitaires et les perspectives professionnelles associées. La procédure d'orientation active à l'Université de Strasbourg peut être considérée comme une quatrième étape de ce programme s'échelonnant dans le temps de la manière suivante :

#### **1<sup>ère</sup> étape** : de novembre à janvier

Des étudiants et des enseignants vont dans les lycées, pour faire découvrir les filières universitaires aux élèves.

*Objectifs* : Présenter l'organisation des études universitaires et la diversité des filières, préciser les perspectives professionnelles qu'elles offrent. Informer sur les connaissances et compétences requises pour réussir un parcours de formation à l'université. Permettre au lycéen de confronter l'image qu'il se fait des filières aux expériences vécues d'étudiants et d'enseignants.

*Organisation* : Début octobre 2009, les universités proposent aux établissements d'enseignement secondaire leur offre d'intervention, construite en deux temps :

Une séance plénière de présentation générale de l'université, destinée à tous les lycéens

Des ateliers permettant aux lycéens de dialoguer avec des étudiants ou des enseignants des filières représentées.

Les universités proposent également aux établissements qui le souhaitent d'organiser, parallèlement aux ateliers, une séance d'information à l'attention des professeurs avec le concours des conseillers d'orientation psychologues.

#### **2<sup>ème</sup> étape** : de fin janvier à début février

Unité de temps et de lieu, pour permettre aux lycéens d'explorer, d'élargir leurs perspectives ou d'approfondir leur réflexion, selon leur niveau : les forums d'information et d'orientation

*Objectifs* : Permettre au lycéen de découvrir et d'explorer les différentes filières de l'enseignement supérieur (en classe de 1<sup>ère</sup>), d'approfondir sa connaissance des filières post-bac pour préciser son projet (en classe de terminale).

Faciliter ses démarches en lui donnant l'occasion de rencontrer, en un seul lieu et un seul jour, les représentants de toutes les filières qui l'intéressent. Privilégier le dialogue et le contact direct avec des représentants (enseignants et étudiants) des filières concernées.

Enfin, offrir au lycéen l'occasion de découvrir des formations auxquelles il n'aurait peut-être jamais pensé, d'élargir son champ de prospection, de s'ouvrir.

*Organisation :* Deux grandes manifestations rassemblant la quasi-totalité de l'offre de formation post-bac en Alsace :

- La Journée des Carrières à Mulhouse
- Les Journées des Universités et des formations post-baccalauréat (JU).

3<sup>ème</sup> étape : mars

Des lycéens à l'université pour découvrir in situ les lieux d'enseignement et les formations et conforter leur choix d'orientation : les portes ouvertes des Universités

*Objectifs :* Ouvrir l'université aux lycéens et à leurs familles. Permettre au lycéen qui envisage d'étudier à l'université de découvrir les lieux d'enseignement et les campus, de visiter le cadre de ses futures études et de repérer tous les services et lieux utiles. Donner aux personnes l'occasion d'expérimenter leur future vie d'étudiant et de préparer les aspects pratiques de la rentrée.

L'orientation active restera encore cette année universitaire 2010-2011 la quatrième étape de ce programme. Cependant, des changements dans le calendrier des actions sont prévus pour la rentrée 2011-2012.

*Mise en place de la procédure d'orientation active à l'Université de Strasbourg*

Depuis la première mise en place de la procédure en 2008, l'Université de Strasbourg laisse chaque composante libre dans son choix entre orientation active pour tous et orientation active sollicitée. De même, chaque composante propose des entretiens aux « candidats » qu'elle aura repérés. Les avis d'orientation sont donnés entre février et juin et les entretiens réalisés entre février et septembre. Pour l'émission des avis, dans chaque filière, une commission est formée. Son rôle est de définir les critères d'émission des avis. Ceci permet aux différents enseignants qui donneront des avis d'avoir une ligne directrice même s'il est toujours nécessaire d'entrer dans le détail de chaque dossier.

En ce qui concerne les entretiens, il arrive fréquemment que les composantes conseillent aux candidats à une filière universitaire de se rendre à la Journée des Universités et des formations post-bac ou à la Journée Portes Ouvertes pour rencontrer des enseignants et des étudiants.

### *L'orientation active en chiffres*

L'Université de Strasbourg a collecté un total de 18 952 dossiers en 2010, toutes formations confondues. 2409 vœux ont été émis pour des formations dispensées par des composantes ayant choisi l'orientation active pour tous (O.T.).

Les lycéens n'ont sollicité un avis d'orientation que pour 964 vœux sur 16543 possibles soit dans seulement 5,8% des cas. En 2009, ils avaient sollicité un avis pour 6,7% des vœux.

### **Traitement des dossiers**

	TOTAL	O.T.	O.S.
Nombre d'avis A	1468	1032	436
Nombre d'avis B	601	352	249
Nombre d'avis C	327	231	96
Nombre d'avis I	73	69	4
TOTAL dossiers traités	2469	1684	785
TOTAL dossiers à traiter	3373	2409	964
Pourcentage traités / à traiter	73%	70%	81%
Pourcentage de dossiers laissés sans réponse	27%	30%	19%

87% des composantes ont choisi l'orientation active sollicitée en 2010.

Ce choix peut s'expliquer par :

- le manque de retour des « candidats » lorsqu'un entretien est proposé dans la procédure d'orientation active pour tous (en 2009, pour les filières Droit et AES confondues, seuls 65 entretiens ont été réalisés pour 781 proposés)
- la lourdeur de la procédure d'orientation active pour tous pour des filières pouvant recevoir plus d'un millier de vœux

### *Limites de la procédure et perspectives d'amélioration*

Le portail unique de préinscription en ligne et l'orientation active permettent :

- de mettre à disposition des informations sur les filières dans un lieu unique
- de proposer un contact entre futur étudiant et enseignant
- de rationaliser la procédure de sélection

Cependant, l'émission d'avis d'orientation via cette procédure laisse perplexes nombre d'enseignants et de professionnels de l'orientation.

### *Les limites de la procédure*

Peut-on réellement présumer de la réussite d'un futur étudiant ?

Il est difficile pour les enseignants de l'université de présumer de la réussite d'un élève de terminale avec les informations disponibles sur le portail. En effet, comme le montre l'exemple ci-dessous, on trouve un lien logique entre réussite au baccalauréat et notes en terminale.

Cependant, peut-on certifier qu'un élève moyen en français ne sera pas bon en droit ? Des personnes se révélant à leur entrée à l'université, est-il pertinent de donner un avis qui risquerait de décourager un étudiant qui deviendra peut-être excellent ?

*Exemple des licences de Droit et d'AES en 2008*

DROIT	Avis A	Avis B	Avis C
Inscrits	342	132	24
Réussite	130	9	0
% Réussite	38%	7%	0%
AES	Avis A	Avis B	Avis C
Inscrits	105	75	18
Réussite	32	6	1
% Réussite	30%	8%	6%

On remarque dans les tableaux que les avis donnés semblent plutôt en lien avec la réussite des étudiants. Cependant, on voit également que 7% des avis B réussissent en Droit et 8% en AES. En sens inverse, on voit également que 62% des avis A inscrits en Droit et 70% des avis A en AES échouent en première année. Que dire à un étudiant qu'on a encouragé à venir et qui échoue tout de même ?

« *Orientation* » ? « *active* » ? On demande aux enseignants de faire de l'orientation mais beaucoup ne se sentent pas compétents pour le faire. En effet, s'ils sont à la pointe des connaissances au niveau des filières de formation et des perspectives professionnelles dans leur domaine, la plupart d'entre eux n'ont pas de connaissances suffisantes des autres filières pour proposer des pistes d'orientation n'ayant aucun lien avec leur domaine d'enseignement. Ils n'ont pas forcément une vision globale des possibles en dehors de leur domaine.

Par contre, l'université peut donner aux futurs étudiants des informations qui vont leur permettre de cerner les disciplines qu'ils vont aborder, les attentes de l'université et les aides qu'elle leur propose.

*Orientation « active » pour qui ?* Comment les élèves perçoivent-ils cette possibilité de pouvoir discuter avec des enseignants-chercheurs de leur projet ? Etant donné le peu de demandes d'avis réceptionnés par l'université, l'orientation via Admission post-bac ne semble pas être perçue comme positive et réellement « active » du côté des lycéens. De plus, les personnes demandant un avis sont souvent celles qui sont les plus motivées et ont un très bon dossier. En effet, 68% des avis donnés en orientation active sollicitée sont des avis A contre 16% d'avis B et 11% d'avis C.

*Calendrier et ordre des vœux.* Le calendrier de la procédure ne permet pas à l'université de donner les avis avant que le portail admission post-bac ne soit fermé à l'émission de nouveaux vœux. Concrètement, cela veut dire que, lorsqu'on reçoit un « candidat » en entretien, il est souvent trop tard pour lui conseiller d'ajouter un vœu pour une formation mieux adaptée.

De plus, comme l'université n'a pas accès au classement des vœux des « candidats », il arrive aux équipes pédagogiques de se retrouver, par exemple, devant un « candidat » auquel elles ont donné un avis C pour un vœu qui était en fait classé en 6<sup>ème</sup> position après cinq formations sélectives de type BTS. Si la commission pédagogique avait prévu de conseiller au « candidat » de formuler des vœux pour des BTS, elle se retrouve démunie face au candidat en termes de conseil en orientation. Elle donne alors des conseils pour réussir en première année.

### **Perspectives d'amélioration**

Un nouveau calendrier et une nouvelle plateforme pour l'orientation active

En 2009, Bernard Saint Girons fait 26 propositions pour améliorer la procédure. L'une d'entre elle sera mise en œuvre par les universités d'Alsace à la rentrée 2011-2012 : la procédure d'orientation active sera, *a priori*, réalisée à partir d'un portail différent d'admission post-bac et avancée au premier trimestre de terminale.

Ceci devrait avoir pour effet une meilleure visibilité et une meilleure compréhension de la procédure par les lycéens. Cela permettra également aux équipes pédagogiques des universités de conseiller aux élèves d'ajouter des vœux sur le portail APB.

Une meilleure communication sur l'orientation active

Afin de mieux faire connaître l'existence de la procédure d'orientation active aux lycéens, il faut mieux informer les équipes pédagogiques. Une solution pour les universités serait de renforcer leurs liens avec les équipes pédagogiques de lycées et les conseillers d'orientation psychologues à travers le Rectorat.

Même si les universités d'Alsace rencontrent nombre d'élèves dans l'Académie à travers les différentes actions qu'elles proposent, il est nécessaire de créer plus de lien entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur.

Les parents d'élèves sont également des prescripteurs à sensibiliser à ces problématiques d'orientation. L'Université de Strasbourg a pour projet d'organiser des séances d'information à leur destination.

### **Conclusion**

Le portail [www.admission-postbac.fr](http://www.admission-postbac.fr) est une vraie révolution en termes de mise à disposition d'information sur les formations de l'enseignement supérieur. Il est de plus en plus connu et les différents utilisateurs connaissent de mieux en mieux son fonctionnement.

Cependant, la procédure d'orientation active, pourtant liée au même portail, est beaucoup moins connue et utilisée. De plus, elle n'est pas, sous sa forme actuelle, reconnue comme pertinente par un grand nombre d'universitaires qui l'utilisent plutôt comme vecteur d'information, rôle qu'elle remplit très bien. De nouvelles perspectives devraient s'ouvrir avec l'avancement de la procédure et sa dissociation du portail de préinscription en ligne.

# Sortir sans diplôme de l'université

---

**Nathalie Beaupère**

*Chargée d'Études CAR Céreq Bretagne, Faculté d'économie,  
Université de Rennes 1*

L'objet de cette communication concerne les sorties précoces de l'université—autrement dit les abandons ou le « décrochage » étudiant—et présente les principaux constats d'une étude<sup>1</sup> menée pour l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) sur cette thématique (Beaupère et Boudesseul, 2009). Ce travail fait suite à un état de la littérature qui croise différentes approches et analyses sur cette problématique et met en évidence la difficulté à identifier les arbitrages conduisant des étudiants inscrits à l'université à en sortir sans diplôme. L'étude commandée par l'OVE avait donc pour ambition de lever le voile sur les zones d'ombre de ces sorties précoces et compléter ainsi les résultats des enquêtes locales et nationales<sup>2</sup>. Il ne s'agissait pas de revenir sur les facteurs du « décrochage » étudiés dans ces enquêtes (genre, parcours scolaire, type de baccalauréat, PCS des parents, etc.) mais bien d'éclairer le processus qui conduit des jeunes à sortir sans diplôme.

En effet, peu d'enquêtes permettent de recueillir des informations sur la manière dont ils ont vécu leurs études. La plupart de celles réalisées au niveau local s'intéressent au devenir des étudiants et sont centrées sur leur insertion professionnelle plutôt que sur les motifs et conditions d'arrêt des études. De plus, il est relativement difficile pour les observatoires de contacter les jeunes sortis non diplômés de leur établissement. Il importe d'ailleurs de rappeler que la définition locale de la sortie sans diplôme, construite à partir des fichiers d'inscrits non réinscrits des établissements, masque en réalité un certain nombre de réinscriptions dans des établissements supérieurs dont les jeunes pourront sortir diplômés. Les enquêtes réalisées au niveau régional ou national peuvent tenir compte de ces réinscriptions et proposer une photographie plus réaliste des sorties sans diplôme. Cependant, il est difficile à partir de ces enquêtes de faire la part des facteurs de contexte, de celle des facteurs individuels quand il s'agit de « trouver des causes »

---

<sup>1</sup> Cette étude a été réalisée avec les ingénieurs d'études de 5 observatoires du supérieur, (OPE université V. Segalen Bordeaux 2, ODE université de Bourgogne, ORFS Caen, OFIPE université Paris Est Marne-la-Vallée, OSIPE université Rennes 1) et le centre associé au Céreq de Rennes ; Collaboration assistée par Gérard Boudesseul (CAR Céreq de Caen).

<sup>2</sup> Les enquêtes des observatoires locaux des établissements du supérieur, les enquêtes Génération du Céreq, celles du Ministère de l'enseignement supérieur et celle de l'OVE.

à ces sorties précoces. Comprendre la diversité des situations et des motifs a donc été l'objectif central de l'étude commandée par l'OVE et c'est une méthodologie d'enquête par entretiens semi-directifs qui a été retenue afin de privilégier les récits des expériences.

Soixante jeunes ont été rencontrés sur les cinq sites de l'étude :

- 28 filles et 32 garçons âgés de 21 à 27 ans, la moyenne étant de 22 ans
- ils étaient titulaires d'un baccalauréat général pour 40 d'entre eux, 17 étaient des bacheliers technologiques et 3 des bacheliers professionnels
- ils étaient inscrits dans les filières d'études proposées par leur université, excepté en médecine et pharmacie dont les conditions d'études et plus particulièrement les concours assimilent ces filières à des filières sélectives
- ils ont quitté l'université après une ou plusieurs années d'études
- ils avaient passé au moins un an sur le marché du travail en cas de réinscription dans une formation
- les entretiens, d'une durée moyenne d'une heure, ont été intégralement retranscrits

Le guide d'entretien était principalement centré sur la scolarité, les choix d'orientation, l'expérience universitaire, les arbitrages des jeunes en faveur de la poursuite d'études, d'une réorientation ou encore du marché du travail et les étapes de leur insertion professionnelle.

Les entretiens ont fait l'objet de trois lectures distinctes mais complémentaires. Ainsi, un traitement numérique a permis un premier défrichage du corpus et a mis en lumière les mondes lexicaux des jeunes interrogés. Dans un second temps, une lecture plus thématique des entretiens a mis en perspective les facteurs classiquement considérés comme propices aux sorties précoces (l'orientation, le travail universitaire, le travail salarié...). Enfin une lecture centrée sur les parcours individuels a permis de s'attarder plus précisément sur « le processus du décrochage des études ».

Ces trois lectures apportent des clés de compréhension somme toute originales sur la manière dont ces jeunes rendent compte de leurs parcours et expliquent leurs décisions de quitter l'université sans y avoir obtenu de diplôme.

