

Diversité

Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative

mai — juillet 2023

NUMÉRO 202

Où va l'enseignement supérieur ?

Enjeux, continuité,
ruptures

Volume 2

ENTRETIENS

- > PAUL PASQUALI
ET RÉGIS SAUDER
- > CÉDRIC HUGRÉE
ET TRISTAN POULLAOUËC

Diversité

ISSN : 2427-5409

Éditeur : ENS de Lyon

202 volume 2 | 2023

Où va l'enseignement supérieur ?

Enjeux, continuité, ruptures

🔗 <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3946>

Référence électronique

« Où va l'enseignement supérieur ? », *Diversité* [En ligne], mis en ligne le 19 mai 2023, consulté le 29 février 2024. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=3946>

Droits d'auteur

CC BY-SA

DOI : 10.35562/diversite.3946



Entretiens d'ouverture

Régis Sauder et Paul Pasquali

« L'enjeu d'*En nous* est de montrer à quel point cette dégradation des services publics a un impact direct sur les jeunes »

Cédric Huguée et Tristan Poullaouec

« Jamais la France et son système scolaire n'ont autant diplômé et pourtant jamais les savoirs n'ont été aussi inégalement transmis »

Des parcours étudiants

Tom Chevalier

La précarité ressentie des étudiant·e·s en 2020

Maurice Katamba Muamba, Madeleine Kapinga Mutatayi et Mariane Frenay

Comprendre la persévérance et la réussite à l'université : de la nécessité de diversifier les approches culturelles et méthodologiques

Marie-Paule Couto

Les réorientations dans l'enseignement supérieur : des parcours désordonnés bien ordonnés ?

Olivier Rey

Que nous apprend le concours de l'OVE sur la façon dont la recherche aborde la vie étudiante ?

Magali Ballatore

Erasmus : la mobilité hybride au secours de l'inclusion ?

Pierre-Olivier Weiss, Géraldine Bozec, Christelle Hamel et Tana Bao

Les discriminations vécues par les étudiant·e·s à l'université

Et d'ailleurs !

Laura W. Perna

La transition du lycée à l'université aux États-Unis

Gaële Goastellec

Le double apport d'une sociohistoire de la diversité étudiante pour étudier les inégalités contemporaines : connecter les représentations, saisir les droits effectifs

David Crosier

« L'amélioration de l'équité et de l'inclusion dans l'enseignement supérieur est depuis longtemps un objectif politique entre les pays européens »

Parcours de recherche

Aden Gaide

« C'est la première fois que je rencontrais une discipline scientifique qui mettait à distance tout ce qui fait la normalité du quotidien »

Dans la fabrique de la recherche

Nathalie Broux et Xavier Pons

« La gouvernance, les parcours personnels et professionnels sont au cœur de l'objet de la recherche »

Sophie Roubin et Catherine Loisy

Une grille de lecture de ce que produisent les LéA-IFE et de ce qui en constitue la valeur

Actualités

Laure Endrizzi

Apprendre à travailler sans renoncer instantanément à sa jeunesse. Retour sur l'ouvrage de Prisca Kergoat

Tristan Poullaouec

Les habits neufs de l'auto-exclusion : les souhaits d'orientation scolaire des familles ouvrières en fin de troisième

Entretiens d'ouverture

« L'enjeu d'*En nous* est de montrer à quel point cette dégradation des services publics a un impact direct sur les jeunes »

Régis Sauder et Paul Pasquali

DOI : 10.35562/diversite.3975

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en novembre 2022.

TEXTE

Régis Guyon : Votre film documentaire « *En nous* » est sorti dans les salles il y a près d'un an, et il fait suite à « *Nous, princesses de Clèves* » sorti dix ans plus tôt. Quelle était votre intention en retournant vers ces jeunes lycéens, devenus adultes ?

Régis Sauder : L'intention première n'était pas de prendre de leurs nouvelles, même si, d'une certaine manière, ce projet me permettait aussi de renouer un lien qui n'a jamais été distendu parce que j'ai gardé le contact avec eux, pour certains de façon régulière et forte, plus ténue pour d'autres. Je souhaitais surtout réussir à imaginer ce que nous pouvions tisser ensemble et comment nous pouvions témoigner de ce qui s'était passé depuis dix ans. Une décennie très importante pour eux, entre 18 et 30 ans, où se font des choix qui marquent durablement une vie au niveau professionnel, affectif, et qui, d'un point de vue dramaturgique, produisent du sens. J'avais envie de témoigner aussi de ce que je vivais à travers l'expérience de ma femme, qui est enseignante et qui a travaillé au lycée Diderot. Elle est à l'origine, d'ailleurs, de *Nous, princesses de Clèves*. C'est par elle que je suis arrivé à la rencontre de ces jeunes. Et même si elle a quitté le lycée Diderot depuis, il me semble que quelque chose pouvait se dire de cette décennie et des enjeux profondément politiques qui étaient à l'œuvre dans l'Éducation nationale, dans le rapport à la

transmission et la construction d'une société. Pour les enseignants, comme pour ces jeunes, quelque chose s'était passé, et j'avais envie de construire un récit à partir de là.

RG : « *Nous, princesses de Clèves* » était conçu dans une unité de lieu et de temps, quasiment théâtrale, autour de l'œuvre de Madame de La Fayette de 1678, « *La princesse de Clèves* ». Avec « *En nous* », on se retrouve dans une sorte de patchwork de choses assez hétérogènes où les liens entre les différents protagonistes peuvent être *a priori* plus compliqués à organiser. Comment l'écriture du film s'est-elle emparée de la diversité de ces portraits et de ces trajectoires ?

RS : Dans le scénario du film, je voulais réussir à mettre en scène la distance : la distance géographique, temporelle et sociale. Je voulais rendre compte des parcours de ces protagonistes en les retrouvant chacun à son endroit, mesurant ainsi toutes les distances que j'évoquais. Car, hormis l'enseignante qui est restée à la même place, c'est-à-dire au lycée Diderot, toutes et tous s'étaient déplacés. Alors comment, à travers ces déplacements, quelque chose se jouait et nous offrait des clés pour comprendre le monde social, la société dans laquelle nous vivons. La question de la distance, du chemin parcouru est vraiment au cœur de la mise en scène du film.

RG : Mais ces distances sont nuancées, si je puis dire, par des rappels réguliers à ce qu'ils et elles étaient dix ans plus tôt, dans le premier film. Comme un point de repère.

RS : Ce qui est fort par le cinéma, c'est qu'on peut justement garder quelque chose du temps où l'on ne sera plus jamais, en l'occurrence convoquer les images de ces adolescents avec leur corps, leurs mots de l'époque, et les confronter à l'image du présent. Effectivement, il y a des scènes de *Nous, princesses de Clèves*, qui rappellent ce qui se formulait comme rêve à l'adolescence. Comme possible ? Et le film témoigne de l'épreuve du temps qui passe et de la réalité sociale qui valide ou invalide ces rêves et ces désirs formulés dix ans avant. Et la juxtaposition des images permet de mettre en scène la transformation des corps qui disent certains choix (je pense à Cadiatou, qui a réalisé son rêve de piercings et autres tatouages). C'est intéressant de montrer comment chaque expérience, chacune à son endroit, a un effet sur le corps, sur l'expression, sur la façon de se tenir, sur la

façon de parler. D'ailleurs, dans une des premières scènes du film, où les jumelles se retrouvent avec Virginie, elles se souviennent de cet accent marseillais, d'avoir travaillé pour le perdre, car dans le milieu professionnel, il les disqualifie. Par le montage, en juxtaposant des images tournées à dix ans d'intervalle, je peux mettre en scène les changements advenus dans cet intervalle de temps où je ne les ai pas filmé·e·s. Et chacun·e revient sur les expériences qui les ont fait changer, et elles peuvent être d'ordre affectif pour les unes, sociales ou professionnelles pour les autres.

RG : Et il est vrai que dans ces portraits, pour certaines on partage plutôt leur vie personnelle, voire intime, pour d'autres, vous vous centrez davantage sur leur vie professionnelle. Est-ce un choix conscient, voulu dès le départ ou en lien direct avec les réalités vécues par ces jeunes ?

RS : En les retrouvant, je n'avais pas d'approche thématique. Il ne s'agissait pas de cocher des cases, mais de se demander : qu'est-ce qui compte pour les uns et les autres ? Par exemple, quand on s'est retrouvé avec Armelle, elle m'a tout de suite dit : « La chose la plus importante qui m'est arrivée, c'est de perdre mon frère, mais je n'arriverai jamais à le dire dans le film ». Et heureusement, un film, c'est prendre le temps, dans sa préparation, de se retrouver et d'essayer de penser ce qui est le plus essentiel à partager. Pour moi, le travail consiste à imaginer l'espace d'énonciation propice au récit ; le récit d'expériences qui peuvent être parfois compliquées à mettre en mots, mais dont l'énoncé semble essentiel. Les trois ans de préparation du film ont permis à Armelle de trouver la façon d'aller vers la mise en récit de la disparition de ce frère tant aimé. Parce que le temps passe et que l'idée du récit de cette disparition a fait son chemin. Elle a pu aussi l'articuler avec les manifestations suite à la mort de Georges Floyd et à l'appel du comité Adama qui ont eu lieu au moment du tournage. On y retrouve Armelle avec Cadiatou. Je pense que, se montrant dans le cortège de la manifestation, pour elles, la question politique rejoint celle de l'intime. Assumant ces paroles et cette place politique, elles racontent à leur manière ce qui a changé en elle pendant ces dix ans.

RG : Ce film, comme le précédent, est-il aussi une manière de parler de l'émancipation des jeunes filles ?

RS : Ce qui me semble important, c'est de voir à quel point elles arrivent à mettre des mots sur cette émancipation. Elles savent toutes pertinemment, dans leur corps, dans leur être, quel est le coût de cette émancipation. Et ce combat n'est pas sans impact sur le reste. Armelle en parle très bien : c'est celle qui énonce et affirme un système de valeurs, tout en disant que sa vie est une succession de combats – et parfois ce combat est difficile et fatigant. Ces mots portent une dramaturgie, elles deviennent des héroïnes, les modèles noirs dont elles ont manqué. Pour moi, c'est important de leur donner la possibilité d'être à cet endroit-là, à la fois d'avoir accompli ce parcours et de pouvoir produire une réflexion qui montre à quel point elles ont conscience des enjeux liés à leur parcours. Ce sont des modèles pour d'autres, trop invisibilisés.

RG : **Paul Pasquali, quel écho cette question des parcours a-t-elle pour vous par rapport à votre travail de sociologue ? Ces jeunes font-ils exception à la règle ?**

Paul Pasquali : Aujourd'hui en France, la reproduction sociale est la règle statistique. Elle est massive, mais n'est pas contradictoire avec l'existence de parcours atypiques, comme c'est le cas de ces jeunes-là. Le rôle du sociologue est d'éviter d'en rester à un registre normatif, d'essayer de comprendre et d'expliquer sans céder aux poncifs en termes de « spontanéité individuelle », de « désir de s'en sortir », qui seraient tautologiques, car cela reviendrait à dire qu'on s'en sort parce qu'on en a envie. Les sociologues disposent de différents instruments pour creuser cette question. Avec les outils statistiques, on peut repérer la transmission de petits héritages, qui parfois débordent les limites de la seule famille nucléaire où ne circulent pas beaucoup de ressources culturelles. Et parfois ces petits héritages suffisent pour produire un petit déplacement dans l'espace social. Il faut aussi mentionner les reports des aspirations scolaires des parents sur les enfants, notamment quand ce sont des ambitions déçues, frustrées, précocement interrompues. Il suffit de lire ce qu'Annie Ernaux raconte sur sa mère pour comprendre que sa mère aurait tellement aimé être institutrice et qu'elle lui a transmis un certain héritage qu'on ne pourrait pas percevoir si on s'arrêtait au fait que la romancière est seulement la fille de propriétaires d'un café-épicerie. Il faut par ailleurs regarder la pente des trajectoires, qui se lit dans un certain rapport à l'avenir, et dans les « bonnes dispositions

scolaires » qui sont transmises dans des familles parfois très loin de l'univers scolaire et de la culture légitime. À travers des enquêtes de terrain, comme celle dont il est question dans mon premier livre, *Passer les frontières sociales*, on peut mieux repérer des configurations propices à des réussites statistiquement improbables, à condition de prolonger l'enquête en immersion sur un petit groupe dans une longue durée. Et c'est là que le travail du sociologue peut rejoindre les intentions du documentariste, en donnant du mouvement à cette analyse et montrer, dans le temps, comment ce n'est pas seulement des configurations, avec des ressources et de bonnes dispositions à un moment précis, qui sont en jeu, mais une succession d'événements biographiques, de scissions institutionnelles, qui conduisent à un certain type d'orientation, de regard sur soi-même et sur son milieu d'origine, etc. Et on en vient petit à petit, par un ensemble de petits passages, par une série d'interventions de ce que j'appelle des passeurs, des alliés d'ascension, à dessiner un autre horizon des possibles et, dans certains cas, à favoriser le passage des frontières sociales, à proprement parler. Et pour pouvoir en arriver là, il faut venir et revenir sur le terrain, rencontrer des jeunes qui sont concernés par ce genre de trajectoire.

Dans mon cas, j'ai rencontré de jeunes bacheliers en ZEP (zone d'éducation prioritaire) qui postulaient à une classe préparatoire expérimentale qui prépare, dans un grand lycée de province, aux concours de certaines grandes écoles, notamment les IEP (instituts d'études politiques) de province. Certains de ces jeunes désirent très clairement rejoindre l'élite scolaire, d'autres sont plus hésitants. Prendre le temps de les suivre, sur plusieurs années, permet de voir leur destinée scolaire et de les comparer avec ceux qui arrivent à leurs fins, ceux qui définissent leur projet d'avenir chemin faisant, ceux qui rentrent dans cette prépa et qui sortent « par la grande porte » en entrant dans une grande école, et ceux qui, suite à un échec au concours ou un abandon en cours de route, redéfinissent ensuite leur orientation. L'autre intérêt de ce type d'enquête est de repenser l'expérience vécue de l'ascension sociale, ou plutôt, pour employer un concept proprement sociologique, de la migration de classe. Pour cela, il faut sortir d'un prisme trop individuel, qui ne restitue pas les trames collectives de cette expérience de la migration de classe. Il faut au contraire penser ensemble, de façon solidaire,

l'expérience dans le milieu d'origine et dans le milieu d'arrivée, et ne pas s'en tenir à ce qui se passe dans le milieu d'arrivée, ou seulement à l'accès à telle ou telle filière ou à tel établissement prestigieux. Et c'est là où justement la démarche de Régis Sauder est intéressante parce qu'elle permet de les montrer des deux côtés des frontières sociales et de ne pas s'en tenir aux représentations dominantes en termes de « réussite » d'une poignée de jeunes « méritants ».

RS : Ce qui est intéressant, c'est de voir comment peut se traduire, dans l'expérience des uns et des autres, ce que dit Paul Pasquali. Quand Laura dit : « de ma classe de collègue, aujourd'hui, la plupart des élèves sont tous en prison », c'est une formule pour se distinguer. Quand elle le dit, elle est lycéenne, ce qui est déjà une forme de distinction par rapport à ceux qui n'y ont pas eu accès. Dix ans plus tard, ils n'ont pas tous réussi non plus : il y a des expériences qui ne sont pas des réussites professionnelles. Là encore, le récit aide à comprendre ce qui permet à certains de s'en sortir ou de s'émanciper. Et évidemment la dimension collective, la place de la famille, les rencontres sont très importantes dans les parcours des uns et des autres.

RG : **On voit bien, dans le film, celles et ceux qui, dans leur vie de jeunes adultes, sont soutenus par du collectif, voire se politisent. Et puis d'autres qui sont assez isolés, voire totalement isolés, qui expriment beaucoup de crainte, de peur, d'angoisse. Est-ce que ce n'est pas aussi une manière de parler de la jeunesse d'aujourd'hui ?**

RS : Et puis, surtout, ce qu'on entend, ces deux jeunes femmes qui ont fait l'expérience de la faim. Je crois que, pour l'une comme pour l'autre, cette solitude s'explique dans l'impossibilité de trouver de la ressource ailleurs, familiale ou même dans les amitiés qui se sont construites et qui se sont évaporées, éloignées. Ces deux personnes ont aussi fait le choix de partir et de mettre de la distance avec leur milieu familial, ce qui implique, pour elles, une fragilisation et une précarisation. Dans le film, ce qui compte, ça n'est pas de m'attendrir sur cette fragilité ou cette précarité, d'en extraire des bons sentiments. Le plus important pour moi, c'est de construire un récit que d'autres pourront s'approprier, car ils y trouveront des éléments qui peuvent les renseigner sur leur propre vie.

RG : Que reste-t-il des années lycée, de ce passage dans l'école publique, dans ce lycée, dans ce territoire-là ?

