

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 Maignet,

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 enseignant¹, se trouve ensuite repris par Natacha Polony pour dénoncer dans un blog du Figaro le « délit d'initiés » dont les enseignants se rendraient coupables². Les « profs » seraient plus soucieux de l'avenir de leurs propres enfants auxquels ils transmettraient les ficelles qui leur

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

² <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 autre³. 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

³ 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 (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 française⁴. 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 prohibitif⁵.

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

⁴ Voir, texte de loi

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

⁵ Voir le rapport :

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 professionnelle⁶. 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'université⁷. 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 études⁸. 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

⁶ 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).

⁷ 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.

⁸ *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 »⁹ à

⁹ « 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^e 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.