Cet exposé ne nous permet pas de présenter l'ensemble des constats et analyses posés à l'occasion de cette étude. Il est centré sur la thématique de l'orientation et sur des profils de jeunes sortis sans diplôme, qui éclairent la manière dont les différentes dimensions de leur expérience les conduisent à la décision d'abandonner les études commencées.

## **1. S'orienter une démarche qui révèle incertitudes et compromis**

Alors que les « mauvaises orientations » des élèves et étudiants sont souvent considérées comme une des causes principales des sorties sans diplôme, il nous a semblé particulièrement intéressant de s'attarder sur la

manière dont les jeunes rencontrés relatent, bien qu'*a posteriori*, leurs choix d'orientation.

On constate le plus souvent que les décisions d'orientation sont prises au regard des résultats scolaires bien plus qu'en fonction d'un projet. Jusqu'à la classe de troisième les enjeux sont moindres pour les jeunes rencontrés mais au lycée la plupart souhaite se maintenir dans les filières générales ou pour le moins obtenir le baccalauréat. Ce diplôme est d'ailleurs considéré comme « le minimum » et la poursuite d'études post-baccalauréat est déjà envisagée. Deux attitudes dominent, rester dans les séries générales du baccalauréat « pour avoir le plus de choix possibles après » ou obtenir le baccalauréat quel qu'il soit et quel qu'en soit « le prix ». Dans le premier cas et quand ils le peuvent les lycéens tendent à différer leurs choix, de façon triviale il est possible de dire que leur position est la suivante : « tant que je gagne je joue ». Dans le second, les jeunes déclarent avoir redoublé ou s'être réorientés pour atteindre cet objectif terminal leur ouvrant les portes de l'enseignement supérieur.

Le choix de la série du baccalauréat est principalement dicté par les résultats scolaires et par l'objectif d'obtenir ce diplôme. Aucun des soixante jeunes rencontrés ne fait état de stratégie particulière, ils se décrivent comme des élèves moyens ou bons mais pas suffisamment pour s'inscrire dans des filières sélectives, notamment des classes préparatoires. Leur scolarité est qualifiée de « normale », en dépit d'éventuels redoublements ou réorientations—après tout ils sont titulaires d'un baccalauréat.

Parmi les étapes de l'orientation c'est bien l'entrée dans le supérieur qui semble le plus engager ces jeunes et les interroger fortement. Or, là aussi, on constate que la palette des modalités d'orientation est large, entre tactique à court terme et stratégie à moyen terme. Mais sans doute est-ce à cette étape que ces jeunes font part de réelles incertitudes tant la poursuite d'études, qui semble aller de soi, influence selon eux directement leur avenir. Pourtant leurs récits montrent que leurs décisions ont été peu discutées, peu argumentées. L'entretien est alors pour eux l'occasion d'exprimer certains regrets, celui de ne pas avoir eu connaissance d'autres formations, d'avoir subi une réorientation, de n'avoir pas cherché à se renseigner plus précisément. Malgré toutes les sources d'informations qu'ils avaient à leur disposition ils ont faiblement anticipé ce que seraient leurs études. Leur scolarité « normale » n'a pas suscité de questionnement en termes d'orientation, quatre seulement expliquent que des enseignants ou des proches ont fait part de leurs doutes.

Globalement, ils disent de leur inscription à l'université qu'elle était un choix, mais ils en attendent peu et pas forcément d'y obtenir un diplôme. Dix jeunes sur les soixante rencontrés expliquent s'être inscrits à l'université par défaut, autrement dit après avoir été refusés dans une filière sélective (un BTS le plus souvent). D'autres se sont inscrits à l'université dans l'attente d'entrer dans une formation dont l'admission se

fait suite à un concours, on parlera d'inscription ou d'orientation d'attente. Mais une majorité s'est inscrite positivement en première année de Licence : ils souhaitent « essayer la fac pour voir », obtenir une Licence, apprendre et dessiner les contours d'un projet professionnel. Le constat de cette diversité de raisons qui ont incité les jeunes bacheliers à s'inscrire à l'université, et parfois le choix d'une inscription d'attente, relativise d'emblée l'échec supposé qu'est une sortie sans diplôme.

a) Une orientation positive mais peu anticipée.

Tous partagent cependant un point commun, celui de ne pas avoir suffisamment lu et consulté les plaquettes présentant les formations. Ils méconnaissent l'enseignement supérieur en général—quelques-uns d'entre eux affirmant ne pas connaître les BTS avant d'être entrés à l'université, d'autres ne pas distinguer BTS et DUT—et parfois leur Licence en particulier. Ils semblent avoir été peu contraints dans leurs choix d'orientation et l'absence de signal négatif de l'institution vis-à-vis des vœux exprimés ne les a pas, selon eux, encouragés à s'informer davantage. Plus encore, l'université va de soi pour les bacheliers généraux interrogés qui se présentent comme des élèves moyens voire bons dans le secondaire et qui ne doutent pas qu'ils pourront réussir. Ils pensent pouvoir appliquer les mêmes recettes que celles éprouvées dans le secondaire, c'est-à-dire s'assurer des notes dans la moyenne avec un travail minimal et régulier. Mais c'est un nouvel univers et de nouvelles règles de fonctionnement qu'ils découvrent, notamment quand ils sont les premiers de leur fratrie à entrer à l'université.

Ici encore, et même s'il s'agit d'une orientation positive, le choix de la filière d'études universitaires se fait plus au regard des résultats de lycée que d'un projet. La « suite logique » de la spécialité du baccalauréat est aussi largement évoquée pour expliquer les choix. Peu évoquent un projet de diplôme ou un métier. Dans la plupart des cas, les incertitudes dans lesquelles les jeunes bacheliers se trouvent (qui concernent les chances d'obtenir un diplôme, le rendement des formations universitaires ou encore le marché du travail) les conduisent à minimiser leurs ambitions. N'oublions pas cependant qu'ils sont interrogés *a posteriori* sur cette expérience et qu'ils peuvent avoir oublié leur motivation initiale ou éluder des projets qu'ils considèrent désormais comme trop ambitieux.

D'autres jeunes bacheliers se distinguent par leur parcours « chaotique » dans le secondaire. S'ils souhaitent s'inscrire à l'université, ils sont conscients de leurs lacunes et parfois du fait que le baccalauréat technologique ou professionnel les desservira. Pour eux aussi l'inscription à l'université est positive mais la réussite n'en demeure pas moins très incertaine. Les conseils d'orientation qu'ils ont pu recevoir et qui auraient pu les dissuader ne sont pas suivis d'effets ; c'est la volonté de poursuivre des études post-baccalauréat qui les motivent le plus, bien qu'ils anticipent les difficultés à venir. S'ils quittent l'université sur une note négative, certains considèrent malgré tout cette expérience comme

« intéressante », ils ont découvert l'université, connaissent un peu mieux, et de l'intérieur, l'enseignement supérieur.

Face à de nombreuses incertitudes liées aux formations et à leur insertion professionnelle l'inscription à l'université représente bien souvent une possibilité d'auto-évaluer ses capacités de réussite, de construire un projet d'études ou professionnel « chemin faisant ». L'orientation n'est donc pas tant une démarche « stratégique », que le résultat de tâtonnements, d'hésitations et finalement de compromis à ce moment de leur parcours.

#### b) Premiers résultats, premiers doutes et premiers abandons

Après les premiers examens, les nouveaux étudiants commencent à douter et quelques-uns tentent déjà de trouver une alternative à une réussite compromise : se réorienter en dehors de l'université—voire dans des formations différentes de celles délivrées par le ministère de l'éducation nationale ou de l'enseignement supérieur—ou chercher un emploi. L'anticipation de l'échec aux examens est sans doute ce qui distingue le plus les jeunes rencontrés.

Parallèlement à ces premiers abandons, certains de ces jeunes étudiants tentent de persévérer et décrivent leurs stratégies, plus ou moins efficaces, pour « rattraper quelques points de retard ». Ils ont raté leurs examens, mais de peu, alors ils cherchent à compenser des notes insuffisantes dans un module, dans un semestre, ou dans une année.

Finalement, les signaux de l'institution leur paraissent flous et leurs notes proches de la moyenne relativisent leur échec, il est aussi possible d'aller au rattrapage ou d'avoir le statut d'AJAC... C'est la définition même du « bon étudiant » qui semble les interroger. S'agit-il d'avoir de bonnes notes partout et à toutes les épreuves, ou des notes moyennes, ou encore de s'assurer la moyenne dans un module, ou de bonnes notes dans le champ disciplinaire ?

Bien qu'ils rencontrent des difficultés à identifier les attentes des enseignants et à organiser leur travail universitaire il ne leur semble pas possible de solliciter d'aide. Le tutorat est rarement évoqué et tout se passe comme si pour eux, l'université avait ses règles qu'il importe de décoder, mais qu'une partie seulement des étudiants y parvient. Ils s'interrogent sur leur temps de travail, leurs modalités de révision, leur assiduité aux cours et concluent généralement qu'il aurait suffi d'un peu plus d'attention, de révisions régulières, tout en étant dans l'impossibilité d'expliquer précisément ce qui les a pénalisés.

Quand ils réalisent que la réussite ne sera pas au rendez-vous deux options sont envisagées : entrer dans la vie active ou faire une autre formation. Ces choix varient suivant qu'ils anticipent leur insertion professionnelle ou valorisent les diplômes et certifications. Leur arbitrage va teinter la manière dont ils vont quitter l'université et ce travail a permis de distinguer ici quatre profils de jeunes sortants sans diplôme de Licence. Ainsi, au-delà des effets de l'orientation, du travail salarié en

cours d'études et autres difficultés à s'affilier, il est intéressant de considérer la manière dont les différentes dimensions de l'expérience universitaire influencent leur décision.

La question de l'orientation ou plutôt de la réorientation se pose dans tous les cas et si certains sont en mesure de mobiliser leurs réseaux sociaux pour trouver des alternatives à l'université, d'autres se sont paradoxalement trop investis dans leurs études pour pouvoir entretenir « des relations » qui leur permettraient d'accéder rapidement à un emploi ou à une formation. C'est notamment ces possibilités, ces opportunités, après avoir quitté l'université, qui font que la sortie précoce est perçue comme un échec ou non.

## 2. Quatre expériences, quatre profils de jeunes sortis sans diplôme de Licence

Si les deux premiers niveaux de lecture et d'analyse des récits recueillis ont mis en lumière les préoccupations et difficultés des jeunes rencontrés, la lecture centrée sur les parcours a favorisé la mise en perspective des dimensions les plus significatives de leur expérience universitaire : le choix d'orientation du lycée à l'université, la perception du niveau scolaire, le rapport aux études et au diplôme, l'organisation du travail universitaire, l'affiliation et l'intégration au monde universitaire, le temps passé à l'université, l'investissement dans des activités extra-universitaires, la capacité à mobiliser un réseau de personnes ressources, la capacité à construire un autre parcours de formation ou d'insertion.

*In fine*, deux dimensions distinguent principalement les jeunes rencontrés : l'anticipation de l'insertion professionnelle et la valorisation des diplômes et certifications. Ces deux dimensions expliquent, d'une part, la manière dont ils ont vécu leur expérience universitaire et, d'autre part, la manière dont ils ont quitté l'université. Ces éléments ont permis la construction d'une typologie d'expériences, formalisée dans le tableau suivant.

	Valorisation des diplômes	
	+	-
- Anticipation de l'insertion Professionnelle	Studeux pris au dépourvu (9 étudiants sur 60)	Décrocheurs en errance (21 étudiants sur 60)
	Raccrocheurs à une formation (13 étudiants sur 60)	Opportunistes en emploi (17 étudiants sur 60)
+		

Ainsi les jeunes qui anticipent le plus leur insertion professionnelle, *les raccrocheurs* et *les opportunistes*, ont décidé de quitter l'université dès qu'ils ont eu la possibilité d'avoir un emploi ou de faire une autre formation. Le fait qu'ils aient occupé un emploi salarié au cours de leurs études, qu'ils se soient investis dans des associations ou plus globalement qu'ils aient « regardé ailleurs » a facilité leurs démarches. C'est par leurs réseaux, familiaux ou professionnels, qu'ils trouvent des alternatives à leurs sorties sans diplôme de l'université, bien qu'elles ne soient pas toujours à la hauteur de leurs aspirations initiales. A la

différence des seconds, ils ne misent pas exclusivement sur les diplômes pour s'insérer.

Les jeunes qui en revanche avaient plus ou moins fortement investis dans les études peinent à trouver des alternatives à leurs sorties précoces. Si *les studieux* quittent assez rapidement l'université, même sans solution, *les décrocheurs en errance* n'ont pas réellement arbitré entre formation et emploi, ils expérimentent presque simultanément des périodes courtes d'emploi et des réinscriptions variées en premier cycle universitaire, différant en quelque sorte l'heure d'une décision définitive. Pour ces jeunes, les diplômes sont plus que nécessaires pour faciliter leur insertion professionnelle, mais leur abandon des études les fait perdre sur les deux tableaux ; celui de la formation et celui de l'emploi.

a) Des raccrocheurs à une formation professionnelle qui tirent leur épingle du jeu.

Au pôle le plus positif sur les deux dimensions, *les raccrocheurs* investis dans leurs études mais aussi dans des relations sociales (associations, emplois salariés...) sont ceux pour qui l'abandon des études semble avoir le moins d'impact sur l'insertion professionnelle. En effet, ils ont intégré le fait que la formation, comme les diplômes, sont des signaux forts sur le marché du travail et que s'insérer sans ces atouts peut s'avérer difficile. D'ailleurs, ils relatent les expériences de proches qui connaissent des situations délicates. Après l'abandon, ils se réinvestissent assez rapidement dans une formation, généralement courte et professionnalisante ; pour un certain nombre d'entre eux, il s'agit de formations de niveau IV de type BPJEPS, BEATEP, etc. Ils cherchent avant tout à valoriser leurs expériences professionnelles ou de bénévoles par une formation qualifiante.

b) Des opportunistes en emploi au risque du déclassement

Les *opportunistes*, valorisant peu les diplômes mais voyant loin et large, composent avec ce qu'ils perçoivent comme des opportunités. Ils sont très investis dans des activités extra universitaires qui leur permettent de multiplier les occasions de sortir des études et de considérer que l'insertion sociale et professionnelle peut s'appuyer sur d'autres supports que les diplômes. Ils composent, bricolent leurs parcours. Ils quittent souvent l'université quand l'opportunité d'un emploi se présente et que leurs résultats les éloignent de la perspective d'un diplôme. On retrouve notamment ici les discours tenus par les personnes au « parcours atypique » qui revendiquent la cohérence de leur parcours et cherchent à lui donner du sens, malgré les expériences disparates qu'ils ont pu connaître.

Si les emplois qu'ils occupent ne sont pas à la hauteur des aspirations qu'ils nourrissaient en entrant à l'université, leur situation semble être le résultat d'un compromis qui leur convient, pour le moment.

### c) Des étudiants disqualifiés et pris au dépourvu

Valorisant les diplômes mais anticipant faiblement, les *étudiants pris au dépourvu* sont certainement les plus visibles dans les statistiques pointant les difficultés d'insertion des titulaires d'un niveau IV et plus de l'université, l'année qui suit leur sortie. Le peu de liens qu'ils ont pu tisser, à l'université et en dehors, les contraint à un repli sur eux, peu propice dans un premier temps à favoriser leur engagement dans un emploi ou leur inscription dans une formation. Faire le deuil de leurs études est la première épreuve pour ces jeunes, d'autant qu'ils déclarent s'être investis dans leurs études. Ils sont assez désemparés et leurs récits mettent en évidence la solitude qu'ils ont vécue ou qu'ils vivent encore. Les personnes présentant ce profil sont dans des situations de transition au moment de l'entretien, au chômage ou encore inactif.