RS : Ce qui m'a touché, c'est ce que les uns et les autres ont pu raconter, ce qui reste justement *en eux de cette expérience fondatrice*. C'est le système de valeurs énoncé par Armelle, par exemple : cet attachement au service public, cette idée qu'elle sait ce qu'est une allocation, elle a été élève en ZEP et elle a bien saisi ce qui se cachait derrière ces mots... Pour moi, c'est là que se joue ce qui reste des années lycée. Ce qu'il y a de plus émouvant, c'est de voir comment le service public réussit à produire une prise de conscience de sa beauté. Comme Abou, quand il témoigne de son attachement à des enseignants qui ont été des personnes qui ont déclenché, qui lui ont permis de trouver ce métier d'infirmier. Ce qui reste, c'est déjà ce qui est pressenti dans *Nous, princesses de Clèves*. Quand Cadiatou dit : « ça me renvoie à ma condition », on est déjà dans quelque chose que produit l'école. Elle traduit son expérience par ces mots, qui sont les mots de l'école. Ce qu'ils ont gardé en eux de l'école après ces dix années, se cache dans leurs mots et aussi dans leurs choix professionnels.

RG : Et l'on perçoit aussi dans le film tout ce qui touche à la dégradation des services publics, que ce soit l'école ou l'hôpital.

RS : C'est tout le dessein du film dans la conjugaison du récit d'Emmanuelle et de ce que chacun vit à son endroit. Abou, en tant qu'infirmier, Laura, comme pharmacienne hospitalière qui souffre de l'impossibilité du service public à lui offrir les conditions nécessaires au bon exercice de sa mission. Et pour moi, l'enjeu d'*En nous* est de montrer à quel point la dégradation des services publics a un impact direct sur les jeunes. Et cet attachement qu'ils énoncent me bouleverse complètement parce qu'en effet ce sont eux qui prennent en charge, en partie en tout cas, les services publics.

RG : Comme sociologue, comment rendre compte de l'expérience de chacun, du singulier pris dans un contexte et du collectif ?

PP : Un peu comme Régis Sauder, je suis revenu voir les étudiants dont je parlais dans *Passer les frontières sociales* dix à quinze ans après l'enquête, afin de rendre compte de ce qu'ils sont devenus, personnellement et professionnellement, afin de mieux mesurer les

déplacements sociaux qui ont eu lieu dans les années 2010, et ainsi de poser la question de ce qui fait tenir et maintenir la pente d'une trajectoire, et donc l'amplitude plus ou moins grande d'un déplacement social. J'ai fait comme Régis, mais avec les outils de la sociologie, et j'en rends compte dans la postface à la réédition de mon ouvrage en poche aux éditions La Découverte en 2021. Ce retour vers les enquêtés m'a appris énormément de choses parce que, même si je n'ai pas pu refaire une autre enquête de longue durée, j'ai bien vu que, là où certaines ont réussi à concrétiser leur déplacement social en pointillé, comme Claire en devenant magistrate ou Cassandra en devenant cadre dans une collectivité territoriale, d'autres enquêtés sont restés dans des formes de précarité, notamment deux d'entre eux qui essayaient de « réussir autrement » à l'université ou par leurs propres moyens. C'est le cas de Reda, qui est devenu vidéaste freelance, après bien des péripéties relatées dans la postface, et de Youssef, qui avait abandonné la prépa en cours de route, et subi un certain nombre de mésaventures faute de rompre avec l'univers de la petite délinquance. Voir quelqu'un comme Youssef qui finit par travailler dans un garage, puis qui revient dans sa ville de naissance et qui se réinsère par des réseaux amicaux dans le petit commerce de proximité, permet d'observer sur le temps long des positions qui sont en décalage avec les aspirations subjectives initiales, et qui survivent en partie, non sans amertume, dans la position réelle finalement occupée. Dans le cas de Youssef, qui est très loin aujourd'hui de ce à quoi il pouvait espérer quand il sortait du bac, la première chose qu'il me dit quand je le revois, c'est : « j'ai rien oublié. Je me souviens de tous nos entretiens et tu sais, au fond, ce que j'aurais aimé, c'est de devenir prof ». Ce n'est pas seulement les regrets qu'on peut nourrir, quand on a échoué, qui s'expriment ici. C'est aussi comment il se construit ensuite, avec ce qu'il a été et comment il continue à vivre avec le mandat de réussite qu'il n'a pas su honorer, par exemple à travers des pratiques culturelles hétérodoxes, non visibles à travers le prisme des intellectuels, des formes de lectures en autodidacte, de réflexions, de méditation, et en apparaissant finalement, dans l'univers d'origine, comme une sorte de quasi-philosophe qui lui donne un rôle de médiateur entre les mondes, alors que, objectivement, il n'a quasiment pas bougé socialement.

Mais parmi les élèves que j'ai rencontrés, il faut aussi évoquer tous ceux et celles qui ont gardé une image de soi très positive, des réflexes pour s'en sortir, voire dans certains cas pour se défendre quand on a une position dominée ou quand ses parents sont fragilisés du fait de leur position subalterne ou leur manque de ressources. Pierre et Cassandra utilisent par exemple leur nouveau réseau pour défendre des pères licenciés ou quand des maladies professionnelles se déclarent.

RG : Donc avec une forme de loyauté ?

PP : Je dirais de rapatriement de capitaux acquis. Il y a une circulation entre les univers qui peut se faire d'individus à individus, mais parfois aussi en rapatriant des expériences qui ont pu être acquises ailleurs à travers des conquêtes culturelles, en termes de relationnel et de symbolique.

RG : Et comment procédez-vous pour rendre compte des expériences vécues, du déplacement social ?

PP : Il y a au moins deux paramètres dont il faut tenir compte quand on fait une enquête de terrain comme celle dont il est question dans *Passer les frontières sociales*. D'abord, il faut suivre le plus longtemps possible et revenir le plus souvent possible dans la vie des intéressés pour pouvoir documenter précisément leurs expériences, qu'elles soient scolaires, familiales, amicales, conjugales, etc., car elles sont toutes constitutives de leur déplacement social. Ce suivi longitudinal est indispensable pour être attentif à des petits détails comme à de grandes questions. Pour cela, il faut entretenir une relation de confiance et se remettre soi-même en question en tant qu'enquêteur sur ce qu'on pourrait rater en arrivant avec des questions toutes faites ou en plaquant un modèle uniforme de déplacement social, celui du « transfuge de classe », du « boursier » ou de « l'auto-didacte » au singulier, toutes ces catégories qui reviennent sans arrêt dans le débat public sans être jamais vraiment définies ni interrogées. Il faut donc être capable de voir les processus généraux, comme la reproduction sociale et la migration de classe, derrière chacun de ces parcours apparemment singuliers, et être attentif à tous les détails et contingences dont ces parcours sont aussi faits.

Le deuxième aspect de ce genre d'enquête concerne les trames biographiques. Selon les migrations de classe considérées, on ne part pas du même point de départ, on ne va pas dans la même direction et on ne regarde pas le même point d'arrivée. À côté de ça, il faut impérativement prêter attention aux pratiques et aux relations des migrants et migrantes de classe. En sciences sociales, on n'est pas contraint par un format, comme pour un film documentaire où toute une matière doit rentrer dans un format, avec une certaine durée. Le sociologue peut restituer beaucoup plus de matière dans le format à sa disposition. Mais il n'a pas accès à la richesse et à la fidélité que permettent l'image et le son.

Et typiquement, on peut décrire les pratiques et les relations de façon ethnographique, sans le moindre concept, pour montrer ce qui change dans les habitudes vestimentaires, dans les lieux où on se retrouve, dans la même manière de porter son corps, de parler, les changements dans les accents, le vocabulaire, l'humour ou le rapport aux différents registres de langage. Il faut observer même les pratiques les plus anodines en apparence, en posant des questions banales telles que : où mange-t-on à midi ? Qu'est-ce qu'on fait de son temps libre ? Qu'est-ce qu'on fait avec ses parents ? Qu'est-ce qu'on lit ? Qu'est-ce qu'on va voir au cinéma ? Est-ce qu'on va au théâtre ou au musée ? Ou plutôt on préfère sortir avec ses amis ? Est-ce qu'on va au concert ? Quel genre de musique ? Quelle radio on écoute ? Ces pratiques deviennent une sorte d'indicateurs des écarts dispositionnels en train de se faire, lentement, souvent à l'insu des intéressés, mais pas de leur entourage social, qu'il faut aussi aller rencontrer pour comprendre les deux faces de cette migration impliquant une immigration et une émigration de classe. C'est là qu'une réflexion de fond sur l'évolution des relations sociales, notamment familiales et amicales, s'impose particulièrement dans une enquête de ce genre. Dans une enquête standard, « qualitative » plutôt qu'ethnographique, on ne revient pas sur le terrain. On fait un entretien, éventuellement deux, et c'est tout, et on n'observe que ce qui se joue le jour de l'entretien, pour compléter les propos recueillis à la façon d'un journaliste. Dans ce cas, on ne peut pas observer des relations ni leur évolution. Alors qu'en faisant le choix de revenir sans cesse sur le terrain, de multiplier les points d'observation et les occasions d'entretien, on peut saisir des liens et assister à des interactions d'une

grande richesse. Par exemple, avec des amis d'enfance : ces relations ont-elles été conservées ? Avec les parents, aussi, les frères et sœurs, ou encore les voisins. Quand les voit-on ? que fait-on avec eux ? Quelle est la part des silences et des non-dits, dans ce qu'on dit et on se dit avec ses proches déjà un peu lointains socialement ? Autre enjeu : est-ce qu'on continue à voir ses anciens profs ? Cela en dit beaucoup sur l'expérience vécue de la migration de classe, car souvent les anciens enseignants contribuent non seulement à rendre possible le changement de milieu, mais aussi à le rendre vivable, acceptable, légitime, par toute une série d'échanges qui accompagnent la transition entre la position antérieure et la nouvelle position.

Il ne faut pas oublier, enfin, les relations de distance, et notamment celles qui se jouent au sein de l'univers social d'accueil. Ces relations sont marquées par une fréquence plus ou moins élevée d'interactions avec d'autres élèves d'autres prépa, avec les nouveaux condisciples ou camarades de promo, avec les enseignants et autres représentants de l'institution scolaire, ou ensuite dans le milieu professionnel avec les collègues et supérieurs hiérarchiques, bref avec des individus qui viennent majoritairement des milieux aisés, qui n'ont pas forcément la même couleur de peau, la même religion, et les mêmes dispositions que ces jeunes migrants de classe. En interrogeant leur plus ou moins grande facilité à acquérir un nouveau sens pratique dans leur milieu d'adoption, on touche du doigt la complexité d'une réalité qui est bien loin du distinguo réducteur et ethnocentrique entre assimilés et non-assimilés, intégrés et non-intégrés, acculturés et non-acculturés. On est ici au cœur de ce qui fait la transformation dispositionnelle, ou, comme disait Bourdieu, la conversion des habitus. Beaucoup d'enquêtes ont montré qu'en fait le cas limite de la conversion radicale, comme elle peut exister dans certaines circonstances, n'est pas nécessairement le plus courant. Il y a tout un continuum entre l'hystérésis, c'est-à-dire le maintien de l'habitus originel malgré le changement de position sociale, et la conversion radicale avec rupture totale des liens et métamorphose rapide des dispositions.

RG : Quand on tourne un film, a-t-on les mêmes types de préoccupations ?

RS : On peut retrouver à la fois dans le film et dans les travaux du sociologue des convergences. Ce qui m'importe, c'est de raconter une histoire à partir d'éléments du réel.

RG : **Mais sans donner les explications ou les clés...**

RS : Bien sûr. Ce n'est pas un récit porté par la tyrannie du personnage, celui-ci devenant l'exemple du groupe. Ce qui m'intéresse, c'est justement le récit mosaïque, de produire une histoire à partir de fragments qui nous éclairent sur des trajectoires différentes et qui peuvent, par addition, produire du sens sur le groupe, sur un territoire. Je n'ai pas le souvenir d'avoir fait un film sur une personne. Le récit choral m'intéresse avec la question sous-jacente : comment produire une dramaturgie, comment faire sens ? Comment ne pas proposer une simple juxtaposition d'expériences, mais parvenir à la dimension collective ? On parle d'individualités, mais c'est le récit collectif qui l'emporte.

PP : Quand Régis Sauder parle de dramaturgie, il fait référence à l'écriture et au montage. C'est là que précisément la démarche du sociologue et celle du documentariste se rejoignent. Simplement dans le cas des sciences sociales, et de la sociologie en particulier, c'est une conquête de le montrer, de raconter dans le texte même le contexte de la recherche et d'assumer le point de vue du chercheur. La sociologie consiste trop souvent à effacer les traces de l'enquête et tout l'enjeu pour les sociologues et anthropologues aujourd'hui consiste, justement, à montrer comment on fait l'enquête, sans pour autant céder au subjectivisme. Ce n'est pas une voix *off* qui permettrait de tenir par la main le lecteur, mais une manière de dire : voilà comment j'ai fait l'enquête, refaites le chemin et si, à un moment donné, il y a quelque chose qui relève d'un choix arbitraire, vous pourrez le déceler. Donc dans un cas comme dans l'autre, il n'y a pas de possibilité de surgissement spontané de la réalité ou d'une dramaturgie qui s'imposerait ou d'un récit qui s'imposerait de lui-même. Ce sont là deux manières différentes, mais complémentaires, de construire les réalités observées.

RG : **En quoi l'enquête, en quoi le tournage participant-ils aussi à la transformation des personnes enquêtées, les personnes que l'on filme ?**

RS : Je sais que le film est un élément parmi d'autres dans les trajectoires de réussite ou d'émancipation. Et vraiment, j'ai le sentiment que, dans toutes ces trajectoires, c'est la concordance de tous ces éléments qui font qu'à un moment il y a de la réussite, quelque chose qui s'ouvre. Mais le film n'est pas l'élément majeur déclencheur de ces parcours.

PP : C'est évidemment une question décisive, et elle se joue dès le début de l'enquête. Dès les premiers entretiens, les premières rencontres, j'ai senti que ma présence perturbait les interactions, avait des effets sur les collectifs qui m'intéressaient, ne serait-ce que parce qu'il faut bien que j'occupe un rôle ou une place sur le terrain, qu'on me donne autant que je cherche à définir. Dans un premier temps, il s'agissait d'éviter pour moi de prendre le rôle institutionnel qu'on voulait me donner. J'ai fait le choix de ne pas rentrer dans le rôle d'expert que certains représentants de l'institution me proposaient, et d'accepter en revanche celui que beaucoup d'élèves pouvaient me donner, c'est-à-dire le rôle de conseiller, de soutien, de confident. Claire a pu me dire par exemple que j'étais un « psy gratuit » ou un « coach », parce qu'il y a des moments où elle et d'autres élèves placés dans la même situation qu'elle perdent le fil, ont des coups de mou ou des formes de malaise social difficiles à affronter sans « alliés ». J'ai dû aussi endosser le rôle de conseiller, quand certains me demandaient mon avis sur les choix d'orientation les plus raisonnables ou les moins coûteux, pour acheter un livre comme pour se repérer dans la jungle des filières scolaires. Dans certains cas, quand il y avait un gouffre entre un enquêté et l'univers scolaire, ma présence ne faisait que renforcer cette distance puisque je n'étais pas neutre. Ils savaient que j'étais passé par un IEP et que j'étais inscrit en thèse dans des établissements parisiens prestigieux. Dans d'autres cas, au contraire, ma présence leur permettait de s'identifier et de réduire cette distance, parce qu'ils savaient aussi que j'étais originaire de l'un des lycées ZEP de l'enquête, et que je connaissais bien l'univers des cités HLM de la ville, où ma mère vit toujours. Tout cela a eu des effets, qui rejaillissent sur l'enquête, et qui permettent ou pas de la poursuivre au-delà du premier entretien. De rencontre en rencontre, j'ai pu noter à chaque fois des effets très révélateurs de cette relation faite de distance et de proximité, notamment des formes de réflexivité, car, à force de parler de soi

comme si on parlait d'un autre, on apprend à s'analyser, encore mieux ou encore plus que ce qu'on vivait avant. Il y a aussi des effets de banalisation du déplacement social. Au début, c'est une épreuve radicalement nouvelle, déstabilisante. Avec le temps, elle devient de moins en moins déroutante. Ce n'est pas par magie, mais parce qu'ils le verbalisent plus et analysent davantage l'expérience qu'ils et elles vivent. Les enquêtés peuvent se rendre compte que, finalement, il y a des explications objectives à ce qu'ils et elles vivent.

J'ai pu percevoir un autre effet à l'issue de l'enquête, et notamment au moment de sa publication : un effet de légitimation. Avec le livre, avec le film, les enquêtés peuvent avoir le sentiment d'exister publiquement, avec un puissant effet de reconnaissance. Mais si le livre peut changer les choses dans leur approche de la vie, il n'a pas le pouvoir de changer leur vie. De la même manière, quand j'observe comment *Passer les frontières sociales* ou *Héritocratie*, mon deuxième ouvrage, ont été reçus dans les hauts lieux scolaires sur lesquels j'ai enquêté, je vois bien que les enquêtes sociologiques n'ont pas le pouvoir de transformer la société. Il y a certes des adaptations dans le vocabulaire officiel, dans la gestion concrète du vécu des élèves d'origine populaire ou dans les aides morales ou matérielles apportées lorsque le déplacement social se fait difficilement. Mais dans le fond, la réalité observée n'a guère changé, et j'ai été surpris d'apprendre par des enseignants de la prépa sur laquelle j'ai travaillé autrefois qu'ils avaient toujours autant de mal à faire reconnaître leur investissement et à réellement élargir le recrutement social des filières d'élite.