### d) Des décrocheurs en errance entre formation et emploi

Au pôle le plus négatif sur les deux dimensions, les *décrocheurs en errance* n'ont pas arbitré entre l'investissement dans des formations et l'investissement dans des activités qui pourraient favoriser la constitution de réseaux, à terme rentables pour leur insertion professionnelle. La plupart de leurs activités sont irrégulières et suivent le même schéma ; ils s'investissent dans leurs études, pour décrocher au bout de quelques mois parce qu'un emploi (CDD) leur est proposé, puis ils décrochent à nouveau pour se réinscrire. Ils présentent la particularité de chercher à démontrer que leur situation leur convient, voire qu'elle les satisfait. Ils « se cherchent » ou « cherchent » leur voie et diffèrent en quelque sorte le moment où ils devront faire un choix, voire se classer et être classés (étudiant vs salarié, diplômé vs non diplômé, CDI vs CDD, ...).

## 3. Des expériences diverses qui relativisent les échecs supposés

Cette étude réalisée auprès de soixante jeunes a, nous semble-t-il, atteint son objectif car les récits recueillis montrent les logiques à l'œuvre comme la diversité des situations et motifs de sortie précoce. Les sorties sans diplôme ne sont pas toutes la conséquence d'une orientation par défaut, elles ne sont pas toutes vécues comme un échec et l'obtention d'un diplôme n'était pas toujours l'objectif des jeunes inscrits en Licence.

Il est aussi intéressant de souligner que les jeunes rencontrés méconnaissaient l'enseignement supérieur avant d'entrer à l'université, que leur inscription relève d'avantage d'une expérimentation que d'un engagement réellement éclairé dans une spécialité de Licence, que l'orientation se fait souvent « chemin faisant ». Finalement, rares sont ceux qui disent avoir perdu du temps.

Dans le même temps, les incertitudes dominent les récits, qu'elles soient liées à leur vie d'étudiant ou à leur future vie professionnelle. Ces incertitudes se trouvent parfois renforcées par leurs résultats insuffisants aux examens, bien que ce premier signal reste ambigu. Se mêlent alors

différentes difficultés : apprécier ses capacités de travail et de réussite, signaler ses lacunes, arbitrer entre formation et emploi...

Finalement, le coût des études est réévalué au fil du temps, rendant peu aisée l'anticipation de ces situations. Le fait qu'ils ne sollicitent pas l'institution, qu'ils ne signalent pas leurs difficultés et qu'ils partent sans faire de bruit, brouille également l'image de ces jeunes en situation de « décrochage » ou qui persévèrent tout en sachant qu'ils ne se réinscriront pas. Si ces sorties précoces sont l'occasion de réorientation ou d'entrée dans la vie active, toutes ne sont pas à la hauteur des aspirations initiales et d'autres se retrouvent « sans solution » (pour reprendre la terminologie des professionnels de l'insertion). Il y a des inégalités certaines entre ces jeunes après avoir quitté l'université et les possibilités de réorientation dans d'autres formations, qu'ils souhaitent le plus fréquemment, leur paraissent compliquées voire impossibles.

## **REFERENCE**

BEAUPERE N., BOUDESSEUL G. (dir), Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs, Paris, la Documentation française, OVE, 2009.

## ***Encadré 5***

# **« Passer de l'enseignement à l'apprentissage : Un changement de paradigme »**

**Nicole Poteaux**

*Professeure en Sciences de l'Éducation - Université de Strasbourg*

Les recherches menées sur la réussite ou plus souvent l'échec des étudiants à l'université prennent majoritairement en considération les causes de non adaptation des jeunes bacheliers au système universitaire. La rupture entre le lycée et l'université est jugée comme la principale source de difficultés, les deux institutions s'opposant par le degré d'autonomie laissé aux élèves ou étudiants, la fréquence des contrôles des connaissances, les consignes de travail données par les enseignants. Il s'agit alors pour l'université d'essayer d'estomper cette rupture en proposant des structures d'aide à l'insertion des nouveaux bacheliers.

L'affiliation (Coulon, 1997) des jeunes étudiants à l'université exige l'acquisition des codes implicites en vigueur dans cette nouvelle institution ; il s'agit d'élaborer des méthodes de travail pour apprendre à la fois les contenus disciplinaires requis et les stratégies pour y parvenir. C'est ainsi que, dans les meilleurs des cas, se développe ce que l'on nomme communément l'autonomie. Mais que recouvre cette notion ? Pour illustrer ce propos, j'ai l'habitude de demander aux étudiants de première année que je rencontre dans une UE de découverte d'associer cinq mots à « université »<sup>1</sup>. Année après année, autonomie revient en force avec en moyenne un score de 60% et au-delà. En creusant la question nous remarquons qu'il s'agit d'une autonomie de vie, c'est-à-dire sans le soutien logistique parental et d'une autonomie de gestion de son temps et de son organisation de travail ; l'autonomie d'apprentissage n'est jamais évoquée et le modèle du cours comme source exclusive du savoir reste prégnante, à tel point que pour la plupart le contrat est rempli si ils/elles assistent aux cours... La notion de travail personnel est vague pour les étudiants et reste implicite dans le discours universitaire. L'autonomie comme concept philosophique de développement de la personne n'est que rarement évoqué et la récente loi (LRU) prônant l'autonomie des universités ajoute à la confusion.

---

<sup>1</sup> Cette activité est inspirée du questionnaire que nous avons soumis à 6000 étudiants dans le cadre de la recherche sur le tutorat dont il sera question plus loin.

Les remédiations imaginées par l'institution universitaire sont le plus souvent de l'ordre du soutien (disciplinaire et méthodologique) et du tutorat. Une recherche nationale menée à la demande du MNERT et pilotée par l'INRP a débuté sur ce thème en 1997 et s'est terminée en 2001 ; elle a concerné six universités françaises : Bordeaux 2, Nantes, Paris Sud Orsay, Pau, Rennes 2 et Strasbourg 1.

Les résultats (Fornasieri Lafont, Poteaux, Séré, 2003b) ont montré une grande diversité de pratiques dans l'interprétation de ce que pouvait être un tutorat, entre soutien disciplinaire, formation aux TICE, ateliers méthodologiques, connaissance de l'université et du campus. La constante était l'adhésion inconditionnelle au modèle transmissif de l'enseignement universitaire auquel devaient s'adapter les étudiants. Les tuteurs sélectionnés étaient totalement affiliés à ce modèle qui peut se résumer ainsi : les enseignants-chercheurs enseignent les savoirs savants issus de la recherche, l'institution procure des aides aux étudiants en difficulté, c'est-à-dire à ceux à qui ce modèle ne convient pas totalement. Cette aide n'est pas assurée par les enseignants eux-mêmes, mais par des tuteurs, étudiants plus avancés dans le cursus d'études, censés pallier les liens manquant.

Le rôle des tuteurs (Anoot, Marchat, Poteaux, 2003a) est intéressant à examiner. En effet, ils jouent un rôle d'enseignant même s'ils n'en ont ni la fonction, ni la qualification. Leur travail est de faire comprendre aux étudiants ce que les enseignants n'ont pas réussi à faire étant donné les conditions de l'enseignement universitaire en première année : grands nombres, volume horaires restreints, disponibilité réduite due aux activités de recherche. Dans ce contexte, les tuteurs se fondent sur leur propre expérience pour transmettre leurs stratégies, leurs connaissances du milieu et offrent un soutien fraternel.

Le tutorat étudiant est un exemple d'interaction institutionnelle auquel on peut associer bien d'autres initiatives développées récemment dans les « plans réussite en licence » qui fonctionnent sur le même modèle. De même, la réforme LMD a vu fleurir des unités d'enseignement consacrées à la méthodologie du travail universitaire (MTU), à l'accompagnement du projet de l'étudiant (APE), à la maîtrise de l'outil informatique (C2i), à la recherche documentaire. Tous ces modules sont conçus comme soutien à la formation mais les enseignants-chercheurs préfèrent les déléguer à des personnels spécialisés, bibliothécaires, conseillers d'orientation, moniteurs en salle informatique, ce qui ne favorise pas la construction d'un ensemble cohérent.

Une idée récurrente, issue de certaines recherches, consiste à dire que ces initiatives ne sont pas utiles à ceux qui en auraient le plus besoin, mais sont au contraire utilisées par ceux qui réussissent de toute façon.

La recherche nationale mentionnée ci-dessus montrait en effet que les étudiants utilisent dans le tutorat ce qui leur semble utile et font le tri selon leurs besoins estimés ; pourquoi certains étudiants, repérés comme inadaptés devraient-ils bénéficier du tutorat à tout prix ? Que sait-on des causes de leur inadaptation ? Que sait-on des remèdes nécessaires ?

Un autre exemple de préconisation est celui de la numérisation des supports pédagogiques et leur mise en ligne. Dans quelle mesure une université numérique modifie-t-elle le rapport aux savoirs et les modalités de travail des enseignants et des étudiants ? Nous commençons à peine à travailler ces questions.

Rares sont les innovations qui questionnent le modèle en vigueur et proposent l'université comme lieu de mise en recherche dès la première année, comme lieu d'expérience, en inversant les paradigmes enseignement et apprentissage (Poteaux 2000) pour mieux prendre en compte la diversité des publics dans leurs différences de rythme, de stratégies, de motivation, de projets. Hélène Trocmé-Fabre (1996) refuse le terme d'échec et préfère parler de « non encore réussite », laissant ainsi une chance aux plus lents et à ceux qui empruntent des chemins détournés....

Il existe cependant d'autres modes d'interaction entre étudiants, enseignants et institution dans d'autres pays européens. Par exemple, les modèles anglo-saxons sont fondés sur la primauté du travail de l'étudiant *avant* d'aller rencontrer les enseignants<sup>1</sup> pour en débattre. Québécois, suisses et belges ont développé dans leurs universités des « services d'appui à l'enseignement », des « instituts de pédagogie universitaire », lieux de problématisation de l'enseigner/apprendre à l'université autour du rapport au savoir et de valorisation de l'enseignement.

Quelles mobilités ? annonce le thème de ce colloque. Pourquoi pas celles de nos représentations du travail de l'étudiant et par conséquent de l'enseignant à l'université ? Passer des notions d'échec, d'aide, de remédiation à celles d'accueil des différences, de développement de l'autonomie d'apprentissage, de construction du savoir... des pistes pour l'ascension sociale.

### Références

ANOOT E., MARCHAT JF., POTEAUX N. (2003a), « Regards de tuteurs », *Recherche et formation: Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique*, n°43, pp. 47-63.

COULON A. (1997), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

---

<sup>1</sup> « Tutoriels » anglo-saxons qui sont des rencontres d'un petit groupe d'étudiants avec son professeur référent.

FORNASIERI I., LAFONT L., POTEAUX N., SERE M.G. (2003b), « La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées », *Recherche et formation : Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique*, 43, pp. 29-45.

POTEAUX N. (2000), « Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions », *Les Langues Modernes*, 3, pp. 8-11.

TROCME-FABRE H. (1996), « Apprendre aujourd'hui dans une université apprenante », *Centre International de Recherches et Etudes trans-disciplinaires (CIRET)*, Bulletin n°9.

**« Semestrialisation totale »  
L'expérience du département Informatique  
de l'IUT Robert Schuman**

**Julien Haristoy**

*Chef du département Informatique, IUT Robert Schuman*

Dans le paysage des spécialités de DUT, le DUT Informatique jouit d'une spécificité peu enviable, celle d'un taux d'échec important lors de la première année. Le constat est stable dans le temps et s'applique à l'ensemble des quarante et quelques départements répartis sur le territoire national : le taux de diplômés (nombre de DUT délivrés/nombre d'entrants) tourne autour de 65% avec des variations comprises entre 50 et 75%, selon les départements et les années.

Les raisons de cette situation sont sans doute complexes et multiples : matière technologique, et néanmoins très abstraite, image fautive ou tronquée de l'informatique dans le grand public, crise des vocations scientifiques en général, évolution discutable des contenus de l'enseignement secondaire des mathématiques... Toujours est-il que la situation se dégrade encore au début des années 2000, avec une diminution très sensible du nombre de dossiers de candidatures, et ses conséquences sur le niveau de recrutement.

Un élément nouveau apparaît en août 2005, avec l'arrêté « relatif au DUT dans l'espace européen de l'enseignement supérieur », autrement dit le texte fixant les modalités de la semestrialisation du DUT et de sa compatibilité avec le système dit « LMD ». L'obtention du DUT y est subordonnée à la validation de quatre semestres, et non, comme précédemment, de deux années. Cependant certaines dispositions (la compensation entre moyennes de deux semestres consécutifs) et mentions de résultats (« Ajourné autorisé à continuer ») introduites dans l'arrêté visent la prise en compte d'une organisation des études qui reste, a priori, classiquement annuelle.

Cependant, dans la spécialité Informatique, la semestrialisation apparaît, dans l'esprit de beaucoup d'enseignants préoccupés par la persistance d'un fort taux d'échec, comme une occasion à saisir : celle de permettre le redoublement immédiat d'un semestre.

En effet, l'assimilation du contenu du premier semestre est un pré-requis pratiquement indispensable à la réussite du deuxième, et un mauvais départ en DUT signifie habituellement une année perdue, avec ce que cela suppose d'inconfort psychologique, pour les enseignants et les étudiants, dans la gestion d'une année d'attente d'un hypothétique redoublement.

Le département Informatique de l'IUT Robert Schuman se lance donc dans la semestrialisation totale du DUT dès février 2006, avec une première rentrée hivernale. L'équipe pédagogique a bien mesuré les difficultés d'organisation qu'implique cette évolution : il s'agira à terme de mener quatre promotions de front, au lieu de deux. La montée en puissance se fera progressivement, avec une rentrée du semestre 1 en février 2006, puis un semestre 2 « d'automne » en septembre 2006. La complexité maximale est atteinte à partir de février 2007, avec les semestres pairs classiques, et les semestres impairs issus du calendrier décalé. Relevons également que, d'emblée, le département souhaite accueillir des étudiants entrants à la rentrée de février, en plus des redoublants du semestre 1 d'automne, visant un effectif d'une trentaine d'étudiants, dont la moitié sont de nouveaux étudiants.

Du point de vue des moyens logistiques et humains, la mise en place du dispositif se fait à coût constant, ce qui implique des redéploiements internes (suppression d'un groupe de semestre 2 de printemps), des adaptations de maquettes (pas de cours en amphithéâtres, interprétation de la notion de « parcours » en S4... ), et une politique qu'on peut qualifier de volontariste, c'est-à-dire allant au-delà de ce que prévoient les textes, dans les possibilités de conservations des notes en cas de redoublement. Soulignons cependant que l'adhésion unanime de l'équipe pédagogique est, sans aucun doute, la condition première de réussite d'une telle mutation organisationnelle.

Un des effets de la semestrialisation n'avait pas été réellement anticipé, qui s'est pourtant révélé déterminant en pratique : il s'agit de la grande complexification des jurys, en particulier du jury, originellement, de passage, puis d'admission et de délivrance, ayant lieu à la fin du mois de janvier. En effet la possibilité offerte aux étudiants en échec d'un redoublement immédiat implique la discussion de 70 cas environ lors d'un jury de fin de semestre : à qui offrir la possibilité de redoubler pour consolider ses bases ? Qui doit redoubler impérativement, sous peine d'échec ? À qui suggérer une réorientation ? Ajoutons, d'une part, que les textes précisent bien qu'il appartient au jury de proposer un redoublement, et à l'étudiant de l'accepter, ou non ; d'autre part que les délais entre proposition et acceptation ne peuvent dépasser 48 heures.

La nécessité d'une préparation des jurys longtemps en amont s'est donc rapidement imposée : mise en place d'un suivi individualisé dès l'entrée dans la formation, séance d'explication aux étudiants du fonctionnement des jurys, organisation d'une sorte de pré-jury au mois de décembre pour les étudiants de premier semestre, donnant lieu à des « conseils » de redoublement ou de réorientation, selon le profil de l'étudiant.

Ce conseil est transmis par courrier au moment des vacances de Noël, l'étudiant exprimant en retour le souhait d'accepter ou non un redoublement éventuel. C'est à l'occasion de cette navette que les étudiants sollicitent des entretiens avec l'équipe pédagogique pour faire le point sur leurs motivations et aspirations, ou pour demander des compléments d'explication.

Signalons enfin la grande difficulté de planifier l'organisation des études (nombre de groupes, emplois du temps, services), alors que les effectifs ne sont connus avec précision qu'à l'issue d'un jury qui précède de deux jours, fin janvier, le début du semestre suivant !

Quatre ans après les débuts de la semestrialisation réelle, la question d'un premier bilan se pose naturellement, soulevant cependant d'immédiates difficultés méthodologiques : comment évaluer les résultats d'une formation semestrialisée en l'absence d'une formation classique de référence ? Un suivi de cohorte détaillé s'avère rapidement confus et difficilement exploitable du fait de la variété des situations réalisées. De plus, trois promotions de diplômés hivernaux seulement sont sorties, et les circonstances n'ont pas permis l'émergence d'un régime « stationnaire ». Plus précisément, le vivier de candidats entrants en février est resté modeste les deux premières années ; le flux de redoublants a été significativement plus élevé en 2009, dans le cadre des mesures mises en place pour améliorer la réussite des Bacs technologiques ; un essai d'ouverture plus large aux entrants est mis en place en 2010 dans le contexte de la jeune Université de Strasbourg.

Essayons cependant quelques premières mesures quantitatives. D'abord, le nombre global de diplômés du DUT Informatique a atteint son plus haut niveau depuis la création du département en 1971 : 85 diplômés en 2010, contre 62 par exemple, au plus bas, en 2007. Pour les étudiants redoublant immédiatement le premier semestre, on observe un taux global d'obtention du diplôme de 50%, la grande majorité en 5 semestres seulement. Un même taux global de 50% est obtenu pour les entrants de février, mais avec un taux de réussite faible pour les deux premières promotions, et beaucoup plus encourageant (autour de 70%) pour les deux suivantes. Compte-tenu de ce qu'il s'agit ici de populations initialement en échec, ou en réorientation, ces chiffres prennent un relief plutôt positif.



## **PARTIE 3**

### **De la « mobilité sociale »**



# Limites et enseignements des tables de mobilité

---

Roland Pfefferkorn

*Professeur de sociologie à l'Université de Strasbourg*

Ma contribution abordera la toile de fond ou, si l'on préfère, le cadre général dans lequel s'inscrivent les questions posées par ce colloque intitulé *Les ressorts de l'ascension sociale. Quelles mobilités ?* En effet pour pouvoir interroger les ressorts de *l'ascension sociale*, ou, pour le dire autrement, les ressorts de la *mobilité ascendante*, encore faut-il au préalable faire, d'une part la part de la mobilité et... de l'immobilité, et, d'autre part, quand mobilité il y a, la part de la mobilité ascendante et celle de la mobilité descendante (dans ce dernier cas de figure on parle volontiers depuis quelques années de *déclassement*).

Mon propos sera donc limité et très partiel au regard de l'ensemble des questions mises en débat dans le cadre de ce colloque. Il est en effet circonscrit à l'examen critique du principal instrument utilisé pour mesurer l'importance de la mobilité sociale dans notre société : *les tables de mobilité*.

En outre, je m'en tiendrai ici à *la seule mobilité intergénérationnelle* (entre deux ou plusieurs générations) à l'exclusion de la mobilité intragénérationnelle (celle qui peut affecter un même individu au cours de sa vie active). Celle-ci présente d'ailleurs de façon globale les mêmes caractéristiques que celle-là. Les changements de groupe socioprofessionnel en cours de carrière, tant les promotions que les déclassements, sont cependant un peu plus fréquents à la fin des années 1990 et au début du XXI<sup>e</sup> siècle que vingt-cinq ans plus tôt (Chapoulie, 2000 ; Amossé, 2003 ; Monso, 2006 ; Insee, 2007).

J'exposerai dans une première partie les principales *limites* de ces tables, d'abord les confusions les plus fréquentes découlant d'une lecture superficielle de ces tables, ensuite l'oubli des femmes pendant des décennies. Dans une seconde partie, je présenterai les principaux *enseignements* que l'on peut en tirer, à savoir que l'immobilité l'emporte largement sur la mobilité et, quand mobilité il y a, ascendante ou descendante, les trajets courts l'emportent sur les trajets longs (Bihr, Pfefferkorn, 2008). L'examen des tables de mobilité nous permettra au final de montrer que la reproduction sociale l'emporte largement sur la mobilité, mais cette dernière, ne l'oublions pas, peut être ascendante ou descendante. Et la seconde alternative, le déclassement a tendance depuis une ou deux décennies à concerner une part plus importante des

jeunes générations, notamment celles appartenant aux catégories sociales moyennes ou intermédiaires (Peugny, 2009).

### **Les tableaux de mobilité : principales limites**

En France, les études de la mobilité exploitent généralement les résultats des enquêtes *Formation et qualification professionnelle* (FQP) de l'Insee (1964, 1970, 1977, 1985, 1993, 2003). Pour éviter de prendre en compte des situations sociales susceptibles encore d'évoluer, dans le cas le plus habituel, on rapporte la situation sociale des fils ou des filles âgés de 40 à 59 ans à celle occupée par leur père aux mêmes âges (toutes deux étant définies par l'appartenance à leur catégorie sociale respective). Les tableaux de mobilité permettent d'appréhender la mobilité intergénérationnelle en apparence assez facilement, mais non sans difficultés d'interprétation, car les chausse-trapes sont nombreuses. La mobilité sociale brute paraît en effet l'emporter sur l'immobilité, mais d'une part ces chiffres ne sont pas à prendre au pied de la lettre, d'autre part les trajets sociaux courts, ascendants ou descendants, l'emportent largement sur les trajets longs.

### **Les faux-semblants de la mobilité**

Les difficultés d'interprétation des tableaux de mobilité tiennent d'abord au fait que ce que l'on mesure, c'est la *mobilité sociale brute* (ou *mobilité apparente*). Or celle-ci tient aussi à des transformations intervenues au sein de la structure sociale entre la génération des pères (et des mères) et celle des fils (et des filles), affectant le poids relatif des différentes catégories sociales au sein de la population. Ainsi, le poids des agriculteurs a fortement baissé au cours du dernier demi siècle tandis que celui des professions intermédiaires ou des cadres a connu une évolution opposée. Autre changement important : la montée de l'activité professionnelle des femmes depuis 1960. Quand certaines catégories décroissent, tandis que d'autres croissent, il est inévitable que tous les fils (et toutes les filles) ne puissent pas occuper la même place que leur père (ou leur mère) au sein de la hiérarchie sociale. Mais cela ne signifie pas pour autant que la *mobilité de circulation* entre les différentes catégories—ou *mobilité nette*—se soit du même coup accrue et que les différentes catégories sociales soient devenues plus perméables les unes aux autres.

Autre difficulté également liée, partiellement au moins, à la transformation de la structure sociale, un tableau de mobilité présuppose que les positions hiérarchiques relatives des différentes catégories sociales n'aient pas changé d'une génération à l'autre et que l'appartenance à une catégorie donnée ait toujours le même sens et la même valeur d'une génération à la suivante. Or il n'en est rien dans une société en constante transformation. Ainsi le statut (notamment en termes de prestige, mais aussi de revenu) d'un instituteur ou d'un professeur de lycée n'est plus aujourd'hui ce qu'il était il y a un siècle ou même seulement un demi-siècle ; de la même manière, on sait combien le statut de certaines catégories féminisées d'employés (par exemple les employées de commerce) s'est dégradé et dévalorisé au cours de ces

quarante dernières années en termes de formes d'emploi, de conditions de travail, de rémunération ou de prestige social. Inversement, l'élimination des exploitations agricoles les moins rentables a élevé le statut moyen des agriculteurs. Dans ces conditions, une immobilité apparente (le maintien du fils dans la catégorie du père) peut en fait masquer une mobilité, descendante ou ascendante selon le cas, et inversement une mobilité apparente, ascendante ou descendante, peut correspondre à une immobilité réelle. Ce qui complique nécessairement l'interprétation des tables de mobilité.

Enfin, on peut s'interroger sur la congruence entre la mobilité sociale objective et les sentiments subjectifs de mobilité. Marie Duru-Bellat et Annick Kieffer (2006) soutiennent par exemple que l'écart entre la situation objective et son vécu est susceptible d'être important, d'autant plus que les croyances en la mobilité sociale viendraient renforcer la légitimité d'une supposée société méritocratique. Dominique Merllié (2006) estime au contraire que cet écart serait assez limité : « la sociologie spontanée qui se dégage collectivement des jugements individuels des enquêtés » serait loin de s'opposer à « la sociologie savante des catégories sociales et des sociologues ».

### **Des études longtemps centrées sur les hommes**

Longtemps les études de mobilité se sont limitées au croisement entre les catégories sociales des pères et celles des fils. Ce faisant, elles avaient tendance à ignorer les femmes, soit la moitié de la population. On supposait le plus souvent que la mobilité sociale des hommes passait par la profession et celle des femmes par le mariage (Sorokin, 1927). Même quand certaines recherches ultérieures n'excluaient pas d'emblée les femmes des enquêtes de mobilité sociale, les résultats publiés s'intéressaient exclusivement, ou du moins principalement, aux hommes. Les enquêtes françaises FQP ont porté certes sur les deux sexes depuis 1964, mais elles ont continué à s'intéresser principalement aux hommes. Par exemple, l'enquête réalisée en 1985 présente des tableaux de mobilité professionnelle intragénérationnelle (en cours de carrière) concernant les deux sexes, mais pour la mobilité sociale intergénérationnelle (d'une génération à l'autre), le fascicule qui publie les tableaux rassemble vingt-six tableaux sur les hommes (vingt-quatre pour les Français de naissance et deux pour les hommes nés à l'étranger) contre quatre seulement sur les femmes (Gollac, Laulhé, Soleilhavoup, 1988a, 1988b).

Cette éviction relative des femmes tenait à la double convention qui consistait à ramener la situation sociale d'un individu à celle du chef de la famille (ou, suivant la terminologie euphémisée actuellement en usage, à celle de la « *personne de référence* ») à laquelle il appartient ; et à attribuer au père (quand il existe) plutôt qu'à la mère ce statut de « chef de famille » ou de « *personne de référence* » : ce qui valait aux femmes mariées d'être systématiquement classées dans la catégorie sociale de leur mari. La première convention consistait à mettre l'accent sur des caractéristiques collectives (la famille d'origine et la « *lignée* ») plutôt que sur des caractéristiques individuelles des hommes ou des femmes ; ce

qui pouvait se justifier sociologiquement à condition cependant de traiter les deux sexes de manière similaire (Merllié, 2001 : 159). La seconde convention avait quelque fondement au cours des années 1950 quand, d'une part, le taux d'activité des femmes mariées était particulièrement bas et leur carrière professionnelle rarement continue et que, d'autre part, la profession du mari était socialement au moins égale ou, le plus souvent, supérieure à celle de l'épouse. Or, à partir de 1960, l'activité professionnelle salariée des femmes progresse de manière significative et la part des couples dans lesquels la femme occupe une position socialement supérieure à celle de l'homme augmente régulièrement (Vallet, 1986). Ces transformations conjuguées à l'influence du mouvement des femmes au cours des années 1960-1970 ont contribué à rendre visible des réalités sociales sexuées qui antérieurement avaient tendance à être naturalisées. À partir de 1977, dans les enquêtes sur la mobilité sociale réalisées en France, une nouvelle question est posée sur la profession de la mère pour compléter la profession du père, jusqu'alors seul indicateur d'origine sociale.

Les enquêtes FQP permettent le croisement entre la catégorie socioprofessionnelle des fils ou des filles et celle de leurs pères ou de leurs mères, ou encore entre celle des fils ou des filles et le niveau d'études atteint par leur mère ou leur père. Mais, la comparaison du statut social des filles à celui de leur père ne permet pas de faire la part de ce qui est redevable à la mobilité sociale et ce qui est la conséquence des inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail (Bihl, Pfefferkorn, 2002 : 61-103). De même, le fort taux d'inactivité des mères des femmes qui ont 40 à 59 ans en 2003 rend difficilement interprétable la comparaison entre les mères et les filles. Les enquêtes FQP et celles portant sur le choix du conjoint permettent néanmoins de conclure que le poids de l'origine sociale sur le destin ne diffère guère selon le sexe (Vallet, 1992 ; Merllié, 2001 ; Merllié, 2007).

L'augmentation considérable du taux d'activité des femmes après 1960 est un des facteurs rendant possible la mobilité sociale ascendante d'une partie des hommes de la génération du *baby boom*. Les inégalités professionnelles entre les hommes et les femmes et plus particulièrement la concentration de ces dernières dans un nombre restreint de profession plus fréquemment dévalorisées fait que, toutes choses égales par ailleurs (origine sociale identique, même niveau de formation, etc.) les filles connaissent moins souvent que leurs frères une mobilité sociale ascendante et l'écart entre les sexes s'accroît même au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale. Si bien qu'en définitive la moindre mobilité ascendante des femmes apparaît comme une des conditions de possibilité de la mobilité ascendante des hommes. (Merllié, 2002 : 171 ; voir aussi Merllié et Prévot, 1997 ; Bihl et Pfefferkorn, 2002 : 159-202). Un rapprochement est aussi possible sur ce point avec l'entrée en France de travailleurs immigrés qui occupent très majoritairement des emplois d'ouvriers et qui rend possible la mobilité sociale des enfants d'ouvriers ou d'agriculteurs nationaux.

## Les principaux enseignements des tableaux de mobilité

### *La mobilité l'emporte-t-elle sur l'immobilité ?*

Ces limites étant posées, que nous apprennent les enquêtes que mène l'Insee depuis plusieurs décennies au sujet de la mobilité sociale ? Les tableaux 1 et 2 condensent les derniers chiffres disponibles en la matière, livrés par l'enquête FQP 2003, en croisant la situation sociale des pères avec respectivement celle des fils et celles des filles. Ces tableaux de mobilité peuvent être lus dans deux sens différents. Ils permettent en fait de répondre à deux types de questions :

- 1) En ligne, dans le sens père/fils ou père/fille : comment se répartissent entre les différentes catégories sociales les personnes *issues* d'une catégorie donnée ? On s'intéresse ici à la *destinée* des individus selon leur catégorie d'origine.
- 2) En colonne, dans le sens fils/père ou fille/père : de quelles catégories sociales *viennent* les personnes composant une catégorie sociale déterminée ? On s'intéresse alors à l'*origine* des individus selon leur catégorie actuelle d'appartenance.

En 2003, 35% seulement des hommes âgés de 40 à 59 ans exercent ou ont exercé un métier dans un groupe socioprofessionnel identique à celui de leur père ; et en conséquence, près des deux tiers d'entre eux ont changé de groupe et, par conséquent ont connu *apparemment* une mobilité sociale, ascendante, descendante ou latérale. Cependant, pour apprécier la portée réelle de ce résultat, il convient d'avoir à l'esprit les réserves signalées dans les points précédents et de rappeler en premier lieu qu'il s'agit là de *mobilité brute, observée ou apparente*. Or près de 40% de la *mobilité apparente* serait due à des modifications de la structure sociale intervenues entre la génération des pères et celle des fils ; ce qui réduirait la *mobilité nette* à 40%) (Dupays, 2006 : 346).

Par ailleurs et surtout il faut rappeler un point de méthode, plus la nomenclature des catégories retenues est fine, plus la mobilité sociale apparaît importante. Pour que celle-ci ait un sens, objectivement et subjectivement, il faut qu'elle s'effectue entre grands groupes de catégories sociales et qu'elle corresponde à des changements significatifs (Bertaux, 1977). C'est en partant de cette hypothèse que des regroupements des catégories sociales peuvent être réalisés (Gollac, Laulhé, 1987 : 86 ; Bihl, Pfefferkorn, 1999 : 380-383). Quand des groupes de catégories socioprofessionnelles sont composés de manière à s'en tenir à trois ensembles cohérents : les catégories dominantes, moyennes et populaires, on fait apparaître d'une part que l'immobilité l'emporte sur la mobilité : une majorité au moins relative des fils se retrouve dans le regroupement de catégories dans lequel se trouvait déjà leur père (voir tableau 3). Et surtout, d'autre part, si mobilité il y a, qu'elle soit ascendante ou descendante, elle concerne essentiellement les groupes socialement contigus. On y reviendra. Cette conclusion est commune à toutes les études de la mobilité sociale au sein des sociétés contemporaines (Merllié, Prévot, 1997). Cette même tendance se

confirme lorsqu'on scrute plus précisément les différentes catégories sociales. Mais, elle s'infléchit au gré de certaines catégories.