RG : Comment s'inscrit dans votre travail « Retour à Forbach » réalisé en 2017, donc entre les deux films dont on vient de parler ?

RS : C'est là aussi un récit choral de celles et ceux qui sont restés à Forbach. C'est ma ville natale que j'ai quittée. Là, c'est une manière de se raconter, d'assumer un récit à la première personne et d'une certaine manière d'affronter le regard des autres. Même si je n'ai pas suivi une trajectoire spectaculaire de transfuge, néanmoins j'ai changé de milieu, avec la métamorphose que je m'étais imposée sur l'accent, sur la façon de me tenir, etc. Et dans ce film, je confronte ce récit à la première personne à une parole plus collective de celles et ceux qui restent à Forbach. En revenant filmer la ville où je suis né, j'ai été

frappé par le sentiment d'abandon de la population qui me semble légitime eu égard au destin de cette ville.

AUTEURS

Régis Sauder

Réalisateur, auteur des films documentaires *Nous, princesses de Clèves* (2011) et *En nous* (2022).

Paul Pasquali

Sociologue, chargé de recherche au CNRS, auteur de *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes* (2014, réédité en 2021), et plus récemment de *Héritocratie. Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)* (2021).

« Jamais la France et son système scolaire n'ont autant diplômé et pourtant jamais les savoirs n'ont été aussi inégalement transmis »

Cédric Hugrée et Tristan Poullaouec

DOI : 10.35562/diversite.3978

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en novembre 2022.

TEXTE

Régis Guyon : Vous avez publié à la rentrée dernière un ouvrage portant un titre qui fonctionne presque comme un avertissement et invite à la prise de conscience : « *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire* ». Dès l'introduction, vous montrez que la crise sanitaire a eu un effet loupe, mettant au jour les transformations à l'œuvre à l'université depuis des décennies. Pouvez-vous nous indiquer ce que la pandémie a révélé sur l'état de l'université en France ?

Tristan Poullaouec : Elle a d'abord apporté la démonstration par l'exemple de l'absurdité d'un enseignement à distance comme fonctionnement général pour trois millions d'étudiants. C'était pourtant une injonction au cœur des « Nouveaux cursus à l'université » envisagés par le troisième Programme d'investissements d'avenir (PIA) qui mise beaucoup sur les usages numériques pour améliorer la réussite en premier cycle. Par exemple, le projet Neptune de l'université de Nantes prévoyait en 2018 que « toutes les unités d'enseignement soient hybridées et qu'un volume de 50 % de distanciel soit accessible pour toutes ces unités ». La généralisation des visioconférences à partir du printemps 2020 a cependant révélé un obstacle de taille à

cette perspective. Très concrètement, comme l'a confirmé notre enquête ETUNUM dans 7 universités en novembre 2020¹, plus de 4 étudiants sur 10 ont à domicile une connexion lente ou instable, au débit insuffisant pour suivre les visioconférences. Et même parmi les étudiants bien connectés, les problèmes de concentration ont été majeurs. En tant qu'activités séparées du reste de la vie sociale, les apprentissages scolaires ont besoin d'un lieu et d'un temps propres, de rythmes et de rituels collectifs, de sociabilités spécifiques.

Cédric Hugrée : La même enquête a aussi révélé qu'un tiers des étudiants et étudiantes écoutaient les cours sans les noter pendant les visioconférences quand ils et elles n'étaient que 15 % à le faire avant le confinement. Or la prise de note, et plus particulièrement la prise de note *intégrale*, est centrale pour les apprentissages ; elle est même au cœur des inégalités de réussite en première année comme l'avaient montré Jean-Luc Primon et Alain Frickey² dans une enquête à Nice au début des années 2000. Plus largement, dans l'ouvrage nous défendons l'idée que la gestion de la crise sanitaire dans l'enseignement supérieur a parachevé un nouveau régime de sélection scolaire : les conditions d'étude et d'enseignement ont été fortement dégradées pour les universités et nous avons diplômé autant, voire plus que d'habitude. C'est en condensé ce qui se passe à l'échelle du système scolaire français : depuis les années 1970, jamais nous n'avons autant diplômé, et pourtant, on sait que depuis la fin des années 1980, jamais les savoirs scolaires n'ont été autant transmis inégalement entre les classes sociales.

RG : **Justement, pouvez-vous nous présenter ce nouveau régime de sélection scolaire, et notamment les impacts de la plateforme Parcoursup ?**

TP : Parcoursup est tout d'abord un dispositif qui a étendu la possibilité de sélectionner les étudiants pour les filières universitaires notamment, avec pour conséquence une plus grande emprise de cette sélection sur certains parcours étudiants évidemment, mais aussi sur l'année de terminale, et même avant. Dans la plateforme APB (Admission post-bac), la sélection à l'entrée à l'université était impossible, sauf pour les rares formations ayant obtenu une dérogation. Pour sa dernière année, APB comptait une centaine de licences qui recouraient à des tirages au sort (d'ailleurs illégaux) pour départager

leurs candidats. En 2021, 773 licences n'ont retenu au plus que la moitié des candidatures, soit un quart des licences proposées sur Parcoursup. La plateforme a ensuite pour effet d'installer une incertitude stressante durant plusieurs mois, pour les élèves de terminale et leur famille : entre la saisie des vœux entre janvier et mars et la publication des résultats de juin à septembre, le temps d'attente de l'affectation est considérable. Aujourd'hui, un lycéen sur deux ne sait pas au mois de juin dans quelle ville et quelle formation il pourra étudier à la rentrée. Ils étaient un sur cinq dans cette situation avec APB. Et cette proportion varie beaucoup selon le type de bac préparé.

CH : Mais plus largement, Parcoursup permet de maintenir tant bien que mal le paradoxe énoncé plus haut : la loi ORE confirme l'objectif de diplômer 50 % d'une génération au niveau bac + 3 tout en maintenant d'abysmales inégalités d'apprentissage entre les classes sociales. Mieux : en érigeant les ratés du système éducatif français en principe d'organisation des études supérieures, Parcoursup est aussi l'institution entérinant ce nouveau régime de sélection scolaire. L'extension de la sélection à l'entrée des formations universitaires ces dernières années tient ainsi largement au fait que ces politiques d'éducation renoncent désormais explicitement à égaliser les destins scolaires entre les classes sociales.

Derrière le pilotage de la politique éducative par des taux de diplômés se cache une fracture scolaire inédite. Quelles que soient les enquêtes³, on sait aujourd'hui que les acquis en lecture, en orthographe et en grammaire, mais aussi en calcul et en sciences sont plus faibles qu'hier. À la même dictée de 85 mots, 46 % des élèves de CM2 faisaient plus de quinze erreurs en 2007, contre 26 % en 1987. En 2017, seuls 37 % des élèves de CM2 réussissent les divisions, contre 74 % en 1987. Le système éducatif français n'a non seulement jamais comblé ces écarts d'apprentissage, mais on sait aujourd'hui qu'il creuse les écarts de performances scolaires en fonction de l'origine sociale, continuellement, année après année, de l'école élémentaire au lycée⁴. Tels sont aujourd'hui les habits neufs de l'école de classe à la française.

RG : Dans le même temps, et pour avoir l'ensemble des éléments de l'équation, l'université et l'enseignement supérieur se sont transformés et leur capacité d'accueil ne s'est pas développée ou adaptée

pour faire face à l'arrivée de ces « nouveaux étudiants » : les inégalités ne se construisent-elles pas ici aussi ?

TP : Nous vivons depuis quinze ans une véritable réplique de la seconde explosion scolaire. Entre 1985 et 1995, le taux d'accès au bac a doublé sous l'effet conjugué de la création des bacs pro, de l'objectif affiché de conduire 80 % d'une classe d'âge au bac, mais aussi des besoins en qualifications dans l'appareil productif et des aspirations des familles. Déjà à l'époque, les mesures volontaristes limitant les redoublements, augmentant les passages dans la classe supérieure et mettant fin à l'orientation en fin de cinquième sont prises rapidement, à moyens budgétaires et intellectuels presque inchangés. Beaucoup de difficultés d'apprentissage sont reportées ou même contournées. Celles-ci semblent à l'époque se concentrer sur les bacheliers technologiques, présentés comme les nouvelles victimes de la sélection à l'université⁵, car à l'époque les bacheliers professionnels poursuivent peu dans l'enseignement supérieur, et exceptionnellement à l'université.

Depuis 2008, il y a un nouvel essor de l'aspiration à poursuivre des études : les bacheliers professionnels, même avec une formation écourtée d'un an par la réforme de 2007, souhaitent désormais de plus en plus étudier, les titulaires d'un BTS (brevet de technicien supérieur) ou d'un DUT (diplôme universitaire de technologie) veulent une licence professionnelle et rares sont les étudiants à l'université qui se contentent d'un DEUG (diplôme d'études universitaires générales), démonétisé par le système LMD (licence-master-doctorat). La loi Fillon de 2005, puis la stratégie nationale de l'enseignement supérieur en 2015 élèvent encore l'objectif de diplomation à 50 %, puis 60 % de diplômés de l'enseignement supérieur dans une classe d'âge, dont 50 % au niveau de la licence. Alors que les acquis des élèves mesurés en fin d'école primaire ou en fin de collège sont plus faibles et plus inégaux, le taux de réussite à l'examen du bac – général notamment – progresse fortement, ainsi que le nombre des mentions décernées aux bacheliers.

Face à cet afflux d'étudiants, comment ont réagi les pouvoirs publics concernant l'université ? Il est aujourd'hui devenu difficile d'ignorer la baisse de la dépense publique, proportionnellement au nombre d'étudiants tout au long des trois derniers quinquennats, en particu-

lier à l'université, habituée de longue date à former à peu de frais (une année de licence « coûte » moins de 4 000 euros de dépense publique par étudiant, tandis qu'une année de BTS ou de CPGE [classe préparatoire aux grandes écoles] pèse trois fois plus dans le budget de l'État). On souligne moins souvent en revanche l'échec des dispositifs de lutte contre l'échec à l'université. Ainsi, le plan Réussite en licence (PRL) porté par Valérie Pécresse en 2007 visait officiellement à multiplier par deux le taux de passage en seconde année de licence. Il n'a pas bougé d'un iota. De même, la loi ORE prévoit l'allongement de la licence en quatre ans ou quelques cours de remises à niveau pour les bacheliers aux acquis insuffisants. Mais les universités ne sont pas contraintes de mettre en place ces dispositifs « oui, si » dans toutes leurs formations et n'y consacrent de fait que très peu de moyens. D'après un rapport d'inspection de 2020, ils sont très rarement efficaces : les tout premiers bénéficiaires de ces dispositifs ont été deux fois moins souvent admis en seconde année, 40 % ayant quitté l'université l'année suivante⁶.

CH : Aujourd'hui, les bacheliers issus des milieux populaires continuent d'être les principales victimes de la sélection à l'université, comme dans tout l'enseignement supérieur : ils sont surreprésentés parmi les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. Beaucoup de ces derniers se sont accrochés dans l'enseignement général au lycée. Et même quand ils se trouvent déstabilisés par les demandes de travail studieux à l'université, ils s'accrochent aussi à l'université : parmi ces étudiants passés par l'université et sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur au terme de leur formation initiale, parcours que nous qualifions de « ruptures universitaires », la majorité retente une année à l'université. Les jeunes hommes sont surreprésentés dans ces parcours, on y retrouve aussi de nombreux bacheliers des séries de gestion et de management, mais également une proportion presque aussi importante de bacheliers littéraires. Ce qui rassemble ces bacheliers aux parcours relativement différents, c'est d'être bien souvent issus des classes populaires. C'est aussi l'expérience d'une socialisation scolaire inaboutie bien qu'elle n'ait pas pris les mêmes formes ni les mêmes chemins. Ces sorties sans diplôme, y compris après réorientations, sont inégalement fréquentes selon les disciplines à l'université (nous en comptons davantage en sciences de l'homme et de la société, un peu moins en sciences de la

nature et de la matière). Mais il faut aussi souligner qu'elles sont encore plus fréquentes dans les STS (sections de techniciens supérieurs), qui accueillent beaucoup de bacheliers technologiques et professionnels.

RG : Votre ouvrage est intitulé « *L'université qui vient* » : quelles sont les perspectives à venir ? À votre avis, est-il possible d'envisager un scénario optimiste ?

TP : L'université qui vient... risque de prolonger les tendances actuellement observées, en l'absence de débat public à la hauteur des besoins de la démocratisation scolaire. Commençons par souligner la différenciation des formations de licence. La licence professionnelle, créée en 1999, est transformée vingt ans plus tard en bachelor universitaire de technologie (BUT), conférant le grade de licence, pour un volume horaire d'enseignement inférieur. Dans le même temps se multiplient les licences sélectives (par exemple, les bilicences débouchant sur un diplôme unique, les doubles licences débouchant sur deux diplômes, ou encore les licences internationales, etc.) [Rossignol-Brunet, 2022]. Tout récemment encore, on a créé des licences accès santé dans plusieurs disciplines (droit, psychologie, langues, histoire...) pour désengorger les premiers cycles des études de santé et mettre fin au *numerus clausus* en fin de première année, tout en maintenant des épreuves écrites et orales classantes pour l'admission en seconde année. On assiste en outre au développement des cycles pluridisciplinaires d'études supérieures, associant un lycée de centre-ville et plusieurs UFR pour proposer à des bacheliers triés sur le volet (mais avec un quota de boursiers) une formation comparable à celle des classes préparatoires sans viser pour autant la préparation des concours des grandes écoles. On verra peut-être également monter en puissance les parcours préparatoires au professorat des écoles, associant eux aussi des lycées et des UFR avant l'entrée en master MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) à l'INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation). Tout ça ne manque pas d'imagination, mais comment les licences générales vont-elles résister à toutes ces formations « à péage », scolaire et économique ? Ne seront-elles pas tentées d'adhérer à la perspective d'une hausse importante des frais d'inscription, comme l'a annoncé Emmanuel Macron en janvier 2022

devant des présidents d'université pour beaucoup déjà acquis à cette cause ?

CH : Il y a pourtant des raisons de penser que des changements sont souhaitables et possibles. Entre la réorientation d'une partie des programmes d'investissement d'avenir (PIA) vers les établissements qui contribuent le plus à l'effort de démocratisation et celle du très contesté crédit d'impôt recherche (CIR), on dispose de deux puissants leviers de financement de réformes qui font aujourd'hui cruellement défaut à l'université et au système éducatif en général. Par ailleurs, le livre souligne combien les apprentissages élémentaires pèsent durablement sur les trajectoires dans le supérieur. C'est une piste essentielle pour nous : sans une nette amélioration de ces apprentissages (grammaire, numération, orthographe, géométrie, conjugaison, calcul mental...), nous n'aurons pas d'action durable et notable sur l'amélioration des parcours étudiants, notamment pour celles et ceux qui sont issus des classes populaires. Comment se fait-il que les deux tiers des enfants d'ouvriers se situent dans la moitié des élèves aux connaissances les plus fragiles en entrant au collège, contre seulement un cinquième des enfants d'enseignants ? Les inégalités d'héritage culturel entre les élèves n'épuisent pas la question : pourquoi les écarts se creusent-ils, alors que les familles populaires sont de plus en plus mobilisées ? Et pourquoi les savoirs de la culture écrite sont-ils bien moins maîtrisés, alors que le niveau de diplôme des parents est bien plus élevé qu'il y a trente ans ? Pour prolonger l'expression de Baudelot et Establet, l'école française ne peut plus rester aussi tolérante avec les inégalités.

Enfin, à terme, le livre ouvre la réflexion sur l'enjeu à repenser une école commune, véritablement inclusive qui abandonne progressivement la structuration du lycée en trois voies (générale, technologique, professionnelle). Comment garantir sinon à tous une formation intellectuelle exigeante et le droit non seulement de choisir sa filière dans l'enseignement supérieur, mais aussi d'y réussir ? D'ores et déjà, il faut par ailleurs ouvrir de nombreuses places (et donc autant d'heures de cours) dans toutes les formations. Et dans l'état actuel du système scolaire français, il y a aussi urgence à faire des premiers cycles universitaires des « institutions enveloppantes » comme l'indique Muriel Darmon au sujet des CPGE. Cela passe bien sûr par le fait d'avoir des moyens autrement plus importants que ceux dont

nous disposons actuellement pour enseigner et pour accompagner les étudiants au quotidien.