Les fils de cadres ou de membres des professions intellectuelles supérieures occupent une fois sur deux (53,9%) des positions analogues à celles de leur père. Mais pour les filles la proportion n'est que d'un tiers. Quand il est arrivé aux fils de déchoir, la plupart du temps, leur chute n'a pas été dramatique, plus de la moitié des « déclassés » (24,4%) sont en effet membres de professions intermédiaires. Seule une minorité d'entre eux sont devenus ouvriers (7,8%) ou employés (7%) alors qu'une fille sur quatre devient employée.

Si les cadres et assimilés constituent une catégorie dont on sort peu, il semble au contraire plus facile d'y entrer ; autrement dit, cette catégorie recrute largement au delà de ses propres limites : un peu moins d'un cadre sur quatre est lui-même fils de cadre, tandis qu'un sur trois est d'origine populaire (fils d'ouvrier ou d'employé). Cela s'explique par la forte croissance qu'a connue cette catégorie pendant la période retenue par le champ de l'enquête (hommes entrés dans la vie active entre le début des années 1960 et le début des années 1980). Mais cette croissance s'est réduite au cours des deux dernières décennies et offre désormais des débouchés plus limités aux enfants des autres catégories en espérance de mobilité ascensionnelle. La mobilité descendante augmente chez les actifs nés à partir de la fin des années cinquante, essentiellement en raison d'une forte diminution de la mobilité ascendante structurelle (Peugny, 2006 ; Merllié, 2007 : 18-24).

La destinée sociale des fils, et surtout des filles, des membres des *professions intermédiaires* apparaît moins favorable. Un tiers des fils a certes accédé à la catégorie cadre ou profession intellectuelle supérieure (mais seulement une fille sur sept), tandis qu'un autre tiers a dû se contenter d'occuper des positions analogues à celles des pères. Par contre, plus d'un sur quatre est devenu ouvrier ou employé (et presque une sur deux).

La catégorie des *employés* apparaît comme la plus mobile de toutes. A peine un fils d'employé sur six (17%) se retrouve lui-même employé ; et c'est dans une proportion légèrement inférieure (14%) que les employés sont fils d'employés. La mobilité des fils d'employés est cependant moins ascendante que celle des fils de membres des professions intermédiaires : s'ils ont accédé à ces dernières dans presque la même proportion qu'eux, leurs chances de devenir cadre se sont par contre révélées nettement inférieures et le risque de se retrouver ouvrier a été significativement plus élevé. Cependant la féminisation de cette catégorie doit nous conduire à relativiser ces quelques remarques. Près de la moitié des femmes actives se retrouvent en effet dans le groupe des employés (et ce groupe est féminisé à plus de 75%) et près d'un quart dans celui des professions intermédiaires (qui comporte près de 50% de femmes) (Bihr et Pfefferkorn, 2002 ; Pfefferkorn, 2007). Le groupe des employé-e-s comprend notamment les caissières, les vendeuses ou les femmes de ménages. On peut donc se demander s'il diffère socialement, du moins pour une fraction significative de ce groupe, de celui des ouvriers,

d'autant plus qu'une proportion importante des employées a pour conjoint un ouvrier (et une petite partie est en revanche hypergame car appariée à des membres des groupes des professions intermédiaires ou des cadres).

La moitié (52%) des membres des professions intermédiaires et les trois cinquièmes (62%) des employés sont des fils d'ouvriers ou d'agriculteurs. Sous ce rapport, les deux premières catégories peuvent être considérées comme des catégories de passage, qui permettent en deux générations à une partie des individus issus de milieux populaires d'accéder à des professions plus valorisées.

La destinée des enfants d'*artisans, commerçants et chefs d'entreprise* apparaît elle aussi relativement ouverte. En 2003, dans des proportions comprises à chaque fois entre un cinquième et un quart d'entre eux, ils sont devenus soit eux-mêmes artisans, commerçants ou chefs d'entreprises, soit cadres et assimilés, soit membres des professions intermédiaires ; tandis qu'un autre quart est devenu ouvrier. Cependant l'interprétation de cette mobilité se heurte à l'hétérogénéité de cette catégorie (Evain, Amar, 2006). Des travaux effectués sur les enquêtes FQP antérieures à 2003 avaient montré que les fils d'artisan, ceux de commerçant et ceux de chef d'une entreprise de dix salariés ou plus n'ont pas connu un destin similaire. Ainsi, en 1985, ils se retrouvaient respectivement 2,3% et 3,1% contre 20,2% dans le statut de chef d'une entreprise de dix salariés et plus ; 14,6%, 26,2% et 30,6% occupaient une position de cadre supérieur ou assimilé ; inversement 28%, 17,1% et 10% étaient ouvriers. La trajectoire des fils de chef d'entreprise se rapprochait ainsi de celle des fils de cadre ou de membre de professions intellectuelles supérieures, tandis que la trajectoire des fils d'artisan et de commerçant était plus proche de celle des fils de membre des professions intermédiaires (à cette différence près qu'ils se retrouvent bien plus souvent indépendants non agricoles et bien moins souvent membres des professions intermédiaires). Et ces trois catégories se distinguaient aussi par leur recrutement, plus populaire parmi les artisans que parmi les commerçants et qu'*a fortiori* parmi les chefs d'entreprise (Gollac et Lauhlé, 1987).

Plus d'un *ouvrier* sur deux est lui-même fils d'ouvrier ; et les fils d'ouvriers deviennent près d'une fois sur deux eux-mêmes ouvriers. Les autres ont accédé pour l'essentiel à la catégorie de profession intermédiaire ou à celle d'employé. Cependant, un sur dix a connu une mobilité nettement ascendante en accédant à la catégorie cadres et professions intellectuelles supérieures, la plupart cependant comme salarié dans la fonction publique.

La mobilité sociale des *exploitants agricoles* présente deux traits caractéristiques. D'une part, une chance de promotion limitée : près de trois fils d'agriculteur sur cinq (59%) deviennent agriculteurs ou ouvriers ; les autres accèdent surtout aux professions intermédiaires (17%) et, dans bien une moindre mesure, aux positions de cadres ou d'employés (9% à chaque fois). D'autre part, l'autorecrutement : on ne devient pratiquement jamais agriculteur si son père ne l'est pas déjà ; et pourtant à peine un fils d'agriculteur sur quatre est lui-même agriculteur.

Cela s'explique évidemment par le double jeu des règles de l'héritage, un seul fils reprend généralement l'exploitation, mais très rarement une fille (Cardon, 2004), et de la contraction de la population active agricole.

Deux conclusions se dégagent de ce rapide survol. Les possibilités de promotion et de déclassement sont, elles aussi, très inégalement réparties entre les catégories : elles sont bien plus ouvertes pour les catégories moyennes que pour les catégories populaires. Ensuite, et plus généralement, la mobilité sociale apparaît dans l'ensemble beaucoup plus limitée que ne semblent l'indiquer les chiffres bruts. L'hérédité sociale, c'est-à-dire la conservation des positions, domine nettement aux deux extrémités de la hiérarchie sociale.

### **Les trajets courts l'emportent sur les trajets longs**

Il faut enfin faire la distinction entre les trajets sociaux longs et les trajets courts. Les premiers impliquent l'ascension d'une catégorie populaire vers une catégorie dominante ou, inversement, la chute d'une catégorie dominante dans une catégorie populaire. Les trajets longs sont rares (un cas sur dix). Autrement dit, s'il existe des échelles favorisant le passage entre catégories proches, il existe aussi un véritable fossé entre les catégories extrêmes (Gollac et Laulhé, 1987 : 85). De ce fait, c'est parmi les catégories moyennes, qui offrent la double possibilité d'une ascension et d'une chute, que la mobilité, ascendante ou descendante, est la plus forte. En conséquence, les inégalités entre catégories sociales face à la mobilité apparaissent elles aussi très grandes : un individu originaire d'une catégorie supérieure a six fois plus de chance de rester dans cette catégorie que n'en a un autre, issu d'une catégorie populaire, d'y accéder ; et inversement il risque 5,5 fois moins que le second de se retrouver au sein d'une catégorie populaire.

Considérée sur longue période, la mobilité sociale apparente s'est donc accrue. Mais c'est essentiellement le résultat d'une augmentation de la mobilité structurelle. L'entrée de la France dans la modernité fordiste a bouleversé toute la structure sociale, faisant décroître certaines catégories (agriculteurs et, dans une moindre mesure, artisans et commerçants), en gonflant d'autres (cadres, professions intermédiaires et employés, mais aussi jusqu'au début des années 1970 les ouvriers). Cependant, cet accroissement des courants de mobilité entre catégories sociales ne s'explique pas seulement par une plus forte mobilité structurelle, il semble qu'il ait correspondu aussi à un certain assouplissement de la société française (Vallet, 1999), donc à une réduction, certes limitée, des inégalités face à la mobilité sociale, celles-ci restant cependant très importantes. La tendance observée dans la période plus récente, entre 1977 et 2003, apparaît globalement comparable, mais désormais la mobilité sociale nette diminue légèrement (Dupays, 2006 : 346-348). Ce changement de tendance serait particulièrement net pour les moins de 40 ans (Merllié, 2007). Les travaux de Louis Chauvel (1998) ou ceux de Christian Baudelot et Roger Establet (2000) soulignent à leur manière l'inversion de tendance entamée depuis deux décennies. Désormais l'hérédité sociale semble peser à nouveau davantage. Les jeunes générations, plus

particulièrement celles issues des catégories populaires ou moyennes se retrouvent fréquemment aujourd'hui, vers l'âge de trente ans, malgré un niveau de formation et des titres scolaires plus élevés que ceux de leurs parents pour nombre d'entre eux, dans une situation socio-économique plus défavorable que celle de ces derniers. Les raisons de ce renversement sont multiples, au premier rang desquelles figurent la montée du chômage, de la précarité et plus largement des inégalités sociales. Il faut y ajouter le moindre rendement social des titres scolaires depuis une vingtaine d'années, phénomène qui semble aller en s'accroissant, mais aussi le ralentissement de la mobilité durant cette même période.

## Conclusion

En somme il serait plus judicieux de parler de reproduction sociale plutôt que de mobilité. Resterait maintenant à se demander comment on peut expliquer l'importance d'une telle hérédité sociale, comment il se fait que la mobilité sociale soit finalement si limitée et, tous comptes faits, si inégalitaire. Différents facteurs se conjuguent ici, qui tantôt se renforcent et tantôt s'atténuent, mais qui concourent tous en définitive à la reproduction de la hiérarchie sociale. L'hérédité sociale est en effet avant tout une *affaire d'héritage*, au sens large du terme, tant économique que culturel. Mais, les inégalités quant à la transmission du capital économique et du capital culturel et scolaire se trouvent renforcées, et avec elles celles face à la mobilité sociale, par un *facteur sociodémographique* : la taille inégale des familles selon les différentes catégories sociales. Enfin certains auteurs affirment que le mariage offrirait une dernière possibilité d'ascension sociale, en particulier aux femmes. Pourtant l'homogamie (le mariage entre personnes de même milieu social) reste bien la règle, même si le nombre des exceptions a tendu à augmenter légèrement au cours de ces dernières décennies. La mobilité sociale est donc bien marquée par le système des inégalités qu'elle tend d'ailleurs à reproduire et à justifier. Tout en entretenant l'individualisme concurrentiel (le « chacun pour soi », la « guerre de tous contre tous », la « lutte des places »), plus que l'illusion d'une « société ouverte », la mobilité sociale engendre l'apparence d'une société méritocratique, dans laquelle chacun occuperait en définitive la place qui lui reviendrait de droit, en fonction de ses vertus propres. Si bien que, sous son effet, les inégalités apparaissent légitimes à tous, quelle que soit leur place dans la hiérarchie sociale : à ceux qui en occupent les échelons supérieurs, parce qu'ils se perçoivent comme des « gagnants » ; à ceux qui en occupent les échelons inférieurs parce qu'ils se perçoivent comme des « perdants » ; à ceux enfin qui se situent entre les deux, parce qu'ils ne sont pas enclins à briser les échelles par lesquelles ils espèrent bien pouvoir atteindre, eux aussi ou leurs enfants, le sommet.

## REFERENCES

- AMOSSE T. (2003), « Interne ou externe, deux visages de la mobilité professionnelle », *Insee Première*, n°921, Insee, Paris.
- BAUDELLOT C. et ESTABLET R. (2000), *Avoir 30 ans, en 1968 et 1998*, Paris, Le Seuil.
- BERTAUX D. (1977), *Destins personnels et structure de classe*, Paris, PUF.
- BIHR A. et PFEFFERKORN R. (1999), *Déchiffrer les inégalités*, Paris, Syros-La Découverte, 2<sup>e</sup> édition.
- BIHR A. et PFEFFERKORN R. (2002), *Hommes-femmes : quelle égalité ?*, Paris, Editions de l'Atelier.
- BIHR A. et PFEFFERKORN R. (2008), *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte.
- CARDON P. (2004), *Des femmes et des fermes. Genres, parcours biographiques et transmissions familiale*, Paris, L'Harmattan.
- CHAPOULIE S. (2000), « Une nouvelle carte de la mobilité professionnelle », *Economie et statistique*, n°331, INSEE, 06, pp. 25-45.
- CHAUVEL L. (1998), *Le destin des générations. Structure sociale et cohortes en France au XX<sup>ème</sup> siècle*, Paris, PUF.
- DUPAYS S. (2006), « En un quart de siècle, la mobilité sociale a peu évolué », *Données sociales. La société française*, INSEE, édition 2006, pp. 343-349.
- GOLLAC M. et LAULHE P. (1987), « La transmission du statut social : l'échelle et le fossé », *Economie et statistiques*, INSEE, n°199-200, pp. 85-93.
- GOLLAC M., LAULHE P. et SOLEILHAVOUP J. (1988a), « Mobilité sociale. Enquête formation qualification professionnelle de 1985 », *Les collections de l'INSEE*, série D, 126.
- GOLLAC M., LAULHE Pierre et SOLEILHAVOUP J. (1988b), « Formation. Enquête formation qualification professionnelle de 1985 », *Les collections de l'INSEE*, série D, 129.
- INSEE (2007), « Formation et qualification professionnelle en 2003. Synthèse des résultats », *INSEE résultats* : <http://www.insee.fr/fr/ppp/ir/accueil.asp?page=fqp03/synt/synthese.htm>
- MERLLIE D. (2001), « La mobilité sociale diffère-t-elle selon le sexe ? », in BLOSS T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, pp. 151-173.
- MERLLIE D. (2006), « Comment confronter mobilité 'subjective' et mobilité 'objective' ? », *Sociologie du travail*, Vol. 48, 4, pp. 474-486.
- MERLLIE D. (2007), « La mobilité sociale », in CASTEL R. et alii, *Les mutations de la société française*, Paris, La Découverte.
- MERLLIE D. et PREVOT J. (1997), *La mobilité sociale*, Paris, La Découverte (1<sup>e</sup> éd. : 1991).
- MONSO O. (2006), « Changer de groupe social en cours de carrière. Davantage de mobilité depuis les années quatre-vingt », *Insee Première*, n°1112, Paris, Insee.
- PEUGNY C. (2006), « La mobilité sociale descendante et ses conséquences politiques : recomposition de l'univers de valeur et préférence partisane », *Revue française de sociologie*, 47(3), pp. 443-478.

PFEFFERKORN R. (2007), *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classes, rapports de sexes*, Paris, La Dispute.

SOROKIN P. (1927), *Social Mobility*, New York, Harper and Brothers, (réédité en 1959 sous le titre : *Social and Cultural Mobility*, Glencoe, Illinois, The Free Press).

VALLET L.-A. (1986), « Activité professionnelle de la femme mariée et détermination de la position sociale de la famille. Un test empirique : la France entre 1962 et 1982 », *Revue française de sociologie*, XXVII, 4, pp. 655-696.

VALLET L.-A. (1992), « La mobilité sociale des femmes en France. Principaux résultats d'une recherche » *in* COUTROT L., DUBAR C. (dir.), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Paris, La Documentation française, pp. 179-200.

VALLET L.-A. (1999), « Quarante années de mobilité sociale en France : l'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents », *Revue française de sociologie*, XV, 1, pp. 5-64.

## TABLEAUX ANNEXES

**Tableau 1** : Origines et destinées des hommes de 40 ans et plus en 2003

(groupe socioprofessionnel du père et groupe socioprofessionnel de l'enquêté)

Origine	Destinée						
	Cadre et profession intellectuelle supérieure	Profession intermédiaire	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	Employé	Ouvrier	Agriculteur	Ensemble
Cadre et profession intel. Sup.	308 53,9 23,2	139 24,4 8,5	37 6,5 6,8	40 7,0 5,3	44 7,8 2,1	(2) (0,4) (0,8)	572 100 8,6
Profession intermédiaire	<b>269</b> 33,7 20,2	<b>266</b> 33,3 16,1	<b>54</b> 6,8 9,9	<b>80</b> 10,0 10,6	<b>126</b> 15,8 6,0	<b>(3)</b> (0,4) (1,0)	<b>799</b> 100 12,0
Artisan, com., chef d'entreprise	<b>194</b> 24,0 14,6	<b>196</b> 24,3 11,9	<b>183</b> 22,6 33,1	<b>67</b> 8,3 8,8	<b>163</b> 20,2 7,8	<b>(5)</b> (0,7) (1,8)	<b>809</b> 100 12,1
Employé	161 22,1 12,1	214 29,4 13,0	40 5,6 7,4	121 16,6 16,0	189 26,0 9,0	(3) (0,4) (0,9)	728 100 10,9
Ouvriers	303 10,8 22,8	658 23,5 39,9	180 6,4 32,6	370 13,2 49,0	1 271 45,4 60,7	19 0,7 6,4	2 800 100 41,9
Agriculteur	95 9,8 7,1	175 18,0 10,6	56 5,8 10,2	78 8,0 10,3	299 30,8 14,3	268 27,6 89,1	971 100 14,5
Ensemble	1 331 19,9 100	1 648 24,7 100	551 8,3 100	755 11,3 100	2 093 31,3 100	301 4,5 100	6 679 100 100

Source : A. Bihl et R. Pfefferkorn, *Le système des inégalités, La Découverte, Collection Repères, 2008, page 84 et 85 (d'après Insee, enquête FQP, 2003).*

*Champ* : hommes français à la naissance, actifs occupés ou anciens actifs en 2003. *Précisions* : 1. Les chiffres entre parenthèses correspondent aux cases comportant des effectifs très réduits (inférieurs à 10) dans l'enquête. 2. Les groupes socioprofessionnels sont disposés dans un ordre qui vise à respecter leurs positions dans les flux de mobilité sociale et les proximités que dessinent ces échanges. Ainsi, à une extrémité, le groupe des cadres est surtout « importateur », tandis qu'à l'autre celui des agriculteurs est surtout exportateur (et d'abord chez les ouvriers).

*Lecture* : Le premier chiffre de chaque case donne l'effectif extrapolé en milliers, le second (% en ligne) donne les destinées : 54% des fils de cadres sont cadres) et le troisième (% en colonne) les recrutements : 23% des cadres sont fils de cadres.

**Tableau 2** : Origines et destinées des femmes de 40 ans et plus en 2003 (groupe socioprofessionnel du père et groupe socioprofessionnel de l'enquêtée)

Origine	Destinée						
	Cadre et profession intellectuelle supérieure	Profession intermédiaire	Artisane, commerçant, chef d'entreprise	Employée	Ouvrière	Agricultrice	Ensemble
Cadre et profession intel. Sup.	170 32,4 24,7	190 36,2 12,2	16 3,0 6,1	136 25,9 4,2	12 2,2 1,3	(2) (0,4) (1,3)	527 100 7,8
Profession intermédiaire	<b>140</b> 15,5 20,2	<b>293</b> 32,5 18,8	<b>27</b> 3,0 10,4	<b>377</b> 41,8 11,7	<b>60</b> 6,7 6,9	<b>(4)</b> (0,5) (2,7)	<b>901</b> 100 13,3
Artisan, com., chef d'entreprise	<b>123</b> 14,8 17,8	<b>219</b> 26,4 14,0	<b>57</b> 6,9 22,0	<b>363</b> 43,8 11,2	<b>58</b> 7,0 6,7	<b>(10)</b> (1,2) (6,0)	<b>829</b> 100 12,3
Employé	71 22,1 12,1	214 29,4 13,7	28 3,5 10,9	412 51,0 12,8	77 9,5 8,9	(6) (0,7) (3,5)	808 100 11,9
Ouvriers	130 4,6 18,9	462 16,4 29,7	102 3,6 39,4	1 536 54,5 47,6	552 19,6 63,9	38 1,4 23,2	2 820 100 41,7
Agriculteurs	55 6,3 8,0	179 20,4 11,5	29 3,3 11,1	404 46,0 12,5	105 12,0 12,2	104 11,9 63,3	877 100 13,0
Ensemble	689 10,2 100	1 556 23,0 100	259 3,8 100	3 229 47,8 100	863 12,8 100	165 2,4 100	6 761 100 100

Source : A. Bihr et R. Pfefferkorn, *Le système des inégalités, La Découverte, Collection Repères, 2008, page 86 et 87 (d'après Insee, enquête FQP, 2003).*

**Tableau 3** : Mobilité entre grands groupes de catégories sociales (en%)

Catégorie du père	Catégorie du fils		
	Catégories dominantes	Catégories moyennes	Catégories populaires
Cat. dominantes	60,7	29,1	10,2
Cat. moyennes	19,9	47,5	32,6
Cat. populaires	9,9	33,8	56,3
Ensemble	16,8	37,5	45,7

Source : A. Bihr et R. Pfefferkorn, *Le système des inégalités, Paris, La Découverte, 2008, page 88.*

## ***Encadré 7***

# **Les inégalités liées au territoire et au genre**

**Josiane Peter**

*Directrice du Centre d'Information sur les Droits des Femmes et des Familles (CIDFF)*

### **Contexte**

Si les avancées du droit en matière d'égalité entre les femmes et les hommes sont incontestables, leur traduction dans les représentations et les comportements est loin d'être acquise. Ainsi, les constats en matière d'égalité professionnelle, d'accès à la formation continue, à la politique, aux postes à responsabilité, concernent également la mixité des emplois et des activités sociales et culturelles ainsi que le partage des tâches éducatives et domestiques.

Compte tenu de ces inégalités entre les femmes et les hommes dans tous ces domaines, le réseau des 114 Centres d'Information sur les Droits des femmes et des Familles (Cidff), associations reconnues d'intérêt général, agit sur l'ensemble du territoire. Leur objectif est de favoriser l'autonomie sociale, professionnelle et personnelle des femmes et de promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes. Il travaille en étroite collaboration avec les services déconcentrés de l'Etat (et particulièrement le Service des Droits des Femmes).

Une approche transversale et globale basée sur :

- l'analyse des problématiques sociales par le genre afin de sortir d'une analyse neutre des faits sociaux (données sexuées, langage commun), l'approche par le genre est inscrite dans le projet associatif du réseau.
- la prise en compte des besoins repérés sur le terrain (440 000 personnes reçues chaque année et plus de 800 000 demandes d'information) et la transmission aux pouvoirs publics de ces éléments d'analyse (élaboration des projets de lois et représentation du réseau auprès des instances décisionnelles).
- l'éducation à la mixité des filles et des garçons. En effet si la mixité est une condition nécessaire à l'égalité, elle n'est pas suffisante pour sa réalisation, la prégnance des stéréotypes sexués étant importante particulièrement à l'école, lieu d'apprentissage de la citoyenneté.
- une vision de l'égalité entre les femmes et les hommes impliquant les hommes dans la démarche ainsi qu'une expertise en matière d'égalité.

Les actions et dispositifs existants afin de garantir l'égalité des individus dans leur parcours socioprofessionnels mis en œuvre par le Cidff du Bas-Rhin :

- une étape préalable à l'égalité concerne l'information, l'orientation et l'accompagnement du public et en priorité des femmes, dans les domaines de l'accès au droit, de la lutte contre les violences sexistes, du soutien à la parentalité, de l'emploi, de la formation professionnelle et de la création d'entreprise, de la sexualité et de la santé. Ces différents domaines se conjuguent entre eux et ont des effets sur la situation globale des personnes.

L'équipe pluridisciplinaire est composée de juristes, de chargées d'insertion sociale et professionnelle, de conseillères conjugales et familiales, de conseillères en économie sociale et familiale.

- des actions spécifiques sont mises en œuvre pour la levée des freins dans l'accès à l'emploi ou à la formation sous forme d'ateliers parentalité-emploi, de conciliation vie professionnelle-vie personnelle et familiale et d'élargissement des choix professionnels.

- des formations intitulées « Mixité, genre et égalité » sont proposées aux professionnels de l'Education, du Social et de l'Animation.

- des séances de sensibilisation à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes sont réalisées dans les entreprises.

- dans le cadre de la Politique de la Ville, une action « L'égalité dans tous ses états » est déclinée sous forme de sensibilisations et de formations pour les acteurs des quartiers afin de disposer d'une culture commune et d'impulser une dynamique d'actions sur les territoires.

Ces actions ne sont pas exhaustives et sont articulées en partenariat avec les associations, les collectivités locales et territoriales. Elles sont soutenues par les fonds sociaux européens.

Les politiques « inégalitaires » visant à restaurer l'égalité des chances doivent-elles être envisagées de façon provisoire ?

Le traitement égalitaire des femmes et des hommes a été un principe fondateur de l'Union européenne en 1957, lorsque le traité de Rome a établi le principe de l'égalité salariale. Depuis les années 1970, les lois européennes et nationales soutiennent des actions visant à éliminer la discrimination et à atteindre l'égalité entre les femmes et les hommes.

Il apparaît cependant que dans certains cas l'égalité par le droit se révèle plus pertinente que l'égalité dans le droit. Ainsi la Cour de justice des communautés européennes admet sous certaines conditions des actions de discrimination positive. Quant à la Cour européenne des droits de l'homme, peut-elle s'ériger contre un dispositif provisoire et un fondement objectif et raisonnable ? De plus, rien n'interdit à priori à un Etat membre « de traiter des groupes de manière différenciée pour corriger des inégalités factuelles entre eux ». En l'occurrence, les mesures de discrimination positive lorsqu'elles sont envisagées de manière transitoire pour corriger des inégalités avérées doivent être assorties de critères d'évaluation pour mesurer leur effet correcteur et leur évolution positive dans les faits.

Par exemple le débat sur la retraite, qui a eu lieu au printemps lors de la présentation de la réforme relative à la majoration de durée d'assurance retraite des mères de famille (MDA) qui a été adoptée par le gouvernement malgré l'amendement proposé. Cet amendement visait tout simplement le maintien du dispositif de majoration de durée d'assurance retraite des mères de famille existant, en précisant bien dans la loi que ce dispositif, provisoire, vise à compenser l'inégalité persistante que subissent les femmes dans leur vie professionnelle, et en prenant le soin de l'ouvrir aux hommes si la preuve est apportée qu'il a seul assuré effectivement la charge de cette éducation.

Tous les projets financés par l'Union européenne doivent intégrer le principe d'égalité entre les femmes et les hommes. Les bonnes pratiques des Etats membres sont largement diffusées auprès des porteurs de projets et des citoyens européens. En France, la question de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes est déclarée comme primordiale avec un arsenal de textes juridiques mais non assortis de sanctions.

En conclusion dans tous les cas, les dispositifs de discrimination positive sont des mécanismes correcteurs voués à disparaître une fois l'égalité atteinte. L'égalité des chances entre les femmes et les hommes n'est pas une réalité aujourd'hui ; une discrimination positive peut y remédier ou un traitement des problématiques de manière identique pour les femmes et les hommes. Par exemple, la question de la garde des enfants qui continue à être envisagée du point de vue des mères, doit également interpeller les pères de famille et de façon globale les deux parents. Cette approche doit se retrouver à la fois dans le langage employé et dans les comportements des professionnels de la Petite Enfance voire de la société dans son ensemble.

# Mobilités géographiques et mobilités sociales : La complexité de l'analyse de la mobilité sociale éclairée par l'étude des migrations

---

Elsa Lagier

*Doctorante en Sociologie à l'Université de Strasbourg*

L'étude de la mobilité sociale implique une analyse complexe de la réalité sociale, à différents niveaux, du plus individuel au plus collectif. En effet, elle ne se limite pas aux changements de professions, même si cette mobilité professionnelle est centrale dans l'analyse, mais prend pour objet l'étude des évolutions individuelles (intragénérationnelles) et intergénérationnelles des appartenances et des statuts sociaux. Ces appartenances et statuts sociaux sont déterminés par de multiples variables, souvent interdépendantes (revenus, pouvoir, modes de consommation...). Les positions sociales des individus sont, de plus, toujours relatives les unes par rapport aux autres et appellent une lecture macro sociale des parcours individuels et collectifs dans la sphère sociale.

Depuis les années soixante, de nombreux chercheurs (Bertaux, 1969 ; Capecchi, 1967 ; Beneton, 1975 ; Bihl et Pfefferkorn, 2008) soulignent les limites d'une approche jusqu'alors essentiellement statistique de la mobilité sociale et mobilisent des méthodes plus qualitatives pour mieux saisir les subtilités des parcours socioprofessionnels. À partir d'un travail de recherche s'appuyant sur ces méthodes<sup>1</sup>, cette contribution propose une réflexion sur la manière dont l'étude de l'articulation des mobilités géographiques et sociales permet d'éclairer la complexité des dynamiques de la mobilité sociale. La mobilité géographique est en effet de plus en plus fréquente dans les parcours individuels, qu'elle soit choisie ou contrainte. Or, très peu de recherches en sciences sociales ont porté sur les interactions entre mobilités sociale et géographique, que les migrations soient internes à un même pays ou internationales (Blum, De La Gorce et Thélot, 1985). Pourtant, « la mobilité spatiale apparaît (...) comme un corollaire de la mobilité sociale, ou inversement » (Bastide et Girard, 1974), la seconde étant souvent un objectif de la première, et la première entraînant quasi automatiquement la seconde.

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de ma recherche de doctorat, 61 entretiens biographiques ont été conduits auprès de parents immigrés et de leurs enfants, afin de reconstruire des historiques de famille.

Plus précisément, nous verrons que l'étude du cas particulier des migrations internationales permet d'enrichir et de renouveler celle des parcours de mobilité sociale. En effet, les différents contextes dans lesquels se construisent les trajectoires des immigrés et de leurs enfants Français<sup>1</sup>, ainsi que les différentes formes de transmissions d'héritages matériel et symbolique entre ces deux générations, appellent une analyse subtile des questions de la « mesure » et des dynamiques de la mobilité sociale. Pointant les difficultés et les enjeux spécifiques liés à l'étude de la mobilité sociale dans le cas de migrations internationales, nous montrerons que les enseignements que l'on peut en retirer sont largement transposables à des cas de mobilités géographiques à l'intérieur d'un même pays et contribuent, de manière plus générale encore, à enrichir les analyses plus classiques de la mobilité sociale.

Nous proposons ici un raisonnement construit à partir d'une approche qualitative centrée sur les parcours individuels et familiaux en montrant comment ils sont toujours socialement et historiquement situés. Une première partie présentera les caractéristiques des parcours migratoires construits comme des projets de mobilité sociale, en soulignant la difficile « mesure » de la « réussite » de ce projet. Une deuxième partie pointera les limites des analyses classiques de la mobilité sociale lorsque les individus, en migrant, passent d'une structure sociale à une autre, d'une hiérarchie socioprofessionnelle à une autre. Enfin, une troisième partie montrera l'importance de la prise en compte de la dimension subjective de la mobilité sociale, en proposant des pistes de réflexion sur la manière dont cette subjectivité est toujours inscrite dans des structures sociales, des rapports sociaux qui participent à sa construction.