NOTES

- 1 Collectif POF (2020). *Enquête ETUNUM*. <https://sites.google.com/view/collectifpof/accueil>
- 2 PRIMON, Jean-Luc, FRICKEY, Alain (2002). « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université ». *Sociétés contemporaines*, n° 48, p. 63-85. [10.3917/soco.048.0063](https://doi.org/10.3917/soco.048.0063)
- 3 Voir notamment ANDREU, Sandra, STEINMETZ, Claire (2016). « Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) ». *Note d'information*, n° 28, <https://www.education.gouv.fr/les-performances-en-orthographe-des-eleves-en-fin-d-ecole-primaire-1987-2007-2015-1991> ; ROCHER, Thierry (2018). « Lire, écrire, compter. Les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle (1987-2007) ». *Note d'information*, n° 08.38, <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/9366/lire-ecrire-compter-les-performances-des-eleves-de-cm-2-a-vingt-ans-d-intervalle-1987-2007-thierry-r> ; CHABANON, Léa, PASTOR, Jean-Marc (2019). « L'évolution des performances en calcul des élèves de CM2 à trente ans d'intervalle (1987-2017) ». *Note d'information*, n° 19.08, <https://www.education.gouv.fr/l-evolution-de-s-performances-en-calcul-des-eleves-de-cm2-trente-ans-d-intervalle-1987-2017-11978>. Ces résultats nationaux sont convergents avec les analyses réalisées depuis l'enquête internationale du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) par BAUDELLOT, Christian, ESTABLET, Roger (2009). *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : Seuil.
- 4 BROCCOLICHI, Sylvain, SINTHON, Rémi (2011). « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 175, p. 15-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>
- 5 BLÖSS, Thierry, ERLICH, Valérie (2000). « Les nouveaux "acteurs" de la sélection universitaire. Les bacheliers technologiques en question ». *Revue française de sociologie*, vol. 41, n° 4, p. 747-775. <https://doi.org/10.2307/3322704>

6 IGESR (2020). *Mesure de la réussite étudiante au regard de la mise en œuvre de la loi ORE*, rapport. <https://www.education.gouv.fr/mesure-de-la-reussite-etudiante-au-regard-de-la-mise-en-oeuvre-de-la-loi-ore-annee-2018-2019-305147>

AUTEURS

Cédric Huguée

Sociologue, chargé de recherche au CNRS.

Tristan Poullaouec

Maître de conférences en sociologie à l'université de Nantes.

Des parcours étudiants

La précarité ressentie des étudiant·e·s en 2020

Tom Chevalier

DOI : 10.35562/diversite.4006

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Ce texte analyse les contours de la précarité des étudiants en 2020 en France en utilisant les données de l'enquête « Conditions de vie » de l'Observatoire de la vie étudiante. Il est statistiquement compliqué d'établir un taux de pauvreté pour les étudiants en raison de l'importance des aides parentales, et c'est la raison pour laquelle les indicateurs subjectifs sont intéressants pour évaluer les niveaux de précarité de cette population. Si cette précarité ressentie semble avoir décliné depuis 2013, elle demeure néanmoins à des niveaux élevés : 20 % déclarent des difficultés financières et 26 % des restrictions budgétaires en 2020, contre un taux de pauvreté dans la population générale d'environ 14 %. Cette précarité a fortement augmenté lors du premier confinement de 2020 puisqu'un tiers des étudiants déclarait alors des difficultés financières. Lors de cette période, cette précarité a eu un effet conséquent en matière de santé mentale : elle a fortement augmenté le sentiment de solitude des étudiants (+16 points de pourcentage) et a réduit leurs niveaux de bien-être.

English

This paper analyzes the contours of student precariousness in 2020 in France using data from the "Living Conditions" survey of the Observatoire de la vie étudiante. It is statistically complicated to establish a poverty rate for students because of the importance of parental assistance, and this is why subjective indicators are interesting to evaluate the levels of precariousness of this population. While this perceived precariousness seems to have declined since 2013, it nevertheless remains at high levels: 20% report financial difficulties and 26% budget restrictions in 2020, compared to a poverty rate in the general population of about 14%. This precariousness increased sharply during the first confinement in 2020, when one-third of students reported financial difficulties. During this period, this precariousness had a consequent effect on mental health: it strongly increased the students' feeling of loneliness (+16 percentage points) and reduced their levels of well-being.

INDEX

Mots-clés

étudiant, enseignement supérieur, précarité, pauvreté, condition de vie

Keywords

student, higher education, insecurity, poverty, living condition

PLAN

Quel niveau de précarité ressentie chez les étudiants ?

L'évolution à la baisse des situations de précarité depuis 2010

Une diminution de la précarité ressentie en 2020 ?

Le croisement des indicateurs de précarité : la diversité des formes de précarité

L'effet de la précarité ressentie sur la santé mentale pendant le confinement

Une hausse de la précarité ressentie due au confinement

Une augmentation du sentiment de solitude impactée par la précarité ressentie

Hausse de la précarité, baisse du bien-être

Pour conclure...

TEXTE

- 1 L'année 2020 a vu la mise à l'agenda de la pauvreté des jeunes en général et des étudiant·e·s en particulier. La survenue de la pandémie de Covid-19 et des difficultés économiques qui se sont ensuivies ont débouché sur l'arrivée d'étudiant·e·s dans les files d'attente d'aide alimentaire, ce qui a été largement couvert dans les médias en posant la question de la précarité étudiante. Deux points étaient avancés dans le débat : d'une part l'importance de la précarité étudiante y compris avant la crise, et d'autre part son aggravation en 2020 à la faveur de celle-ci. La précarité s'est-elle donc réellement aggravée en 2020 pour les étudiants ?
- 2 Nous allons investiguer ici cet enjeu de la précarité étudiante grâce non seulement à l'enquête « Condition de vie 2020 » de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), mais aussi à l'enquête « La vie d'étudiant

confiné »¹ afin d'apprécier plus finement ce moment particulier du premier confinement intervenu en 2020. L'analyse du niveau de revenu est importante, mais reste insuffisante pour avoir une image précise et complète de ce phénomène. Nous nous concentrerons donc sur les indicateurs subjectifs de précarité afin de saisir dans quelle mesure les étudiant·e·s ont ressenti de la précarité en 2020².

- 3 Nous utilisons ici le terme de « précarité » et non celui de « pauvreté » non pour une raison théorique, mais pour une raison statistique. Le concept de « pauvreté » est mesuré de façon très précise par la statistique publique, ou bien de façon monétaire en calculant la part des ménages dont le revenu disponible est en deçà du seuil de 60 % du revenu médian national disponible, ou bien en termes de conditions de vie, à partir d'une batterie d'items de consommation que les ménages peuvent se permettre (ou non). D'autres mesures « subjectives » de la pauvreté existent, notamment avec la question du sentiment de pauvreté posée par la DREES (direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques) [Duvoux, Papuchon, 2018], ou la question sur la « possibilité de joindre les deux bouts » (Whelan *et al.*, 2001). Dans la mesure où ces indicateurs ne sont pas présents dans les enquêtes de l'OVE, nous préférons éviter toute confusion en utilisant le terme de « précarité », qui peut renvoyer lui aussi aux situations de difficulté financière débouchant sur une moindre participation à la société dans son ensemble.
- 4 Cet article est structuré en deux temps. Dans le premier temps, nous procéderons à une description des situations de précarité des étudiants en 2020. Pour ce faire, non seulement nous apprécierons l'évolution de la précarité dans le temps jusqu'à 2020, mais nous croiserons également les indicateurs objectifs et subjectifs de précarité afin d'avoir l'image la plus précise possible de cette précarité. Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur la période du premier confinement de 2020 en interrogeant les liens entre précarité ressentie et santé mentale des étudiants, analysée à l'aune des enjeux de solitude et de bien-être.

Quel niveau de précarité ressentie chez les étudiants ?

L'évolution à la baisse des situations de précarité depuis 2010

- 5 L'enquête « Conditions de vie » contient une batterie d'indicateurs portant sur certaines situations de précarité économique présentée dans le tableau 1. Il en ressort d'abord l'importance des situations de précarité chez les étudiants : près du tiers d'entre elles et eux n'ont connu aucune situation de précarité (30 %), alors que près du quart ont déjà eu un découvert à la banque en 2020 (24 %), 21 % ont dû demander une aide exceptionnelle à leur famille, et 15 % ont dû se mettre à travailler ou travailler davantage. Ils sont 43 % à avoir dû se restreindre à un moment donné depuis la rentrée 2019.

Tableau 1. Indicateurs de mesure de la précarité (%)

| Depuis la rentrée, vous est-il arrivé... | 2010 | 2013 | 2016 | 2020 |
|--|------|------|------|------|
| D'avoir un découvert à la banque | 32 | 31 | 31 | 24 |
| D'emprunter à la banque | 6 | 5 | 5 | 4 |
| D'avoir un refus de prêt | 2 | 2 | 2 | 2 |
| De demander une aide exceptionnelle à votre famille | 24 | 24 | 26 | 21 |
| De demander une aide exceptionnelle à vos amis | 8 | 8 | 8 | 7 |
| De vous restreindre | 53 | 51 | 52 | 43 |
| De demander une aide sociale exceptionnelle | 6 | 3 | 3 | 9 |
| De vous mettre à travailler ou de travailler davantage pour boucler votre budget ou de faire face à des imprévus | 16 | 16 | 16 | 15 |
| Rien de cela | 18 | 18 | 18 | 30 |

Lecture : 24 % des étudiants déclarent avoir eu un découvert à la banque en 2020, contre 31 % en 2016.

Source : Enquête « Conditions de vie » 2010-2013-2016-2020.

- 6 Toutefois, on aperçoit une baisse des situations de précarité entre 2016 et 2020 sur presque tous les indicateurs. La part des étudiants n'ayant vécu aucune de ces situations a même augmenté de 12 points,

passant de 18 % à 30 %. Seul un indicateur, jusque-là relativement marginal, a fortement augmenté, soulignant une possible détérioration des situations : la part d'étudiants ayant demandé une aide sociale exceptionnelle a été multipliée par trois, passant de 3 % à 9 %, ce qui peut s'expliquer à la fois par un besoin accru de la part des étudiants dû à la crise du Covid-19 et par une action de la part de l'État multipliant l'offre des aides sociales exceptionnelles délivrées par les CROUS : le nombre de bénéficiaires de l'aide spécifique ponctuelle délivrée par les CROUS est passé de 6 400 en avril 2020 à 11 700 en mai 2020, avec une hausse du montant des aides attribuées passant de 2 462 à 4 005 euros sur la même période³.

- 7 Les situations de précarité économique semblent donc avoir diminué en 2020, contrairement à ce qu'aurait pu laisser penser la crise du Covid-19, ce qui est en cohérence avec certaines analyses récentes de l'INSEE sur la pauvreté monétaire en 2020 (Buresi, Cornuet, 2021). De même, sur la dernière décennie, il a été montré que le taux de privation matérielle avait diminué (contrairement au taux de pauvreté monétaire) du fait du redressement du niveau de vie médian à la suite de la crise de 2007, améliorant les conditions de vie générales de la population (Blasco, Gleizes, 2019). Ce résultat se retrouve-t-il en termes subjectifs en matière de ressenti de la précarité ?

Une diminution de la précarité ressentie en 2020 ?

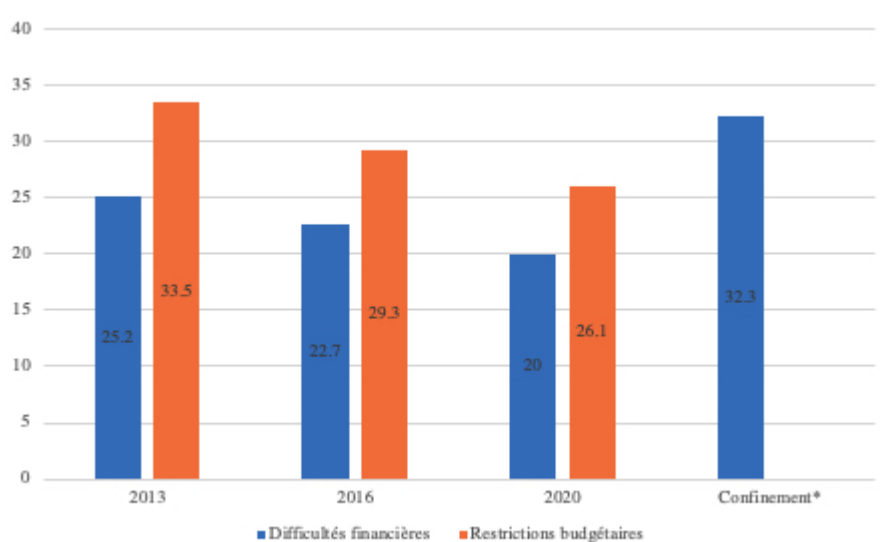
Encadré. Les indicateurs de précarité ressentie

L'enquête « Conditions de vie » de l'OVE contient deux questions sur la précarité ressentie par les étudiants. La première est formulée de la façon suivante : *dans quelle mesure diriez-vous que vous êtes confronté·e à des difficultés financières en ce moment ?* Les étudiants peuvent ensuite se situer sur une échelle de 1 à 5, où 1 = « pas de difficultés financières » et 5 = « difficultés financières très importantes ». La deuxième question est en revanche posée ainsi : *de manière générale, dans quelle mesure êtes-vous d'accord*

avec la proposition suivante ? « J'ai assez d'argent pour couvrir mes besoins mensuels ». Les répondants peuvent alors se positionner sur une échelle allant de 1 à 5, où 1 = « pas du tout d'accord » et 5 = « tout à fait d'accord ». Si l'on additionne les réponses signifiant des difficultés financières (modalités 4 et 5) pour la première question, ainsi que les modalités signifiant des restrictions budgétaires, car ne pouvant couvrir les besoins mensuels (modalités 1 et 2) pour la seconde question, il est possible de construire deux indicateurs dichotomiques de précarité ressentie des étudiants.

- 8 Nous avons construit deux indicateurs de précarité ressentie (voir encadré). La figure 1 présente ainsi l'évolution de ces deux indicateurs de 2013 à 2020. Alors qu'entre 2006 et 2013, la précarité avait augmenté chez les étudiants (Cordazzo, 2019), on aperçoit désormais une baisse tendancielle de ces indicateurs de précarité ressentie depuis 2013 : les difficultés financières concernaient 25,2 % des étudiants en 2013, pour s'étendre à 20 % d'entre eux en 2020. De même, si la part des étudiants déclarant ne pas pouvoir couvrir leurs besoins mensuels est plus élevée que celle déclarant des difficultés financières, elle diminue également sur la période passant de 33,5 % en 2013 à 26,1 % en 2020, peut-être là aussi en raison du redressement du niveau de vie médian de la population.

Figure 1. Évolution de la précarité ressentie des étudiants (%), 2013-2020



Lecture : En 2020, 20 % des étudiants déclarent des difficultés financières, et 26,1 % des restrictions budgétaires.

Source : Enquête « Conditions de vie » 2013-2016-2020 ; *enquête « La vie d'étudiant confiné ».

- 9 Cette diminution confirme donc les résultats de la partie précédente en matière de diminution de précarité chez les étudiants en 2020. Ce résultat fait notamment écho aux premières données publiées par l'INSEE sur l'évolution du taux de pauvreté monétaire en 2020 (Buresi, Cornuet, 2021) : il y est souligné que l'ampleur de la pauvreté n'a sans doute pas bougé contrairement à son intensité pour les ménages qui étaient déjà le plus en difficulté. Il faut toutefois nuancer ce résultat pour plusieurs raisons. Premièrement, il ne faut pas sous-estimer, sous prétexte d'une diminution, la part qui demeure très élevée des étudiants déclarant ressentir de la précarité : dans tous les cas, on se situe autour d'un étudiant sur quatre au minimum qui ressent de la précarité, ce qui est supérieur au taux de pauvreté monétaire des 18-29 ans (19 % en 2019 selon l'INSEE). Deuxièmement, il faut prendre en compte le contexte spécifique de passation du questionnaire de l'enquête. Celle-ci a eu lieu au printemps, entre mars et mai 2020, autrement dit au début de la crise du Covid-19, à cheval entre la période de confinement et après : or il existe une forte variabilité des situations en cours de 2020, au gré de l'évolution de la pandémie et des confinements, et c'est la raison pour laquelle nous nous focaliserons ensuite sur la période du premier confinement (*infra*). Troisièmement, il faut prendre en compte la forte hétérogénéité territoriale à l'œuvre (Buresi, Cornuet, 2021), avec des territoires où les difficultés ont explosé quand dans d'autres elles restaient relativement préservées. Enfin, un moindre ressenti de la précarité peut aussi être dû à une prolongation de ou un retour à la cohabitation au domicile parental provoqués par la pandémie et les confinements (Belghith *et al.*, 2021), ce qui peut protéger de la précarité grâce aux ressources parentales.

Le croisement des indicateurs de précarité : la diversité des formes de précarité

- 10 Si ces deux indicateurs semblent théoriquement et statistiquement proches, ils ne se recouvrent pas entièrement pour autant. Le

tableau 2 montre qu'il existe quatre groupes d'étudiants, de taille différente. Le premier groupe, le plus important puisqu'il recouvre 68,4 % des étudiants, renvoie à celles et ceux qui ne ressentent aucune forme de précarité, et c'est le seul groupe, conformément aux analyses précédentes, qui s'est élargi par rapport à 2016 (+3,8 points). Symétriquement, cela signifie malgré tout que 31,6 % des étudiants ressentent une forme de précarité. Parmi elles et eux, une minorité (5 % des étudiants) ressent des difficultés financières tout en considérant qu'ils ou elles ont assez d'argent pour couvrir leurs besoins. Deux fois plus d'étudiants (11,6 %) n'ont à l'opposé pas de difficultés financières, mais considèrent qu'ils ou elles n'ont pas assez d'argent pour couvrir leurs besoins. Enfin, la plus grosse part des étudiants précaires ressent en réalité les deux formes de précarité (14,5 % des étudiants).