## **La migration comme projet familial de mobilité sociale**

### *La construction des aspirations d'ascension sociale chez les descendants de migrants*

Les parcours et les motivations à la migration sont multiples. Il peut s'agir de fuir un pays en guerre, d'accéder à un emploi vu comme meilleur, de bénéficier de certaines politiques publiques, de vivre dans un espace culturel vu comme plus démocratique... Dans la plupart des cas, le départ des migrants de leur pays d'origine s'inscrit dans un projet d'amélioration de leurs conditions de vie, mais l'attention sera ici plus précisément centrée sur les « conduites de mobilités sociales » (Touraine et Ragazzi, 1961), c'est-à-dire les cas où c'est l'ambition d'ascension sociale qui encourage principalement le déplacement.

Bien souvent, ce projet d'amélioration des conditions socioéconomiques de vie, avec les représentations qui l'accompagnent, est contrarié par

---

<sup>1</sup> Il ne sera question que de cas où les immigrés arrivent en France alors qu'ils avaient déjà travaillé dans leur pays d'origine et de familles dans lesquelles un ou plusieurs enfants, nés en France ou arrivés avant leur scolarisation, sont en âge de travailler.

une arrivée difficile en France qui modifie les perspectives de réussite sociale. Les migrants qui s'y installent de façon définitive tendent alors à reconstruire leurs attentes, à les différer ou à les reporter sur la génération suivante. Leurs enfants sont alors fortement encouragés à valider le projet migratoire originel : « réussir ». Notons que c'est souvent le fait d'avoir des enfants en France qui remet en cause un éventuel projet de retour dans le pays d'origine et qui participe au choix de l'installation définitive. Ils font alors l'objet d'attentes d'autant plus fortes de la part de leurs parents. Cette « réussite » souhaitée est d'abord pensée comme socioprofessionnelle et les encouragements des parents visent, dans un premier temps, la « réussite » scolaire. Ainsi par exemple Ahmed, un homme d'origine algérienne, âgé d'une soixantaine d'années disait lors d'un entretien : « je suis venu en France pour apprendre un métier mais j'ai fait des petits boulots, que des petits boulots ». Il disait ensuite avoir progressivement renoncé à ce qu'il appelle un « métier » et avoir tout mis en œuvre pour permettre à ses enfants de faire des études, vues comme nécessaires à la réussite professionnelle. Avec sa femme, ils ont ainsi ajourné un projet d'achat d'un logement pour financer les études de leurs enfants, dans d'autres villes et à l'étranger.

Les enfants qui reprennent à leur compte ce projet d'ascension sociale tendent, de même, à définir la « réussite » sociale comme étant essentiellement professionnelle. Ils construisent alors leurs choix de vie autour de cet objectif défini comme prioritaire. On retrouve souvent, chez ces jeunes adultes, un discours mettant en avant la « souffrance » endurée par leurs parents, dans leurs pays d'origine, durant leurs parcours migratoires et au cours des expériences professionnelles qui ont suivi. Leur fort investissement dans la construction de leur carrière peut alors se comprendre comme une façon de valider le choix, de la migration et de l'installation en France, fait par les parents, et comme une tentative de « réparation » de la souffrance qu'ils auraient vécue. Réciproquement, de nombreux parents immigrés disent s'être « sacrifiés » pour permettre la « réussite » de leurs enfants et sont alors très « fiers » et prolixes lorsque ceux-ci occupent des emplois considérés comme qualifiés. C'est le cas de la famille d'Ahmed dont le fils est responsable du commerce international dans une grande entreprise américaine et dont la fille poursuit des études dans le tourisme.

*La difficile mesure de la mobilité sociale des descendants de migrants : pour une analyse longitudinale des parcours<sup>1</sup>*

Mais alors, au-delà de la transmission du projet d'ascension sociale, comment « mesurer » son effectivité ? Des travaux récents (Farley et Alba, 2002 ; Attias-Donfut et Wolff, 2009) montrent que, toutes choses égales par ailleurs, les enfants d'immigrés « réussissent » mieux à l'école que les autres et connaissent une importante mobilité sociale. Cela pourrait s'expliquer, comme cela vient d'être mentionné, par l'injonction

---

<sup>1</sup> L'intérêt d'une approche longitudinale se réfère aux travaux de Daniel Bertaux (1974) mais également à ceux de Catherine Delcroix (2005).

à la « réussite » qui est adressée à ces jeunes par leurs parents. La perception qu'ont les enfants des coûts matériels et symboliques de la migration de leurs parents peut agir comme un moteur pour leurs projets d'ascension sociale, alors construits dans une logique de « réparation » ou de « revanche sociale ».

Cela dit, d'autres travaux (Perlmann, 1989) nuancent fortement cette idée d'une rapide ascension sociale des enfants d'immigrés en soulignant la prégnance des logiques d'« assimilation segmentée » (Portes et Rumbault, 2001). Ils soulignent que les multiples variables qui participent à l'« assimilation » d'une population dans un ensemble plus vaste ne vont pas toutes dans le même sens et ne concourent pas nécessairement à une meilleure « assimilation » au fil des générations, en particulier sur le plan socioprofessionnel. Ils montrent notamment que si les réseaux sociaux des immigrés dans le pays d'installation sont construits sur des bases ethniques ou communautaires, ils peuvent concourir à des formes de reproduction sociale pour leurs enfants, du fait de l'importance du capital social pour l'insertion professionnelle. Ces travaux observent également, à un niveau plus structurel, la persistance de logiques discriminatoires qui touchent les immigrés et leurs descendants, dans les pays d'immigration. À un niveau plus intermédiaire, les familles d'origine étrangère peuvent être considérées comme des « familles sans patrimoine » ou pour lesquelles il est plus difficile à transmettre. Les immigrés occupent en effet souvent des emplois peu qualifiés et faiblement rémunérés qui ne permettent que difficilement la (re)construction d'un patrimoine matériel en France. De plus, un éventuel capital symbolique acquis dans le pays d'origine ne sera que rarement transmissible à leurs enfants français.

Les différentes explications proposées cumulent leurs effets ; il est alors intéressant de questionner la manière dont ont été obtenus les résultats opposés auxquels parviennent les études menées sur la mobilité des descendants d'immigrés. En France, les rares travaux qui existent sur ce sujet (Meurs, Paihle et Simon, 2006), essentiellement en démographie, étudient la mobilité sociale en prenant en compte, comme cela se fait classiquement, la profession des parents (du père<sup>1</sup>) au moment où les enfants commencent leur vie active, ou bien en comparant la profession des enfants âgés de 40 à 59 ans à celle que leurs parents occupaient au même âge<sup>2</sup>. Dans le cas des immigrés dont les enfants naissent en France, les deux méthodes privilégient alors la profession des parents après leur arrivée, en oubliant celle(s) qu'ils occupaient avant. Pourtant, la position sociale des parents en France peut être très éloignée de celle qu'ils avaient dans leur pays d'origine. Ces travaux présentent alors des résultats « biaisés » par l'oubli du fait que les immigrés qui se retrouvent

---

<sup>1</sup> Nous ne revenons pas ici sur la critique faite à la construction des tables de mobilité qui ne prennent en compte que le statut du père, oubliant celui de la mère qui a pourtant toute son importance. Cette critique est développée dans de nombreux travaux sur la mobilité sociale et a été reprise dans la conférence présentée pour ce colloque par Roland Pfefferkorn.

<sup>2</sup> Cette seconde méthode limite certains biais dans la mesure de la mobilité puisque, entre 40 et 59 ans, les carrières des parents et des enfants sont déjà largement construites.

majoritairement dans des emplois peu qualifiés présentaient, dans leurs pays d'origine, des profils socioprofessionnels beaucoup plus variés et des niveaux de qualification parfois importants, qui ne sont souvent pas reconnus en France. On oublie alors que le parcours et le statut des parents avant leur migration peuvent influencer ceux de leurs enfants. Cela peut avoir pour effet de surévaluer l'ascension sociale des descendants d'immigrés. Imaginons un père, médecin dans son pays d'origine, qui devient employé dans la restauration en France. Si sa fille devient infirmière, on jugera ce parcours comme une ascension sociale au regard de la profession de son père en France. On aurait pourtant pu conclure à un déclassement, en prenant en compte la profession de son père dans son pays d'origine. Il apparaît alors essentiel de développer des outils permettant une analyse longitudinale de la mobilité sociale, c'est-à-dire de suivre les parcours des parents et des enfants sur le long terme en prenant en compte les différents statuts occupés. La « mesure » et l'analyse de la mobilité sociale dans le cas de migrations internationales est exigeante et encourage à repenser la manière, souvent trop schématique, de prendre en compte les héritages familiaux.

### **Articuler mobilités sociale et géographique, dans le temps**

L'analyse longitudinale à laquelle nous appelons est cependant complexe à mener puisque toute société évolue dans le temps et que, dans le cas des migrations longues distances, le pays de départ et le pays d'installation présentent des structures sociales très différentes.

*La migration comme passage d'une structure sociale à une autre : quelle mobilité intra générationnelle ?*

La mobilité sociale ne peut être pensée et étudiée qu'à partir de l'existence d'une différenciation sociale entre des catégories organisées par des principes de classement qui tracent des frontières entre ces catégories. Dans le même temps, elle suppose que ces frontières soient relativement perméables (Merllié et prévot, 1991), que le passage d'une catégorie à une autre soit envisageable. Le vocabulaire mobilisé pour parler de la mobilité sociale s'appuie largement sur des métaphores spatiales ; on parle d'espace social, de distance, de position, de trajectoire... Mais, au-delà de la métaphore, il apparaît important de prendre en compte les effets concrets de la mobilité géographique sur la mobilité sociale intragénérationnelle, le parcours socioprofessionnel d'un individu. Cette mobilité, qu'elle soit internationale ou « locale », est souvent considérée comme entraînant une mobilité sociale horizontale, c'est-à-dire que les individus passeraient d'un contexte social à un autre, tout en gardant une position équivalente. Cela revient à considérer que l'échelle ou la hiérarchie des positions sociales serait unique. Or, l'étude de la migration montre clairement la relativité de la hiérarchie symbolique des positions sociales telle que nous la connaissons en France ; une pluralité d'échelles des positions sociales coexistent et le système des catégories sociales n'est ni universel ni atemporel. Les déplacements physiques entraînent alors bien souvent une mobilité

horizontale mais aussi une mobilité verticale. Par exemple, on n'occupe pas la même position sociale relative lorsque l'on est patron d'une société de transport au Togo ou en France, ce statut étant beaucoup plus rare et donc plus valorisé au Togo<sup>1</sup>. Le passage d'un contexte social à un autre est déterminant pour comprendre les parcours de mobilité sociale, ascendante ou descendante (Blum, De La Gorce et Thélot, 1985). En effet, « la valeur sociale relative des différents types d'atouts qui contribuent à la hiérarchie sociale est instable » (Merllié et prévot, 1991, 21) dans le temps et l'espace.

On retrouve cette même complexité lorsque l'on étudie des migrations internes, comme par exemple l'important mouvement d'exode rural au XIX<sup>ème</sup> siècle, qui a déplacé de nombreux individus entre des cadres sociaux différents. Les parcours de mobilité sociale qu'il a entraînés apparaissent alors rarement univoques : occupe-t-on une « meilleure » position sociale en étant paysan à la campagne ou ouvrier en ville ? Cette question nous conduit à élargir les variables prises en compte dans la « mesure » de la mobilité sociale ; le statut socioprofessionnel doit être étudié en lien avec le contexte et ses ressources. Par exemple, le paysan qui arrive en ville pour devenir ouvrier accède certes à une rémunération stable et une plus grande proximité avec des services de santé ou des administrations, mais il connaît alors souvent des conditions de logement difficiles (habitat insalubre en périphérie des villes) et se trouve éloigné de certains réseaux de solidarité dont il bénéficiait avant. Il est alors difficile de savoir si un parcours de ce type s'accompagne d'une amélioration ou d'une dégradation du statut des individus.

Il en va de même dans le cas des migrations internationales, les cadres sociaux étant alors encore plus éloignés et présentant de fortes différences en matière de politiques publiques (code du travail, droits sociaux, éducation...), pratiques de consommation, échelle de prestige liée aux statuts socioprofessionnels... Le passage d'une structure sociale à une autre rend alors ambiguë l'analyse de la mobilité sociale individuelle, en effet « un migrant d'un pays pauvre vers un pays riche peut y trouver une position sociale relative plus basse que celle qu'il a quitté dans son pays d'origine, tout en l'acceptant parce que les conditions sociales qui y sont associées sont meilleures » (Merllié, 1994, 215). C'est notamment le cas pour Aïdoud, un homme d'origine algérienne, âgé de 49 ans, qui était infirmier dans son pays d'origine. A son arrivée en France, son diplôme n'étant pas reconnu, il a repris une formation et a pu devenir aide-soignant. Il a d'abord vécu cela comme une forme d'humiliation, difficile à accepter, mais il dit que, progressivement, il a réalisé qu'il valait mieux être aide-soignant en France qu'infirmier en Algérie, notamment compte tenu de politiques sociales et d'un code du travail plus protecteur, et également du fait du contexte politique relativement instable en Algérie.

---

<sup>1</sup> Je pense ici à un Togolais, rencontré sur mon terrain de thèse, qui avait acquis une fortune et un prestige important en créant une société de transport au Togo, avant de venir en France suite au coup d'Etat en 1963.

## **Pour une analyse « socio-géo-historique » de la mobilité sociale inter générationnelle : un exemple**

L'analyse des parcours sociaux des migrants est très complexe et nécessite la multiplication des variables à prendre en compte, de façon longitudinale. La migration, qui s'accompagne par définition du passage d'une structure sociale à une autre, implique nécessairement une mobilité sociale pour les migrants. Si l'on considère maintenant la mobilité sociale de façon inter générationnelle, sa qualification (ascendante ou descendante) est tout aussi complexe, sinon davantage. Imaginons par exemple un immigré qui était enseignant dans son pays d'origine et qui devient ouvrier en arrivant en France (les diplômes étrangers n'étant souvent pas reconnus en France, comme précédemment évoqué). Si son fils Français devient enseignant, comment qualifier cette mobilité ? Si l'on utilise les tables de mobilité telles qu'elles sont construites en France, on en conclura qu'il s'agit d'une mobilité ascendante, le fils étant enseignant alors que son père est ouvrier. On voit bien ici le biais que nous avons déjà décrit plus haut, lié à l'oubli du parcours professionnel des migrants avant leur arrivée. Si, alors, on prend en compte le statut du père dans son pays d'origine, on pourrait en conclure à une immobilité sociale. Cela dit, la profession d'enseignant n'occupe pas la même position (revenus, prestige...) dans la structure sociale de chacun des deux pays. En France, cette catégorie a connu une mobilité collective descendante tandis que dans les principaux pays d'émigration vers la France, c'est une profession qui reste relativement valorisée. Il ne s'agit donc pas non plus de pure reproduction sociale entre le père et son fils. Alors, compte tenu de la différence de statut social de la profession d'enseignant selon les structures sociales, on serait tenté de qualifier cette mobilité de descendante, puisque le statut d'enseignant en France est moins valorisé que dans le pays d'origine du père. Mais ce serait oublier l'importance de la trajectoire sociale ascendante de l'enfant Français qui devient enseignant alors que son père est ouvrier, cet oubli ayant des conséquences sur la représentation sociale que l'on se fait de la « réussite » des descendants de migrants. En effet, le fait que le fils soit devenu enseignant peut apparaître comme le signe d'une « bonne » insertion socioprofessionnelle, alors que le fait de qualifier ce parcours de mobilité descendante amène à la conclusion inverse. Enfin, on pourrait parler de contre-mobilité inter générationnelle (Girod, 1971), c'est-à-dire d'un « mouvement de mobilité professionnelle qui ramène ou rapproche un individu vers sa catégorie sociale d'origine » (Beneton, 1975, 520).