Tableau 2. Répartition des étudiants selon leur précarité ressentie (%), leurs revenus mensuels moyens (euros), et l'intensité de leur précarité en 2020

| | Pas de restrictions budgétaires (assez d'argent) | Restrictions budgétaires (pas assez d'argent) | Total |
|--------------------------------|--|---|-------|
| Pas de difficultés financières | 68,4 % (+3,8) 764 € 0,79 | 11,6 % (-1,1) 679 € 1,08 | 80 % |
| Difficultés financières | 5,5 % (-0,5) 742 € 1,78 | 14,5 % (-2,2) 686 € 2,36 | 20 % |
| Total | 73,9 % | 26,1 % | 100 % |

Lecture : Le groupe d'étudiants qui déclare rencontrer des difficultés financières et des restrictions budgétaires représente 14,5 % des étudiants, avec une baisse de 2,2 points par rapport à 2016 (entre parenthèses l'évolution entre 2016 et 2020). Et ce groupe présente un niveau moyen de revenus mensuels de 686 euros et un niveau d'intensité de précarité de 2,36. Cet indice d'intensité de précarité est construit à partir des items de situation objective de précarité présentés dans le tableau 1. Il va de 0 (aucune situation de précarité) à 8 (cumul des huit situations de précarité), avec une moyenne à 1,25.

Source : Enquête « Conditions de vie 2020 ».

- 11 Mais il est également intéressant de croiser ces indicateurs subjectifs avec les indicateurs objectifs de précarité, comme le niveau de revenu et l'intensité de la précarité. D'un côté, on voit que le niveau de revenu est davantage lié aux restrictions budgétaires qu'au ressenti des difficultés financières puisque c'est bien pour les groupes déclarant des restrictions budgétaires que le niveau de revenu mensuel est

le plus bas (679 et 686 euros). Peut-être est-ce dû au fait que la question des restrictions budgétaires est directement liée au niveau de revenus, contrairement à l'indicateur de difficultés financières qui est potentiellement plus large.

- 12 D'ailleurs, de l'autre côté, il semble que cela soit l'opposé pour l'intensité de la précarité, mesurée à partir du nombre de situations de précarité rencontrées. Cet indicateur objectif de précarité semble lui davantage lié aux difficultés financières puisque les niveaux d'intensité les plus élevés se retrouvent dans les deux groupes qui déclarent de telles difficultés financières (1,78 et 2,36). Le jugement sur la précarité contenu dans cet indicateur déborderait donc l'enjeu du revenu pour porter sur les conditions de vie réelles des étudiants.

L'effet de la précarité ressentie sur la santé mentale pendant le confinement

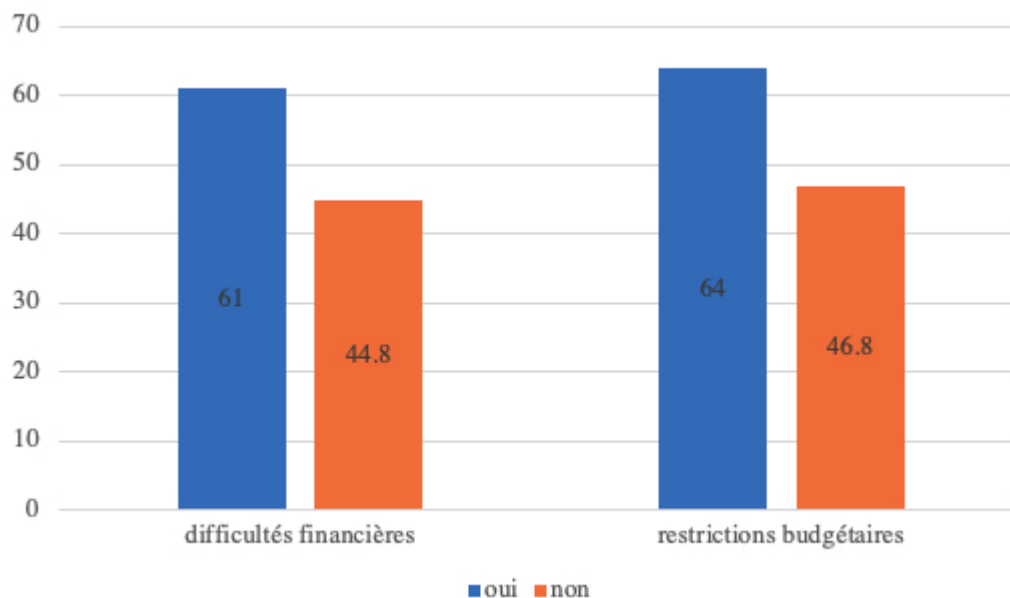
Une hausse de la précarité ressentie due au confinement

- 13 La survenue de la crise due au Covid-19 a mis en lumière les difficultés financières des étudiants. Si sur l'année 2020, l'enquête ne semble pas confirmer la hausse de la précarité ressentie des étudiants, l'enquête « La vie d'étudiant confiné » dresse un tableau plus sombre. Cette dernière contient également la question sur les difficultés financières rencontrées par les étudiants. Or, comme le montre la figure 1, ce sentiment de précarité a explosé pendant le confinement, concernant un tiers des étudiants (32,3 %). Plus précisément, parmi ce tiers, environ la moitié déclare que ces difficultés sont identiques à leur situation précédente (15,3 % des étudiants), quand l'autre moitié déclare que ces difficultés sont plus fortes qu'avant (16,5 % des étudiants). De même, 18,3 % des étudiants déclarent qu'ils ou elles ont été contraints de se restreindre concernant des dépenses de première nécessité (médicaments, aliments, produits d'hygiène...) ⁴ pendant le confinement, et 10,7 % n'ont pas eu l'impression de manger toujours à leur faim.

Une augmentation du sentiment de solitude impactée par la précarité ressentie

- 14 Au-delà de ces situations de précarité économique, l'enjeu de la santé mentale a également été mis à l'agenda pendant le confinement. Plusieurs travaux ont en effet souligné que leur santé mentale s'était significativement dégradée, notamment en raison du confinement. Toutefois, cette dégradation n'a pas concerné tous les étudiants, et leur précarité ressentie a eu un effet certain sur leur santé mentale en général, et plus particulièrement sur leur sentiment de solitude (Lambert, Cayouette-Remblière, 2021). D'abord, si la moitié des étudiants ressent de la solitude (50,1 %), la figure 2 montre que ce sentiment dépend beaucoup des situations de précarité ressentie : éprouver des difficultés financières augmente de près de 16 points de pourcentage la part des étudiants ressentant de la solitude (passant de 44,8 % à 61 %). De même, subir des restrictions concernant les dépenses de première nécessité fait passer la part d'étudiants ressentant de la solitude de 46,8 % à 64 % (+17 points environ). Il semble donc que la précarité économique s'accompagne bien d'une socialisation amoindrie dans la mesure où elle aggrave les sentiments de solitude des individus, déjà particulièrement élevés chez les étudiants pendant le confinement.

Figure 2. Sentiment de solitude des étudiants selon leur précarité ressentie pendant le confinement de 2020 (%)



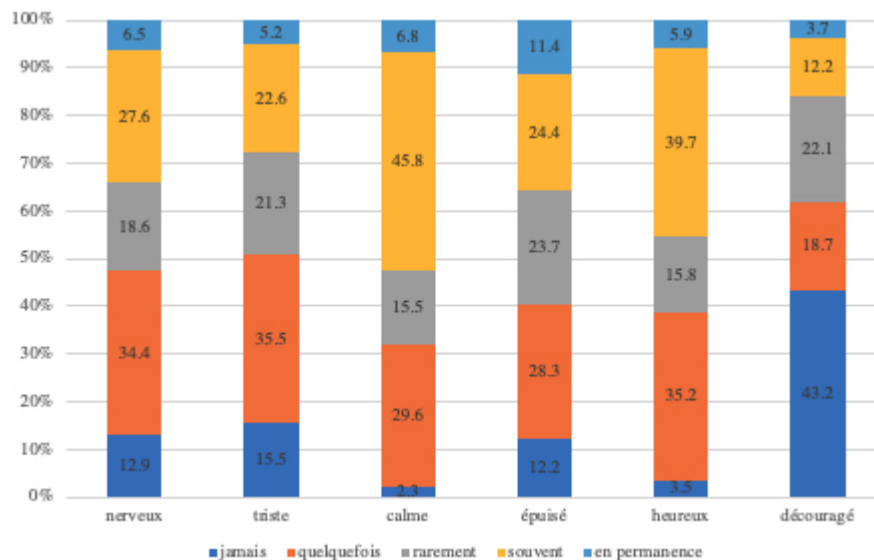
Lecture : 61 % des étudiants déclarant des difficultés financières expriment un sentiment de solitude, contre 44,8 % des étudiants ne déclarant pas de difficultés financières.

Source : Enquête « La vie d'étudiant confiné ».

Hausse de la précarité, baisse du bien-être

- 15 Au-delà de l'enjeu de la solitude, la santé mentale renvoie également aux enjeux de bien-être, que la littérature sur le sujet appréhende à travers toute une série d'indicateurs. La figure 3 présente six indicateurs de bien-être. On voit que la part des étudiants présentant des niveaux de bien-être peu élevé reste très importante : 34,1 % se sentent souvent ou en permanence nerveux, 27,8 % souvent ou en permanence tristes, 47,4 % jamais, quelquefois ou rarement calmes, 35,8 % souvent ou en permanence épuisés, 54,5 % jamais, quelquefois ou rarement heureux. En revanche, malgré cela, seulement 15,9 % d'entre elles et eux se sentent souvent ou en permanence découragés.

Figure 3. Fréquence des sentiments de bien-être des étudiants pendant le confinement de 2020 (%)

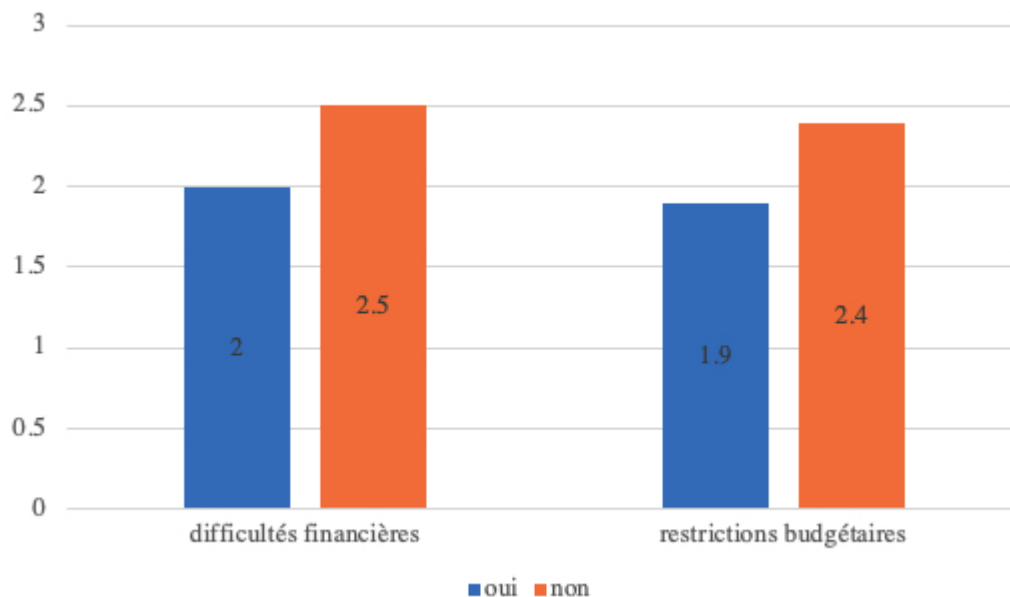


Lecture : 6,9 % des étudiants déclarent se sentir nerveux en permanence en 2020 ; 27,6 % souvent nerveux ; 18,6 % rarement nerveux ; 34,4 % quelquefois nerveux ; et 12,9 % jamais nerveux.

Source : Enquête « La vie d'étudiant confiné ».

16 Ces différents indicateurs de bien-être sont liés les uns les autres : l'alpha de Cronbach, qui permet statistiquement d'identifier l'intensité de la relation entre différentes questions afin de déterminer si une dimension sous-jacente permet de les comprendre, s'élève en effet à 0,85, ce qui est très élevé : à partir de 0,6, on considère d'ordinaire qu'une attitude sous-jacente structure les différentes questions. C'est la raison pour laquelle nous avons construit un indice de bien-être à partir d'une moyenne de tous ces indicateurs, allant de 0 à 4. La moyenne de cet indice de bien-être pour les étudiants est de 2,3. La figure 4 montre que ce bien-être dépend également en partie de leur précarité ressentie puisque le fait de ne pas avoir de difficultés financières augmente de 0,5 point le niveau de bien-être, tout comme le fait de ressentir des restrictions budgétaires diminue également ce niveau de 0,5 point. Ce résultat confirme les analyses d'économie du bonheur qui soulignent l'importance du niveau de revenu et des conditions de vie dans le niveau de bien-être des individus (Davoine, 2020).

Figure 4. Niveau de bien-être des étudiants selon leur précarité ressentie pendant le confinement de 2020



Lecture : Les étudiants déclarant des difficultés financières ont une moyenne de 2 sur notre indice de bien-être, alors que les étudiants ne déclarant pas de difficultés financières ont une moyenne de 2,5.

Source : Enquête « La vie d'étudiant confiné ».

Pour conclure...

- 17 Pour saisir les situations de pauvreté et de précarité des individus en général, et des étudiants en particulier, il est important de croiser les différents indicateurs à disposition, qu'ils soient objectifs ou subjectifs. En effet, non seulement les indicateurs subjectifs permettent de capter des dimensions différentes de la pauvreté et de la précarité que ne peuvent saisir les indicateurs objectifs (Duvoux, Papuchon, 2018), mais ils permettent également de neutraliser les forts biais de mesure des indicateurs classiques lorsque l'on considère les jeunes, en raison de leur difficulté à prendre en compte les transferts intrafamiliaux, c'est-à-dire les aides parentales (Castell *et al.*, 2016).
- 18 Nous nous sommes concentrés ici sur les indicateurs subjectifs de précarité ressentie par les étudiants en 2020 proposés à la fois par l'enquête « Conditions de vie » et l'enquête « La vie d'étudiant confiné » de 2020 de l'OVE. Il en ressort d'abord qu'une part impor-

tante d'étudiants ressent une telle précarité. Mais alors que la tendance était à la baisse de 2013 à 2020, le ressenti de la précarité a fortement augmenté avec le premier confinement de 2020, qui a vu s'envoler les difficultés financières expérimentées par les étudiants. Cette précarité ressentie a alors dégradé la santé mentale des étudiants puisqu'elle accroît leur sentiment de solitude tout en diminuant leur niveau de bien-être. Enfin, tous les étudiants ne sont pas concernés par cette précarité, qui dépend grandement de leur profil sociodémographique. Le profil typique de l'étudiant ressentant de la précarité reste le suivant : plus âgé, ayant quitté le domicile parental, né à l'étranger, vivant en région parisienne hors Paris, ayant des parents de classes populaires, recevant une moindre aide familiale, ayant un emploi rémunéré, et recevant une bourse d'études.

BIBLIOGRAPHIE

- AASSVE, Arnstein, DAVIA, Maria A., IACOVU, Maria, MAZZUCO, Stefano, (2007). « Does Leaving Home Make You Poor? Evidence from 13 European Countries / Quitter la maison rend-il pauvre ? Une analyse des données de 13 pays européens ». *European Journal of Population / Revue européenne de démographie*, vol. 23, n° 3-4, p. 315-338.
- ANTONUCCI, Lorenza (2016). *Student Lives in Crisis. Deepening Inequality in Times of Austerity*. Bristol : Policy Press.
- BELGHITH, Feres, FERRY, Odile, PATROS, Théo, TENRET, Élise (2021). « Être étudiant en 2020. Entre incertitudes et fragilités ». *OVE Infos*, n° 43. <https://www.ove-national.education.fr/publication/ove-infos-n43-etre-etudiant-en-2020-entre-incertitudes-et-fragilites/>
- BLASCO, Julien, GLEIZES, François (2019). « Qui est pauvre en Europe ? Deux figures différentes de la pauvreté, par l'approche monétaire ou par la privation matérielle et sociale ». *INSEE Références*, p. 19-36. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3902325?sommaire=3902446>
- BURESI, Gabriel, CORNUET, Flore (2021). « Estimation avancée du taux de pauvreté monétaire et des indicateurs d'inégalités. En 2020, les inégalités et le taux de pauvreté monétaire seraient stables ». *INSEE Analyses*, n° 70. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5762455>
- CASTELL, Laura, PORTELA, Mickaël, RIVALIN, Raphaëlle (2016). « Les principales ressources des 18-24 ans. Premiers résultats de l'enquête nationale sur les

ressources des jeunes ». INSEE Première, n° 1603. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2019048>

CHARLES, Nicolas (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris : La Documentation française.

CHEVALIER, Tom (2018). *La jeunesse dans tous ses états*. Paris : PUF.

CORDAZZO, Philippe (2019). « Perceptions différenciées des étudiants face à la précarité économique ». Dans Giret, Jean-François, Belghith, Feres, Tenret, Élise (dir.). *Regards croisés sur les expériences étudiantes. L'enquête Conditions de vie 2016 de l'Observatoire national de la vie étudiante*. Paris : La Documentation française, p. 337-349.

DAVOINE, Lucie (2020). *Économie du bonheur*. Paris : La Découverte.

DUVOUX, Nicolas, PAPUCHON, Adrien (2018). « Qui se sent pauvre en France ? Pauvreté subjective et insécurité sociale ». *Revue française de sociologie*, vol. 59, n° 4, p. 607-647. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2018-4-page-607.htm>

LAMBERT, Anne, CAYOUILLE-REMBLIÈRE, Joanie (dir.) [2021]. *L'explosion des inégalités. Classes, genre et générations face à la crise sanitaire*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

VAN DE VELDE, Cécile (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.

WHELAN, Christopher T., LAYTE, Richard, MAÎTRE, Bertrand, NOLAN, Brian (2001). « Income, Deprivation, and Economic Strain. An Analysis of the European Community Household Panel ». *European Sociological Review*, vol. 17, n° 4, p. 357-372.

NOTES

1 Les deux enquêtes sont disponibles sur le site de l'OVE : <https://www.ove-national.education.fr/>. Ce texte est un extrait du chapitre du prochain ouvrage de l'OVE, à paraître sous le titre *Être étudiant en France avant et pendant la crise sanitaire. Enquête Conditions de vie 2020*.

2 DUVOUX, Nicolas (2022). « La pandémie et les confinements successifs ont radicalisé des inégalités préexistantes et entraîné le développement de situations de détresse ». *Diversité*, n° 200. [10.35562/diversite.1458](https://doi.org/10.35562/diversite.1458)

3 Voir le suivi mensuel des prestations de solidarité effectué par la DREES.

4 C'est la question que nous utilisons pour mesurer le niveau des « restrictions budgétaires », mais dont la formulation est sensiblement différente à celle que nous utilisons dans l'enquête CDV 2020.

AUTEUR

Tom Chevalier
CNRS/Arènes.

Comprendre la persévérance et la réussite à l'université : de la nécessité de diversifier les approches culturelles et méthodologiques

Maurice Katamba Muamba, Madeleine Kapinga Mutatayi et Mariane Frenay

DOI : 10.35562/diversite.3994

Droits d'auteur
CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

La recherche sur la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, et l'adaptation à ce dernier ont une longue tradition. Les recherches ont évolué progressivement d'une approche par facteurs isolés cherchant à expliquer les taux de réussite ou d'échec vers la prise en compte de modèles plus complexes pour comprendre les processus de persévérance et de réussite, élargissant également le type de variables prises en compte. Cependant, les études ont été menées, dans leur large majorité, en contexte occidental. Dans cet article – à partir d'études récentes menées en Afrique francophone (RDC et Burundi), nous pointons l'intérêt de diversifier les approches méthodologiques, en questionnant la pertinence culturelle des outils et des approches, pour tenir compte de la pluralité des contextes sociaux et culturels. Nos résultats invitent également à relativiser certains des résultats actuels et à les replacer dans une approche plus nuancée et contextualisée permettant de penser les dispositifs d'accompagnement de la transition vers l'enseignement supérieur, en tenant compte des contextes et réalités éducatives spécifiques.

English

Research on the transition from secondary to higher education, and adaptation to it, have a long tradition. Research has progressively moved from an isolated factor approach to explain pass/fail rates to the consideration of more complex models to understand the processes of persistence and success, also broadening the type of variables taken into account. However, the vast majority of studies have been conducted in a Western context. In this article – based on recent studies conducted in French-speaking Africa (DRC and Burundi) – we point out the interest of diversifying methodological approaches, by questioning the cultural relevance of tools and approaches, in order to take into account the plurality of social and cultural contexts. Our results also invite us to question some of the current results and to place them in a more nuanced and contextualised approach that

allows us to think about the supporting measures for the transition to higher education, taking into account the specific educational contexts and realities.

INDEX

Mots-clés

enseignement supérieur, réussite académique, persévérance, transition vers l'enseignement supérieur, étudiant du supérieur, pratique d'enseignement

Keywords

higher education, academic success, persistence, transition to higher education, higher education student, teaching practice

PLAN

Le poids des caractéristiques individuelles à l'entrée à l'université ?

Les interactions entre la perception des environnements d'apprentissage et les approches d'études

La faible diversité des pratiques enseignantes et leur effet sur l'engagement académique des étudiants ?

L'impact conjoint des caractéristiques individuelles, des conditions de vie, des dimensions motivationnelles et de l'intégration sociale et académique sur la réussite

Discussion et perspectives

TEXTE

- 1 La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, et l'adaptation à ce dernier, constituent pour les étudiants un enjeu important et sont au cœur de leurs préoccupations et de celles de leur entourage, des enseignants du secondaire et du supérieur, des politiques, mais aussi des chercheurs.
- 2 Confrontés à cette transition importante vers l'enseignement supérieur, les étudiants vivent un ensemble de ruptures qui nécessitent une certaine adaptation de leur part (Trautwein, Bosse, 2017). Ces ruptures peuvent être de nature diverse : passage d'un environnement scolaire connu à une institution d'enseignement supérieur nécessitant de comprendre les règles implicites et explicites du fonc-

tionnement académique ainsi que les exigences des études supérieures dans des environnements pédagogiques et relationnels nouveaux ; passage à une gestion plus autonome de sa vie et de ses études avec, souvent, un changement du cadre de vie (éloignement familial, nécessité de gérer études, vie quotidienne et loisirs) ; passage également vers une vie adulte, accompagné d'un ensemble d'évolutions affectives, sociales et cognitives. Cette transition implique de jongler entre ces différentes réalités pour asseoir sa nouvelle identité étudiante (Briggs *et al.*, 2012) et pour se sentir intégré socialement (Brooman, Darwent, 2014). Cela constitue indéniablement un ensemble d'opportunités nouvelles, mais également des incertitudes et risques vécus plus ou moins positivement par chacun, autant d'expériences qui façonnent le parcours étudiant (Chevrier, Lannegrand, 2022 ; Jenert *et al.*, 2017).

- 3 Alors que la recherche en pédagogie universitaire sur les facteurs de réussite et de persévérance a déjà une longue tradition, ses résultats sont relativement peu pris en compte quand il s'agit, pour les acteurs de terrain ou les décideurs politiques, de proposer des actions pour soutenir la transition vers l'enseignement supérieur (CNETCO, 2015).
- 4 Ainsi, depuis plus de quarante ans, ces recherches se sont penchées tant sur la compréhension des expériences vécues par les étudiants durant cette transition que sur ses causes et conséquences en termes de réussite ou de persévérance académiques (Dupont *et al.*, 2015 ; Mayhew *et al.*, 2016). Elles sont inscrites dans des approches théoriques et méthodologiques variées et proposent des pistes de compréhension complémentaires qui peuvent enrichir une compréhension fine du processus d'adaptation universitaire.
- 5 La plupart des études réalisées sur la persévérance et la réussite se sont focalisées sur le rôle et l'influence de ces facteurs pris isolément. Les facteurs identifiés peuvent être groupés en quatre catégories (Frenay *et al.*, 2022) : les caractéristiques d'entrée, l'environnement social et pédagogique, les croyances motivationnelles et l'engagement de l'étudiant.
- 6 De plus, elles sont dans leur large majorité menées en contexte occidental. Or, ces facteurs n'ont pas le même poids dans tous les contextes, ce que montre d'ailleurs le numéro spécial coordonné par Coertjens et ses collègues en 2017 analysant la transition d'étudiants

issus de neuf contextes nationaux. Des études sont encore nécessaires pour creuser les effets et la nature des relations qui existent entre ces facteurs dans d'autres contextes. C'est ce que les quelques rares études réalisées en contexte africain francophone tendent à révéler.

- 7 Nous illustrons cela dans les deux sections suivantes avec des études dirigées par les auteurs de cet article notamment en république démocratique du Congo (RDC) sur le poids des facteurs d'entrée, de la perception de l'environnement pédagogique et de l'engagement cognitif des étudiants.

Le poids des caractéristiques individuelles à l'entrée à l'université ?

- 8 Dans une étude visant à prédire la réussite académique des étudiants de première année d'une université congolaise (N=318), Katamba Muamba (2018) a constaté le faible pouvoir prédictif des caractéristiques d'entrée sur la réussite académique.
- 9 Alors que des travaux menés ailleurs ont rapporté que l'âge et le genre déterminent la réussite académique (Lafontaine *et al.*, 2012 ; Roland *et al.*, 2017), cette étude a montré que ces deux variables n'expliquent que 2,7 % de la réussite académique. De même, les variables socio-économiques et culturelles ne représentent que 3 % de la variance expliquée. Un autre résultat saillant concerne le passé scolaire. Sa part d'explication s'élève à seulement 2 %, avec une corrélation faible et négative entre le pourcentage obtenu à l'examen d'État¹ et la réussite académique ($r = -0,115$). Et pourtant, maintes études ont souligné l'importance du rôle joué par ces groupes de facteurs (Dupont *et al.*, 2015 ; Vulperhorst *et al.*, 2018). En France par exemple, Morlaix et Suchaut (2012) ont rapporté que 30 % de la réussite académique en première année peut être expliquée par les facteurs psychosociaux, cognitifs et scolaires, mais que cette influence relève pour 86,3 % du passé scolaire.

Les interactions entre la perception des environnements d'apprentissage et les approches d'études

- 10 Une autre étude menée à Kinshasa concerne le travail des étudiants et leurs perceptions des environnements d'apprentissage (Kapinga Mutatayi, 2018). Si les caractéristiques personnelles de l'apprenant peuvent agir directement sur les performances académiques, les caractéristiques des environnements n'ont pas d'effet direct sur les résultats académiques, mais agissent par l'intermédiaire des perceptions que l'on s'en fait. Ce sont ces perceptions du contexte qui peuvent encourager certaines approches d'études qui pourront influencer sur les résultats académiques (Prosser, Trigwell, 2014 ; Alp Christ *et al.*, 2022).
- 11 Alors qu'on vit dans un monde assez globalisé où on a tendance à considérer que les cultures s'homogénéisent de plus en plus, cette recherche pointe l'importance de s'assurer que les questions proposées dans les questionnaires traduisent bien, pour les réalités locales, le construit que l'on cherche à approcher et mesurer. En général, les outils pour évaluer les approches d'études et les perceptions du contexte ont été développés dans le contexte occidental et anglo-saxon.
- 12 Au premier stade de la recherche, trois questionnaires en provenance du contexte anglo-saxon ont été traduits et adaptés pour évaluer les approches et les perceptions des apprenants en RDC. Cependant, l'analyse des données n'a pas permis de retrouver les structures factorielles originales des échelles, montrant par là un manque de stabilité et de généralisabilité de ces questionnaires au contexte congolais et la nécessité de reconsidérer la conceptualisation et la structure originale de l'instrument de même que le regroupement de certains items (Parpala *et al.*, 2013). L'incompréhension des concepts, les caractéristiques socioculturelles tout comme le manque de maîtrise du français, langue d'apprentissage, ont été évoqués comme hypothèses explicatives desdits résultats.

- 13 Ainsi, faute d'établir les propriétés psychométriques des instruments importés, il a été nécessaire de construire de nouveaux instruments plus adaptés au contexte congolais afin de poursuivre l'étude du lien entre perceptions des environnements d'apprentissage, approches d'études, et performances académiques. Cela a nécessité une démarche par étapes : des entretiens semi-structurés (N=10) suivis d'entretiens cognitifs (N=20), une étude pilote (N=153) et une étude de validation à Kinshasa (N=463) et à Louvain-la-Neuve (N=366).
- 14 Trois questionnaires ont été développés en RDC dont les analyses de validation ont permis de confirmer la structure : (1) le questionnaire de mesure des approches d'étude (QMAE) ; (2) le questionnaire de mesure des perceptions de l'enseignant (QMPE) et (3) le questionnaire de mesure des perceptions du cours (QMPC). Une nouvelle validation de ces instruments a été réalisée en Belgique auprès d'un échantillon de 366 étudiants en sciences psychologiques. Les qualités psychométriques des instruments ont été confirmées.
- 15 Quand on analyse la performance au cours de statistiques des étudiants de Kinshasa et de Louvain-la-Neuve, on constate que, à Kinshasa, ni les caractéristiques individuelles ni les perceptions des environnements d'apprentissage n'influencent de manière directe la performance en statistiques. Ces résultats corroborent les travaux de Katamba Muamba (2018) déjà présentés. En Belgique par contre, la section suivie en secondaire influence positivement la performance en statistiques ($\beta = .17$) : les étudiants issus de l'enseignement général performant mieux que ceux issus de l'enseignement technique ou professionnel. Cependant, si ces perceptions du cours et de l'enseignant n'ont pas d'effet direct, elles influencent par contre les approches d'apprentissage dans les deux groupes, ce qui plaide pour creuser le type de pratiques pédagogiques qui sont effectivement proposées et la manière dont elles peuvent jouer sur l'engagement académique des étudiants.

La faible diversité des pratiques enseignantes et leur effet sur l'engagement académique des étudiants ?

- 16 Katamba Muamba (2022)² examine ces pratiques d'enseignement en salles de cours. En vue de comprendre leurs implications sur l'engagement académique des étudiants qui arrivent à l'université, l'auteur a, sous un regard croisé, observé les pratiques d'enseignement des enseignants d'une université congolaise à l'aide d'une grille d'observation systématique (N=22), réalisé des entretiens avec ces enseignants (N=14) et des discussions des groupes avec des étudiants des classes observées (N=55). Dans chaque faculté concernée, il a observé deux types de cours : un cours disciplinaire (par exemple, l'anatomie en médecine vétérinaire), et un cours transversal (par exemple, la statistique en sciences de la communication).
- 17 Les résultats obtenus montrent la spécificité du contexte d'enseignement en RDC. En ce qui concerne la dimension méthodes d'enseignement par exemple, les résultats ont révélé que, malgré le développement actuel de la pédagogie active dans l'enseignement supérieur, les enseignants observés donnent principalement des cours transmissifs en variant entre exposés magistraux (42 %), exposés magistraux soutenus par des écrits au tableau (37 %) ou avec supports visuels, tels que les PowerPoint (11 %), soit 90 % en gros. Ils ne donnent quasiment pas l'occasion aux étudiants de faire des présentations (1,7 %), la discussion avec les étudiants n'atteint même pas 1 % des observations, il n'y a aucun travail en petits groupes. Très peu donnent aux étudiants des tâches personnelles (1 %). Ces résultats rejoignent les discours des étudiants interrogés sur leurs perceptions des pratiques d'enseignement. En effet, la majorité d'entre eux ont globalement une perception négative des pratiques de leurs enseignants, ils considèrent par exemple que la plupart des méthodes d'enseignement utilisées ne sont pas appropriées. Ces derniers donneraient principalement des cours transmissifs sans ou avec peu d'interactions. L'extrait ci-après d'un entretien illustre bien ce constat :

Le professeur de [...], lui, vraiment. Bon, je peux dire qu'il a un peu des lacunes dans son cours, lui il lit le syllabus³, or, la matière..., donner cours ce n'est pas lire le syllabus. [...] il faut plutôt toucher les points importants et nous donner la possibilité de toucher et de pratiquer [...]. Les points importants, c'est ce qu'il faut donner aux étudiants. Ce n'est pas bien, vous entrez dans un local, vous prenez les syllabus, vous commencez à lire et les étudiants ne font que noter...

- 18 D'autres estiment qu'il serait intéressant que leurs enseignants soient inspectés par les autorités académiques à l'instar des enseignants du secondaire. L'extrait ci-après est assez éloquent :

La manière dont les professeurs des universités de Kinshasa enseignent. Bon, c'est [une] manière de nous freiner [...] parce qu'ici, à l'université, il n'y a pas vraiment, euh. Il n'y a pas le suivi, il n'y a pas vraiment de suivi. Les professeurs donnent la matière de la manière dont ils veulent [...]. Si les représentants de l'université, le recteur et le secrétaire général académique viennent voir ce qui se passe dans les auditoriums, s'ils voient comment [...] les professeurs exploitent la matière, comment ils enseignent, comment les étudiants répondent au cours, je pense que cela peut nous aider. Euh, ça va aussi aider les professeurs à bien nous donner la matière. Parce que euh, si les professeurs voient les autorités pendant qu'ils donnent la matière dans les locaux, ils vont donner le cours en faisant attention aux étudiants, parce qu'ils auront peur des autorités [...] c'est un peu ça.

- 19 Or, des travaux assez récents ont montré que les pratiques enseignantes qui suscitent la mise en activité des étudiants en salles de cours ont un effet positif sur la réussite des étudiants, sur leur motivation, sur leurs compétences intellectuelles et la qualité de leurs apprentissages (voir la synthèse récente de De Clercq *et al.*, 2022).