Sans conclure, nous voyons bien avec cet exemple les ambivalences et les enjeux liés à la « mesure » de la mobilité sociale. Son étude dans le cas de migrations internationales appelle nécessairement la prise en compte de différents contextes sociaux ainsi que de différentes périodes historiques. Selon les pays, les structures sociales sont différentes ; elles évoluent de plus dans le temps. Les différentes variables qui permettent d'analyser les dynamiques de la mobilité sociale sont de plus largement interdépendantes et il apparaît difficile de parvenir à isoler leurs effets. Par exemple, quand bien même une trajectoire pourrait fermement être

qualifiée de mobilité ascendante par rapport aux parents, cela pourrait être dû au fait que les parents, en changeant de pays, sont aussi passés d'une zone rurale à une zone urbaine (les immigrés habitent le plus souvent en ville ou à leur périphérie) qui offre souvent davantage d'opportunités professionnelles.

D'une manière plus générale, toute étude de la mobilité sociale appelle une analyse « géo-socio-historique » afin de rendre compte, dans un même temps, des trajectoires individuelles sur plusieurs générations et de la façon dont évoluent les structures dans lesquelles elles s'inscrivent.

### **La mobilité sociale entre dimension subjective et poids des structures**

L'étude des parcours de mobilité ou d'immobilité, même si elle ne porte que sur très peu d'individus implique toujours une réflexion à l'échelle de groupes sociaux, de la société dans son ensemble ; en effet « la mobilité d'un individu (et celle d'un groupe) dépend de la mobilité de tous les autres » (Bertaux, 1969, 450). Elle est donc relative, à un contexte et à une époque, et relationnelle. Dans le cadre d'« une analyse dynamique de mobilité (...), il (est) essentiel de prendre en considération des facteurs comme le pouvoir, le statut social, le revenu, les groupes de références, l'image de soi » (Capecchi, 1967, 287). Après avoir jusqu'à présent essentiellement parlé des variables objectives avec lesquelles on pense la mobilité (au premier rang desquelles le statut socioprofessionnel), soulignons maintenant l'importance de sa dimension subjective.

### **La dimension subjective de la mobilité sociale**

Une analyse des parcours de mobilité sociale ne peut faire l'économie de leur dimension subjective (Pinto, 1989). Au-delà de la difficile question de la « mesure » de l'ascension ou du déclassement social d'un individu ou d'un groupe, le sentiment que les individus ont de leur « réussite » est un élément essentiel pour comprendre leurs comportements, la façon dont ils règlent leurs attentes, sous forme de calcul, entre les probabilités objectives d'ascension qu'ils se représentent et leurs espérances subjectives (Bourdieu et Passeron, 1970). Cette forme de calcul stratégique peut encourager certains dans leurs projets d'ascension, comme elle peut en décourager d'autres ; dans les deux cas, cela aura un impact concret sur les parcours. Par exemple Noara, une jeune femme Française d'origine algérienne disait, à 34 ans, avoir renoncé à « améliorer » son statut professionnel (animatrice dans un centre social) et prévoyait de réserver ses économies pour permettre à ses enfants d'accéder à un « meilleur » emploi qu'elle. Elle avait néanmoins le sentiment d'avoir « bien réussi », mentionnant alors le fait qu'elle était mariée, heureuse avec ses deux enfants, et qu'elle avait acheté une maison avec son mari. Le sentiment de « réussite » sociale prend appui sur des dimensions de la vie bien plus larges que le seul statut socioprofessionnel et non moins importantes. La prise en compte de ces

éléments est déterminante pour comprendre les opportunités d'ascension sociale. Une mère célibataire, avec trois enfants, locataire de son appartement, résidant dans un quartier d'habitat social, aura beaucoup moins de probabilités de voir son statut évoluer qu'un homme marié, sans enfants, propriétaire de son logement en centre ville. Ils ne feront en tous cas pas les mêmes calculs ni les mêmes projets. Plus largement, le sentiment et les opportunités de « réussite » se construisent à partir d'éléments objectifs, de leur appréciation par les individus et également de leurs ressources subjectives (Delcroix, 2007) acquises au cours de différentes expériences biographiques. L'expérience du racisme, par exemple, peut entraîner chez les individus l'ayant vécue une forme de découragement, qui les conduit à revoir à la baisse leurs ambitions initiales. Elle peut aussi encourager d'autres à se mobiliser d'autant plus pour y faire face et, éventuellement, utiliser leur origine étrangère comme un atout, pour postuler à certains emplois qui nécessitent par exemple des compétences interculturelles.

De plus, ce sentiment de « réussite » ou d'« échec », cette auto-évaluation, se construit toujours en référence, en comparaison par rapport aux individus proches. Noara, dont il était question plus haut, en disant qu'elle avait « bien réussi », disait en fait qu'elle avait « mieux réussi » que ses parents et certains de ses amis. En effet, le sentiment de « réussite » ou d'« échec » se « mesure » aussi par rapport aux autres et dans leur regard. La façon dont les uns évaluent la « réussite » des autres et réciproquement dessine des frontières entre les groupes sociaux et construit les comportements des individus qui se réfèrent à un groupe plus qu'à un autre. Ainsi, la prise en compte de la dimension subjective de la mobilité sociale passe également par l'étude des différents groupes d'appartenance et de référence des individus. Le sentiment de mobilité dépend des groupes auxquels les individus se réfèrent et de la façon dont ils sont regardés par ces groupes. Ainsi par exemple, les immigrés tendent à comparer leur situation sociale à celle des personnes qu'ils connaissent dans leur pays d'origine. Ils jugeront alors souvent avoir « mieux réussi » qu'elles, même s'ils peuvent avoir une position moins élevée dans la hiérarchie sociale française que celle que des personnes restées dans leur pays d'origine ont dans la hiérarchie de celui-ci. Imaginons deux amis Marocains qui sont commerçants au Maroc. L'un d'eux vient en France et devient peintre en bâtiment ; il aura de fortes chances d'être vu par son ami comme ayant une situation plus avantageuse, et de la penser comme telle. Cela peut notamment s'expliquer par les conditions sociales de vie en France, pour lui et ses enfants, ainsi que par le prestige accordé, dans la plupart des pays d'émigration, au fait d'y vivre. D'un autre côté, les descendants d'immigrés quant à eux, tendent à comparer leur situation à celle des Français d'origine française, de leur génération. Ils estimeront alors avoir moins d'opportunités de « réussite » que les « franco-français », et s'ils peuvent accéder à une même profession, souligneront le fait qu'ils ont dû davantage « se battre ». C'est ce que nous dit Marwa, une jeune femme d'origine marocaine, aujourd'hui Conseillère Principale d'Éducation ; elle souligne de plus le fait que, bien qu'elle ait eu son concours et obtenu un poste, elle doit toujours « faire la preuve » de ses compétences pour

acquérir une légitimité aux yeux de ses collègues. Elle dit avoir « mieux réussi » que la plupart des jeunes d'origine étrangère résidant dans son quartier, mais « moins bien » que les « franco-français » avec qui elle étudiait. Considérant qu'elle a les mêmes compétences qu'eux, elle explique sa situation par la persistance d'inégalités liées à son apparence et à son origine maghrébine.

### **Discriminations et importance des rapports sociaux inégalitaires**

Les individus se construisent des représentations de leur « réussite » à partir des différents éléments de leur statut social (profession, mariage, logement...) mais également à partir de l'expérience d'inégalités sociales qui révèlent différentes formes de discriminations liées à l'origine géographique<sup>1</sup>, au sexe, à l'âge... Les effets de ces discriminations sur la mobilité sociale sont difficiles à « mesurer » pour les Français d'origine étrangère car il n'existe pas de statistiques précises prenant en compte ce critère. Des études récentes, centrées sur l'accès à l'emploi, montrent que les immigrés et leurs enfants sont plus exposés au chômage et / ou à des emplois précaires que le reste de la population. Il apparaît de plus que ce taux d'exposition reste très proche entre les deux générations (les immigrés et leurs enfants) ; il tend à diminuer quand les enfants sont issus de couples mixtes. Des différences importantes sont observées selon les pays d'origine, les personnes originaires du Maghreb, de l'Afrique Sub-saharienne et de la Turquie étant les moins favorisées. Ces inégalités persistent même si les effets de structure sont contrôlés, notamment le niveau scolaire : la scolarisation et la socialisation en France ne permettent qu'un « rattrapage » partiel par rapport aux « franco-français ». Cela peut s'expliquer par le lieu de vie, la faiblesse d'un capital social pertinent pour l'accès au marché français de l'emploi, mais il apparaît que, toutes choses égales par ailleurs, il y a bien un effet propre de l'origine. Ces discriminations agissent directement sur les opportunités objectives de mobilité sociale, ainsi que sur les stratégies individuelles ou familiales. Par exemple, dans les quartiers d'habitat social dans lesquels les étrangers et les Français d'origine étrangère sont surreprésentés par rapport à leur proportion dans la population française, les filles feraient moins l'objet de discriminations raciales que les garçons. Cette hypothèse est discutée par des chercheurs qui soulignent l'importance des discriminations liées au genre (Meurs, Paihle et Simon, 2006). Quoi qu'il en soit, cette idée est répandue parmi les immigrés et leurs enfants. Les parents, souvent originaires de pays dans lesquels la réussite sociale est d'abord pensée comme devant être masculine, tendent à déplacer ce projet sur leurs filles, suivant un modèle conceptualisé comme celui de la diagonale des générations (Delcroix, 2004). Nous voyons ici comment des logiques structurelles, les inégalités sociales, peuvent influencer les représentations et les parcours individuels.

---

<sup>1</sup> Sur les inégalités de revenus en fonction de l'origine ethnique et raciale, voir notamment les travaux de Blank R. M., Dabady M., Citro C. F. (2004).

De façon plus générale, les interactions s'inscrivent toujours dans des rapports sociaux (Pfefferkorn, 2007) qui sont essentiels pour comprendre les dynamiques de mobilité ou d'immobilité sociale. Ces rapports sont construits socialement et historiquement et préexistent aux individus sur lesquels ils ont de l'influence. Ils consistent en des représentations et des pratiques qui tendent à inférioriser ou valoriser certains individus, en raison de leurs caractéristiques. Le racisme par exemple est un discours qui s'articule sur la perception d'une différence culturelle ou morphologique ; cette différence s'inscrit alors dans une hiérarchie du « mieux » et du « moins bien », voire « dangereux ». L'attention longtemps centrée sur les rapports sociaux de classe ne doit pas occulter l'importance des rapports sociaux de sexe et de race notamment. Ces rapports sociaux sont des rapports de pouvoir qui influencent plus ou moins fortement les opportunités de mobilité sociale et les représentations individuelles. Or, ils sont largement rendus invisibles par les études statistiques construites à partir des tables de mobilité.

## **Conclusion**

Une réflexion sur la mobilité sociale des migrants et de leurs enfants invite à prendre davantage en compte les différents lieux de vie, les représentations individuelles et la manière dont elles se construisent ainsi que la façon dont elles guident les stratégies individuelles. Les critères objectifs habituellement pris en compte pour penser la mobilité sociale ne suffisent pas à rendre compte de la subtilité de la construction des parcours sociaux. En accentuant le poids de certaines données, la profession notamment, ils peuvent même avoir des effets contre-productifs pour qui entend saisir les logiques de ces parcours dans leur dynamique.

Finalement, nous avons voulu montrer que, au-delà de la recherche des « bons » critères objectifs à même de « mesurer » la mobilité sociale, ascendante ou descendante, la prise en compte et l'étude de la subjectivité et de l'intersubjectivité apparaissent déterminantes dans la délimitation des « frontières » sociales et de la façon dont les individus « font avec ». Ces dimensions de la vie sociale, de l'ordre des représentations, sont toujours construites dans le cadre de structures, de rapports sociaux qui organisent les interactions entre les individus et les groupes sociaux et qui permettent de comprendre les logiques collectives observées dans l'étude de l'évolution de la structure sociale. Cette proposition de recherche nous semble pouvoir enrichir les analyses de la mobilité sociale, du niveau individuel au plus collectif.

## REFERENCES

- ATTIAS-DONFUT C. et WOLFF F.-C. (2009), *Le destin des enfants d'immigrés. Un désenchaînement des générations*, Paris, Stock.
- BASTIDE H. et Girard A. (1974), « Mobilité de la population et motivations des personnes : une enquête auprès du public. III. Les facteurs de la mobilité », *Population*, 24 (6).
- BENETON P. (1975), « Quelques considérations sur la mobilité sociale en France », *Revue Française de Sociologie*, Vol. 16, n°4, pp. 517 – 538.
- BERTAUX D. (1969), « Sur l'analyse des tables de mobilité sociale », *Revue Française de Sociologie*, 10 (4), pp. 448 – 490.
- BERTAUX D. (1974), « Mobilité sociale biographique. Une critique de l'approche transversale », *Revue Française de Sociologie*, 15 (3), p. 331.
- BIHR A. et PFEFFERKORN R. (2008), *Le système des inégalités*, Paris, La Découverte.
- BLANK R. M., DABADY M., CITRO C. F. (2004), *Measuring Racial Discrimination*, Washington D. C., National Academies Press.
- BLUM A., DE LA GORCE G. et Thelot C. (1985), « Mobilité sociale et migration géographique », *Population*, 40 (3), pp. 397 – 434.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. (1970), *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- CAPECCHI V. (1967), « Problèmes méthodologiques dans la mesure de la mobilité sociale », *Archives Européennes de Sociologie*, 8 (2), pp. 285 – 318.
- DELCROIX C. (2004), « La complexité des rapports intergénérationnels dans les familles ouvrières originaires du Maghreb: l'exemple de la diagonale des générations », *Temporalités*, n°2, pp. 44-59.
- DELCROIX C. (2005), *Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent à la précarité ?*, Paris, Payot.
- DELCROIX C. (2007), « Ressources subjectives et construction d'un capital d'expérience biographique : l'exemple des médiatrices socioculturelles », in DARDY C. et FRETIGNE C. (dir.), *L'expérience professionnelle et personnelle en questions*, Paris, L'Harmattan, pp. 83-116.
- FARLEY R. et ALBA R. (2002), « The new second generation in the United States », *International Migration Review*, 36(3), 2002, pp. 669 – 701.
- GIROD R. (1971), *Mobilité sociale. Faits établis et problèmes ouverts*, Genève, Droz.
- MERLLIE D. et PREVOT J. (1991), *La mobilité sociale*, Paris, La Découverte.
- MERLLIE D. (1994), *Les enquêtes de mobilité sociale*, Paris, PUF.
- MEURS D., PAIHLE A. et SIMON P. (2006), « Persistances des inégalités entre générations liées à l'immigration : l'accès à l'emploi des immigrés et de leurs descendants en France », *Population*, 61 (5-6), pp. 763 – 802.
- PERLMANN J. (1989), "Ethnic differences : schooling and social structure among the Irish", *Jews and Blacks in an American city 1980 – 1935*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PFEFFERKORN R. (2007), *Inégalités et rapports sociaux. Rapports de classe, rapports de sexe*, Paris, La Dispute.
- PINTO L. (1989), « Expérience vécue et exigence scientifique d'objectivité », in CHAMPAGNE P. et al., *Initiation à la pratique sociologique*, Paris, Dunod, pp. 7-50.



Contact Thémat'IC  
Sophie KENNEL  
03.88.85.84.82  
[sophie.kennel@unistra.fr](mailto:sophie.kennel@unistra.fr)

IUT Robert Schuman, Illkirch-Strasbourg  
Département Information-Communication  
72 rte du Rhin BP 10315  
67411 Illkirch cedex  
☎ 03 68 85 89 00  
☎ 03 68 85 86 05

<http://iutrs.unistra.fr/>

Toute l'actualité Thémat'IC sur :  
<http://thematic.u-strasbg.fr>

**Merci à l'équipe organisatrice de Thémat'IC 2010 :**  
BEYE Jessica, DAHLENT Mélanie, EYNIUS-GENNESON Christophe,  
FISCHER Anaïs, HAMM Jimmy, HAUSER Léonor, LEONHARD Sophie,  
KELCHE Clémence, MANGIN Claire, MANTE Patricia, PIZZINAT Camille,  
SELAME Natalia, SCHIFFNER Adèle, SOUNALATH Bettina, WEHRUNG  
Célia, WILHELM Elise, ZARAGOZA Antoine

Impression : Patrick HUBER

Achevé d'imprimer en France  
Dépôt légal : Octobre 2011  
Imprimerie de la DALI  
Université de Strasbourg