L'impact conjoint des caractéristiques individuelles, des conditions de vie, des dimensions motivationnelles et de l'intégration sociale et académique sur la réussite

- 20 Dans la littérature, d'autres travaux ont cherché à mettre en lumière la complexité des interactions au sein du processus d'adaptation et la nécessité de sortir d'une lecture qui se réduirait à lister un ensemble d'adjuvants. Ainsi, Robbins et ses collègues (2004) ont permis de montrer que les variables psychosociales apportaient un pouvoir explicatif complémentaire aux variables classiques qui prédisent la persévérance et la réussite : la motivation à la réussite, les buts et le sentiment d'efficacité personnel augmentent la variance expliquée de la performance académique alors que les buts, l'engagement institutionnel, le support social, l'engagement social et le sentiment d'efficacité académique, ainsi que les habiletés académiques sont incrémentalement prédictifs de la persévérance. Cela a été corroboré par d'autres études : c'est l'interaction de facteurs personnels et situationnels qui rendent le mieux compte de ce processus (Neuville *et al.*, 2013 ; De Clercq *et al.*, 2012 ; Schmitz *et al.*, 2010 ; Tinto, 2017).
- 21 Ces résultats issus d'approches quantitatives semblent être confirmés et complétés par des analyses beaucoup plus fines établies sur une recherche qualitative réalisée par Ndayizamba (2015) en contexte burundais⁴, d'après des entretiens individuels et des focus groupes, qui ont rassemblé 64 étudiants au total. L'auteur a examiné l'apport d'une série de facteurs (les caractéristiques de préadmissions, les conditions de vie, l'intégration sociale ou académique ainsi que les variables motivationnelles et d'engagement) dans l'explication des résultats d'étudiants issus de deux facultés d'une université et d'un institut supérieur pédagogique de Bujumbura.
- 22 L'analyse monographique de cas a révélé des résultats qui interrogent. Par exemple, les conditions de vie réputées avoir des effets

sur la réussite scolaire (Feyfant, 2011) ne semblent pas déterminantes dans la réussite académique. L'auteur présente six cas contrastés, dont quatre cas de réussite et deux cas d'échec : les cas de réussite étaient issus des familles modestes vivant dans une précarité financière et matérielle, alors que les cas d'échec venaient des familles aisées. Il semble donc que les étudiants burundais s'en sortent et réussissent malgré des conditions de vie difficiles. L'auteur souligne, par contre, l'apport des conditions de formation. Les étudiants qui occupent les places de devant, appelés « *omatongo* »⁵, ont tendance à bien travailler. Aux dires des étudiants, ce facteur semble être l'un des plus déterminants dans la réussite académique. L'auteur postule que ce serait sans doute à cause de l'état des infrastructures académiques caractérisées, notamment, par des amphithéâtres souvent mal équipés, sans sonorisation, sans aération suffisante, etc. Les étudiants qui occupent les premières places ont plus de chance de suivre l'enseignant, de bien prendre les notes, etc., ce qui n'est pas forcément le cas pour ceux qui se mettent derrière.

- 23 Concernant les croyances motivationnelles, l'auteur rapporte que celles-ci ne permettent pas de distinguer nettement les étudiants qui réussissent de ceux qui échouent. Ses résultats ont révélé que dans certains cas, avec le même type de profil motivationnel, certains étudiants réussissent alors que d'autres échouent. Ce constat ne permet pas de tirer de conclusion sur le poids de ce facteur dans la réussite, tandis que de nombreux travaux ont souligné toute son importance (Neuville *et al.*, 2013). De même, les résultats obtenus au sujet de l'impact de l'intégration sociale et académique ne sont pas assez discriminatifs. Parmi les étudiants qui déclarent avoir réussi leur intégration sociale et académique, certains ont raté leur année. C'est le cas de l'étudiant X qui a pourtant déclaré ce qui suit :

Quand je suis venu à l'université, j'ai rencontré d'autres étudiants. Je connaissais beaucoup d'entre eux. Je n'ai pas eu de difficulté particulière. Ils m'ont vraiment aidé et soutenu. Dès le début [...], ils m'ont donné des informations dures sur les modalités d'inscription, comment chercher les documents administratifs [...] certains étudiants se sont organisés pour me montrer les auditoires, comment s'organiser et comment prendre note. J'ai vraiment un cercle d'amis, je n'ai pas de souci, franchement.

- 24 Alors que d'autres ont réussi, c'est le cas notamment de l'étudiant Y. Cet extrait de son discours est assez éloquent :

Quand j'ai quitté l'école secondaire, j'ai constaté que mes conditions de vie et d'étude ont changé. Le milieu universitaire est un milieu contraignant. À l'université, on a besoin de beaucoup d'informations sur tout ce qui se passe sur le plan social et académique. Il faut des gens avec qui coopérer, par exemple quand il faut former des groupes de travail. Tous les soirs, j'étais au campus, j'avais beaucoup d'amis avec qui échanger, avec qui étudier ensemble. Je n'avais pas de problème à m'insérer ou à former un groupe de travail et j'étais chaque fois informé de tout ce qui se passe à l'université, j'étais en interaction avec beaucoup d'amis.

- 25 Enfin, cette étude a également montré que le fait d'être engagé dans son choix de formation ne caractérise pas suffisamment les étudiants qui ont réussi leur année académique. L'auteur postule qu'il est important de mettre l'accent sur le fait que l'étudiant doit donner du sens et trouver de l'intérêt dans son choix de formation (Boudrenghien, Frenay, 2011) et dans le contenu des apprentissages qu'il reçoit en classe (Galand *et al.*, 2005). Cependant, cet engagement dans son choix de formation, lorsqu'il est confronté à des buts inatteignables, peut affecter négativement le bien-être et la réussite (Boudrenghien *et al.*, 2012).
- 26 Ces résultats posent clairement le problème de la transposition des modèles théoriques utilisés en contexte occidental et de leur pertinence culturelle.

Discussion et perspectives

- 27 Les résultats de ces quatre études menées en Afrique francophone permettent de pointer l'importance de prendre en compte la diversité des publics étudiants, des contextes de formation, mais aussi des conditions de vie et les enjeux qui en découlent pour les institutions supérieures et les acteurs de terrain.
- 28 Pourtant, les caractéristiques principales des travaux sur la réussite (par facteurs isolés, ou par modèles intégratifs) sont peu sensibles aux variations individuelles ou aux variations de contextes. Or, un nombre important de travaux montrent que ce processus d'adapta-

tion ne se passe pas de la même manière pour chaque étudiant, en fonction des spécificités étudiantes (Roland *et al.*, 2017) et en fonction des spécificités du programme et de l'institution dans laquelle l'étudiant s'insère (De Clercq, 2017). Ainsi, la transition universitaire ne sera pas vécue de la même façon selon la construction de son choix d'études, selon son profil scolaire antérieur ou encore selon son profil d'apprentissage ou les buts poursuivis. Mais plus encore, le niveau parfois extrême des conditions de vie réelle des étudiants a été peu pris en compte, sachant que, la plupart du temps, ces études ont été menées en contexte occidental. De même, il existe d'importantes variations dans les environnements contextuels dans lesquels les étudiants vont évoluer (pays, institution, faculté/UFR, programmes) : les politiques d'accès, les offres de programmes, les pratiques d'enseignement, les pratiques ou dispositifs d'aide à la réussite.

- 29 Enfin, l'adaptation de l'étudiant est clairement dynamique et s'inscrit dans la temporalité d'une année d'étude, jalonnée de moments clés. Ceux-ci peuvent mener à des inflexions, voire à des changements de cap, dans le parcours de l'étudiant (De Clercq *et al.*, 2018 ; Roland *et al.*, 2016), et peuvent être vécus de manière tout à fait différente selon les étudiants et les programmes.
- 30 De nouvelles questions et pistes découlent également de notre analyse de la littérature et de nos résultats pour les recherches futures. Ainsi, pour mesurer la qualité des pratiques enseignantes dont on sait toute l'importance dans le processus de persévérance des étudiants, il semble fondamental d'avoir différents regards sur celles-ci, non seulement sur la manière dont les enseignants et les étudiants les perçoivent ou les décrivent, mais également d'avoir des observations fines de ce qui se déroule en salles de cours. Les recherches qualitatives menées antérieurement en contexte belge (Roland *et al.*, 2016 ; De Clercq *et al.*, 2018) et burundais (Ndayizamba, 2015) ont également pu montrer toute l'importance de prendre en compte les interactions entre les facteurs potentiellement explicatifs, sachant la complexité du processus. Enfin, la recherche de Ndayizamba pointe l'importance d'une approche centrée sur une prise en compte de la façon dont les personnes se saisissent des ressources et opportunités que peut leur offrir leur environnement proche ou familial, au-delà d'une analyse objectivée des conditions

matérielles difficiles. Une approche non déficitaire, mais positive aide ainsi à comprendre et à soutenir des programmes d'appui à la réussite. Cela est essentiel pour penser des dispositifs de soutien, qui soient ancrés dans les besoins des étudiants, mais aussi dans leurs programmes d'études et les exigences auxquels ils sont confrontés.

- 31 De ces différentes approches, il ressort clairement que la compréhension du processus d'adaptation à l'enseignement supérieur est complexe et dynamique : la perspective étudiante est fondamentale pour le comprendre. Comme le souligne Tinto (2017), le regard de l'étudiant sur ce qui soutient sa persévérance permet de penser des dispositifs pédagogiques et d'aide à la réussite, tant pour répondre aux besoins que les étudiants rencontrent que pour les offrir au moment opportun. Mais encore s'agit-il de bien comprendre de quel étudiant on parle et d'approcher au mieux sa réalité, qui peut différer drastiquement en fonction du contexte de vie et du contexte d'étude dans lequel il évolue et du contexte social, économique et culturel du pays dans lequel se déroulent ses études.
- 32 Dès lors, les recherches futures devraient avoir le souci de contextualiser davantage les conditions dans lesquelles les étudiants suivent leurs études, avant de tirer à partir de travaux existants des généralités qui pourraient s'avérer non pertinentes dans les autres contextes. Cela invite à porter une attention particulière aux conditions matérielles et organisationnelles, aux espaces d'apprentissage, aux conditions de vie des étudiants et aux pratiques de classe qui leur sont offertes, car elles sont autant d'éléments qui peuvent constituer des opportunités, mais parfois des obstacles dans le processus d'adaptation à l'université. Plus encore, cela nécessite d'avoir une attention particulière aux instruments de mesure utilisés dans les recherches, afin de capturer les réalités locales et d'avoir ainsi une validité contextuelle forte. Plus fondamentalement, cela questionne également la dimension culturelle de modèles théoriques reposant sur des données issues d'un environnement culturel proche, et de là, la transférabilité ou transposabilité de ceux-ci pour rendre compte de réalités et de dimensions culturelles dont ils ne permettent pas de voir toutes les spécificités.
- 33 Aussi, sur le plan des implications pratiques, quelques enjeux peuvent être relevés au vu des résultats des recherches : 1. différencier et

contextualiser les actions pour ajuster l'offre aux besoins spécifiques des étudiants dans leurs programmes, tout en guidant activement l'étudiant dans le foisonnement des aides à la réussite ; 2. différencier l'attention en ciblant les publics à risques et les contextes à fort taux d'échec ou d'abandon ; 3. agir au plus tôt pour contrer le caractère cumulatif d'une mauvaise adaptation et investir dans l'orientation et 4. évaluer les effets des actions et dispositifs proposés en soutien à la transition universitaire, afin de pouvoir rapidement ajuster ceux-ci aux évolutions culturelles et locales.

BIBLIOGRAPHIE

ALP CHRIST, Aysenur, CAPON-SIEBER, Vanda, GROB, Urs, PRAETORIUS, Anna-Katharina (2022). « Learning Processes and Their Mediating Role between Teaching Quality and Student Achievement. A Systematic Review ». *Studies in Educational Evaluation*, vol. 75. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101209>

BOUDRENGHIEN, Gentiane, FRENAY, Mariane (2011). « La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 40, n° 2, p. 125-155. <https://doi.org/10.4000/osp.3073>

BOUDRENGHIEN, Gentiane, FRENAY, Mariane, BOURGEOIS, Étienne (2012). « Unattainable Educational Goals. Disengagement, Reengagement with Alternative Goals, and Consequences for Subjective Well-Being ». *European Review of Applied Psychology/Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 62, n° 3, p. 147-159. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1162908812000424>

BRIGGS, Ann R. J., CLARK, Jill, HALL, Ian (2012). « Building Bridges. Understanding Student Transition to University ». *Quality in Higher Education*, vol. 18, n° 1, p. 3-21.

BROOMAN, Simon, DARWENT, Sue (2014). « Measuring the Beginning. A Quantitative Study of the Transition to Higher Education ». *Studies in Higher Education*, vol. 39, n° 9, p. 1523-1541.

CHEVRIER, Basile, LANNEGRAND, Lyda (2022). « Ajustement psychologique en première année universitaire. Identification de profils longitudinaux en lien avec la satisfaction et la frustration des besoins psychologiques de base ». *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 54, n° 4, p. 280-293.

CNESCO (2015). *Réussite et échec dans l'enseignement supérieur*. Conférence de consensus, Paris.

COERTJENS, Liesje, BRAHM, Taiga, TRAUTWEIN, Caroline, LINDBLOM-YLÄNNE, Sari (2017). « Students' Transition into Higher Education from an International Perspective ». *Higher Education*, vol. 73, n° 3, p. 357-369.

DE CLERCQ, Mikaël (2017). *L'étudiant face à la transition universitaire. Approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*, thèse de doctorat. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

DE CLERCQ, Mikaël, FRENAY, Mariane, WOUTERS, Pascale, RAUCENT, Benoît (dir.) [2022]. *Pédagogie active dans l'enseignement supérieur. Descriptions de pratiques et repères théoriques*. Berlin : Peter Lang.

DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît, DUPONT, Serge, FRENAY, Mariane (2012). « Achievement among First-Year University Students. An Integrated and Contextualised Approach ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28, n° 3, p. 641-662.

DE CLERCQ, Mikaël, ROLAND, Nathalie, BRUNELLE, Magali, GALAND, Benoît, FRENAY, Mariane (2018). « The Delicate Balance to Adjustment. A Qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University ». *Psychologica Belgica*, vol. 58, n° 1, p. 67-90.

DUPONT, Serge, DE CLERCQ, Mikaël, GALAND, Benoît (2015). « Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue critique de la littérature en psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 191, p. 105-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.4770>

FEYFANT, Annie (2011). « Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire ». *Dossier d'actualité veille et analyses*, n° 63, p. 1-13. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?dossier=63&lang=fr>

FRENAY, Mariane, DE CLERCQ, Mikaël, ROLAND, Nathalie (2022). « Réussir et persévérer dans l'enseignement supérieur. Apports des recherches pour la compréhension et l'intervention ». Dans Chaliès, Sébastien, Talbot, Laurent (dir.). *La pédagogie universitaire. Quelles perspectives ?*. Toulouse : Cépaduès éditions, p. 81-89.

GALAND, Benoît, NEUVILLE, Sandrine, FRENAY, Mariane (2005). « L'échec à l'université en Communauté française de Belgique ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 39, p. 5-17.

JENERT, Tobias, BRAHM, Taiga, GOMMERS, Luci, KÜHNER, Patrizia (2017). « How Do they Find Their Place? A Typology of Students' Enculturation during the First Year at a Business School ». *Learning, Culture and Social Interaction*, vol. 12, p. 87-99.

KAPINGA MUTATAYI, Madeleine (2018). *Le travail de l'étudiant. À la croisée des approches d'étude et des représentations*, thèse de doctorat. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

KATAMBA MUAMBA, Maurice (2018). *Sélection à l'entrée à l'université congolaise. Étude des effets du concours d'admission et de quelques caractéristiques d'entrée sur*

les performances académiques des étudiants en première année à l'université de Kinshasa, mémoire de master. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

KATAMBA MUAMBA, Maurice (en cours). *Les pratiques d'enseignement à l'université. Quelles implications sur l'engagement académique des étudiants de première année ?*, thèse de doctorat. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

LAFONTAINE, Dominique, DUPRIEZ, Vincent, VAN CAMPENHOUDT, Maud, VERMANDELE, Catherine (2012). « Le succès des "héritières". Effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 179, p. 29-48. <https://doi.org/10.4000/rfp.3656>

MAYHEW, Matthew J., ROCKENBACH, Alyssa N., BOWMAN, Nicholas A., SEIFERT, Tricia A. D., WOLNIAK, Gregory C. (2016). *How College Affects Students. 21st Century Evidence that Higher Education Works*. Hoboken : John Wiley & Sons.

MORLAIX, Sophie, SUCHAUT, Bruno (2012). « Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 180, p. 77-94. <https://doi.org/10.4000/rfp.3809>

NDAYIZAMBA, Antoine (2015). *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi. Cas des étudiants formés dans les collèges communaux*, thèse de doctorat. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

NEUVILLE, Sandrine, FRENAY, Mariane, NOËL, Bernadette, WERTZ, Vincent (dir.) [2013]. *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain-la-Neuve : UCL – Presses universitaires de Louvain.

PARPALA, Anna, LINDBLOM-YLÄNNE, Sari, KOMULAINEN, Erkki, ENTWISTLE, Noel (2013). « Assessing Students' Experiences of Teaching-Learning Environments and Approaches to Learning. Validation of a Questionnaire in Different Countries and Varying Contexts ». *Learning Environments Research*, vol. 16, n° 2, p. 201-215.

PROSSER, Michael, TRIGWELL, Keith (2014). « Qualitative Variation in Approaches to University Teaching and Learning in Large First-Year Classes ». *Higher Education*, vol. 67, n° 6, p. 783-795.

ROBBINS, Steven B., LAUVER, Kristy, LE, Huy, DAVIS, Daniel, LANGLEY, Ronelle, CARLSTROM, Aaron (2004). « Do Psychosocial and Study Skill Factors Predict College Outcomes? A Meta-Analysis ». *Psychological Bulletin*, vol. 130, n° 2, p. 261-288.

ROLAND, Nathalie, FRENAY, Mariane, BOUDRENGHIEN, Gentiane (2016). « Towards a Better Understanding of Academic Persistence among Fresh-men. A Qualitative Approach ». *Journal of Education and Training Studies*, vol. 4, n° 12, p. 175-188.

ROLAND, Nathalie, FRENAY, Mariane, BOUDRENGHIEN, Gentiane (2017). « L'impact conjoint du genre de l'étudiant et du diplôme de ses parents pour comprendre le

processus de persévérance académique ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 200, p. 119-133. <https://doi.org/10.4000/rfp.7081>

SCHMITZ, Julia, FRENAY, Mariane, NEUVILLE, Sandrine, BOUDRENGHIEN, Gentiane, NOËL, Bernadette, WERTZ, Vincent, ECCLES, Jacquelynne (2010). « Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 172, p. 43-61. <https://doi.org/10.4000/rfp.2217>

TINTO, Vincent (2017). « Through the Eyes of Students ». *Journal of College Student Retention. Research, Theory & Practice*, vol. 19, n° 3, p. 254-269.

TRAUTWEIN, Caroline, BOSSE, Elke (2017). « The First Year in Higher Education. Critical Requirements from the Student Perspective ». *Higher Education*, vol. 73, n° 3, p. 371-387. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>

VULPERHORST, Jonne, LUTZ, Christel, DE KLEIJN, Renske, VAN TARTWIJK, Jan (2018). « Disentangling the Predictive Validity of High School Grades for Academic Success in University ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, n° 3, p. 399-414.

NOTES

- 1 Cet examen en fin de secondaire est l'équivalent du baccalauréat français.
- 2 Katamba Muamba rédige actuellement une thèse de doctorat sur les pratiques d'enseignement à l'université et leurs implications dans l'engagement académique des étudiants de première année à l'université congolaise.
- 3 Le syllabus désigne un support de cours dans l'enseignement supérieur.
- 4 Les auteurs tiennent à remercier chaleureusement Antoine Ndayizamba pour sa contribution ainsi que pour avoir donné accès à l'ensemble de son travail et aux entretiens de la thèse. Ce dernier poursuit aujourd'hui sa carrière enseignante au Conseil scolaire catholique Providence à Windsor, Ontario (Canada).
- 5 Terme utilisé en kirundi pour désigner le propriétaire d'un espace, d'une maison ou d'un terrain.

AUTEURS

Maurice Katamba Muamba

Université catholique de Louvain (Belgique), Université de Kinshasa (RDC).

Madeleine Kapinga Mutatayi
Université de Kinshasa (RDC).

Mariane Frenay
Université catholique de Louvain (Belgique).

Les réorientations dans l'enseignement supérieur : des parcours désordonnés bien ordonnés ?

Marie-Paule Couto

DOI : 10.35562/diversite.4011

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Les candidats à la réorientation (ou en reprise d'études) représentent 20 % des inscrits sur le portail national d'affectation à l'enseignement supérieur Parcoursup. Le modèle des parcours d'études linéaires (correspondant à plusieurs années successives au sein d'une même formation) serait en train de laisser place à une « nouvelle norme » de trajectoire étudiante, marquée par des ruptures et des changements de cursus. Pourtant, ces candidats sont fortement pénalisés dans les classements Parcoursup (comparativement aux néo-bacheliers) et les logiques à l'œuvre dans leurs parcours échappent à de nombreuses analyses. Cette contribution présente une typologie des étudiants en réorientation qui articule leurs propriétés sociales et scolaires, leurs modalités d'orientation post-bac et leurs premières expériences de l'enseignement supérieur. La manière dont se combinent ces différentes dimensions permet de distinguer six configurations d'étudiants en réorientation et d'éclairer des parcours qui ne sont qu'en apparence désordonnés.

English

Applicants who are reorienting (or returning to school) represent 20% of those registered on the national higher education assignment portal Parcoursup. The model of linear study paths (corresponding to several successive years in the same program) is giving way to a "new norm" of student trajectory, marked by breaks and changes of program. However, these applicants are heavily penalized in the Parcoursup rankings (compared to new baccalaureate holders) and the logic at work in their pathways escapes many analyses. This paper presents a typology of students in reorientation that articulates their social and academic properties, their post-bac orientation modalities and their first experiences of higher education. The way in which these different dimensions are combined makes it possible to distinguish six configurations of reoriented students and to shed light on paths that are only apparently disordered.

INDEX

Mots-clés

Parcoursup, réorientation, accès à l'enseignement supérieur, parcours d'études, étudiant

Keywords

Parcoursup, reorientation, access to higher education, study paths, student

PLAN

Les orientations « empêchées ou différées » des lycéens de classes populaires à dominante fragilisées
Les orientations « de proche en proche » des lycéens de classes populaires à dominante employés stabilisés
Les orientations « ambitieuses » des bonnes élèves de classes populaires à dominante petits indépendants immigrés
Les orientations « ambitieuses » des très bonnes élèves de classes moyennes à dominante professions intermédiaires
Les orientations « d'expérimentation » des lycéens de classes supérieures
Les orientations « différées » des lycéens de classes supérieures
Pour conclure...

TEXTE

- 1 La présente recherche s'intéresse aux réorientations dans l'enseignement supérieur dans un contexte d'intérêt croissant des pouvoirs publics pour ce type de parcours. Le modèle des parcours d'études linéaires (correspondant à plusieurs années successives au sein d'une même formation) serait en train de laisser place à une « nouvelle norme » de trajectoire étudiante, marquée par des ruptures et des changements de cursus (IGESR, 2020, p. 7). Ce constat est à mettre en relation avec les transformations récentes des « guichets » de l'enseignement supérieur qui ont contribué à rendre visibles des parcours jusqu'alors ignorés. Auparavant exclus de la procédure nationale d'affectation à l'enseignement supérieur (réservée aux seuls lycéens)¹, les candidats à la réorientation doivent désormais s'inscrire sur le portail Parcoursup. Mis en œuvre en 2018, ce dernier vise à rationa-

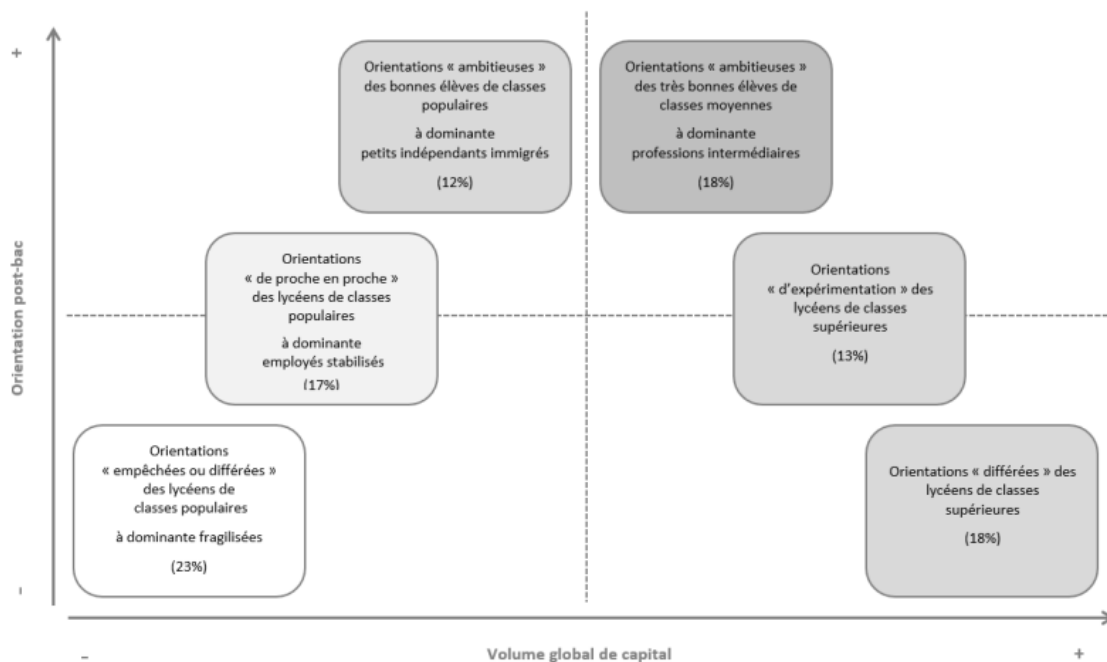
liser les flux de bacheliers vers les formations post-bac dans un contexte de pression démographique. Le rapport annuel du Comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP) précise que « les statistiques et données sur Parcoursup ont souligné l'importance de populations mal connues, mais en nombre significatif : étudiants en réorientation et étudiants en reprise d'études. Les origines de ces candidats, leurs trajectoires, leurs motivations pourraient faire l'objet d'une attention particulière » (CESP, 2020, p. 36).

- 2 Si les réorientations préoccupent les autorités, c'est qu'elles contreviennent à la logique gestionnaire des réformes. La Cour des comptes s'inquiète en effet de la hausse des réorientations en raison de leur coût alors que la loi orientation et réussite des étudiants (ORE) cherchait précisément à en réduire le nombre (Cour des comptes, 2020). Elle alerte également sur la pénalité subie par les étudiants en réorientation ou reprise d'études dans la nouvelle procédure d'affectation Parcoursup, ces derniers présentant un taux d'affectation largement inférieur à celui des néo-bacheliers (Cour des comptes, 2020, p. 48). Les bifurcations restent effectivement associées à des représentations négatives : elles seraient le résultat d'un défaut d'orientation au sens d'un désajustement entre le niveau scolaire des lycéens et leur choix de formation post-bac, ou seraient liées à l'absence de projet professionnel précis. D'après Romuald Bodin et Mathias Millet, le paradigme de l'« échec » – qui s'est imposé depuis la seconde explosion scolaire – induit en effet « une lecture en négatif (dans les deux sens du terme) des trajectoires étudiantes qui ont pour tort de ne pas être linéaires, et sont de fait perçues en termes de manque, de défaillance et/ou de dysfonctionnement » (Bodin, Millet, 2011a, p. 230). Nicolas Charles évoque aussi la « conception française très normée de l'organisation des parcours d'études » (Charles, 2016, p. 263).
- 3 Les mécanismes à l'œuvre dans les réorientations sont mal connus des sciences sociales. Les intérêts des chercheurs ont longtemps fait écho à ceux à des pouvoirs publics en centrant leurs travaux sur l'abandon en premier cycle (Beaupère *et al.*, 2007 ; Beaupère, Boudesseul, 2009). Or, les taux d'évaporation en premier cycle agrègent des situations disparates, parmi lesquelles les bifurcations (Bodin, Millet, 2011b). La rareté des travaux portant spécifiquement sur les réorientations tient aussi aux données disponibles localement. Ces dernières

ne permettent que rarement de saisir le devenir des étudiants après leur passage dans un établissement ou de décrire finement les parcours post-bac lorsque les étudiants s'inscrivent dans une nouvelle formation.

- 4 À l'échelle nationale, trois sources permettent de traiter le sujet, mais seule l'enquête CDV de l'Observatoire national de la vie étudiante offre d'articuler précisément les propriétés sociales et scolaires des étudiants, la manière dont ils ont construit leurs orientations post-bac, leurs premières expériences de l'enseignement supérieur ainsi que leurs conditions de vie². Nous la mobiliserons ici afin de rendre intelligibles les profils et parcours des étudiants en réorientation sur le champ restreint des inscrits en première année à l'université, en institut universitaire de technologie (IUT), en section de techniciens supérieurs (STS) et en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) en 2018. Parmi ces premières années, les étudiants qui avaient engagé un cursus dans une autre discipline auparavant représentent 18 % des inscrits³.
- 5 Pour comprendre les dynamiques à l'œuvre, nous présentons dans cet article une typologie des réorientés, construite à partir d'une analyse factorielle et d'une classification ascendante hiérarchique. Utilisée par Joanie Cayouette-Remblière pour saisir l'hétérogénéité des classes populaires et le devenir scolaire de leurs enfants (2015), cette méthode permet, d'une part, de considérer d'un seul tenant les caractéristiques sociales et scolaires des étudiants, leurs modalités d'orientation post-bac et leurs premières expériences de l'enseignement supérieur et, d'autre part, de regrouper les individus qui se ressemblent au sein de classes homogènes sans préjuger à l'avance de leur proximité (ou inversement de leur dissemblance)⁴. Elle constitue ainsi un outil précieux pour se défaire de certaines prénotions et interroger la figure, souvent relayée, de l'étudiant mal orienté ou désorienté à l'entrée du supérieur. Appliquée à la population des réorientés, cette approche permet de distinguer six classes distinctes d'étudiants en réorientation (figure 1), dont nous détaillons ici la logique des parcours.

Figure 1. Les six configurations d'étudiants en réorientation



Champ : Étudiants inscrits en première année en 2018 (à l'université, en IUT, STS ou CPGE) qui avaient déjà engagé (ou suivi jusqu'à son terme) un cursus dans une autre discipline avant cette date.

Source : Enquête « Conditions de vie 2020 » (OVE, 2020).

Les orientations « empêchées ou différées » des lycéens de classes populaires à dominante fragilisées

- 6 La première classe (en bas à gauche de la figure 1) correspond à 23 % des étudiants en réorientation⁵. Elle est principalement composée d'étudiants de classes populaires avec 32 % d'enfants de ménage à dominante ouvrière (contre 12 % pour l'ensemble des réorientés). Les enfants de cadres et de ménages intermédiaires sont quasiment absents de ce groupe alors que les ménages monoactifs (24 %) ou inactifs (13 %) y sont surreprésentés. En outre, ces parents sont peu familiers de l'enseignement supérieur français en raison de leur niveau d'études (10 % seulement ont réalisé des études post-bac) et

de leur statut migratoire : 16 % sont nés étrangers et résident à l'étranger à la date de l'enquête (soit 8 points de plus que les autres configurations réunies).

- 7 Fragiles économiquement et socialement, les étudiants de cette classe le sont également scolairement. Les ex-lycéens technologiques et professionnels sont nombreux dans ce groupe, ainsi que les bacheliers sans mention (59 %, contre 40 % dans l'ensemble de la population). En raison de leurs propriétés sociales et scolaires, ces ex-lycéens sont les plus démunis face à la transition du secondaire au supérieur. Ainsi, nombreux sont ceux qui indiquent ne pas avoir su quoi faire après le bac (54 % contre 34 % toutes configurations réunies) ou encore ne pas avoir pu s'inscrire dans la formation de leur choix (24 % par rapport à 12 % en moyenne). Les étudiants de ce groupe accèdent principalement à l'enseignement supérieur *via* les LSHS⁶. Ces formations peuvent représenter pour ceux qui visent un bac+3 (18 %) une « solution d'attente » avant de tenter [de] nouveau [leur] chance » dans le segment professionnalisant de l'enseignement supérieur (Convert, 2010, p. 23) ou une année de propédeutique pour préparer le concours des écoles, du travail social notamment (Bodin, Millet, 2011a ; Rossignol-Brunet, 2021). Les LSHS peuvent aussi représenter – pour les étudiants qui aspirent à un bac+5 dans un contexte général d'allongement des scolarités (69 % dans ce groupe) – une occasion de se familiariser au « métier d'étudiant » et de mûrir leur choix (Coulon, 1997).
- 8 En résumé, les orientations empêchées ou différées qui caractérisent cette configuration sont avant tout le fait de lycéens disposant de peu de ressources, appartenant précisément aux classes populaires les plus fragilisées. S'il s'agit de la première configuration en nombre et la mieux identifiée dans les travaux passés, ces étudiants-là représentent seulement un quart des réorientés, elle est donc loin de correspondre à l'ensemble des profils des étudiants en réorientation, y compris au sein même des classes populaires.

Les orientations « de proche en proche » des lycéens de classes populaires à dominante employés stabilisés

- 9 Les étudiants de la deuxième classe (correspondant à 17 % des étudiants en réorientation), en majorité des hommes (57 %), appartiennent aux franges plus stabilisées des classes populaires : les ménages à dominante employés y sont nettement surreprésentés (48 %, contre 21 % toutes configurations réunies) et ils exercent plus souvent dans la fonction publique, statut qui nécessite de disposer de la nationalité française. Il s'agit donc du groupe où les parts de parents immigrés et de ceux qui résident à l'étranger sont les plus faibles. Comme pour le premier groupe, on observe un nombre important de bacheliers technologiques (34 %) ou professionnels (7 %) au regard de la distribution généralement observée chez les étudiants en réorientation (respectivement 15 % et 4 %). Mais dans cette classe, les élèves ayant obtenu une mention au bac sont surreprésentés.
- 10 De prime abord, leurs modalités d'orientation vers l'enseignement supérieur diffèrent peu de la situation moyenne. Toutefois, les étudiants de classes populaires stabilisées accordent une importance singulière à la proximité de l'établissement dans leur choix de formation (30 % d'entre eux, contre 20 % pour l'ensemble). Cela semble correspondre aux pratiques d'orientation en BTS observées par Sophie Orange (2009). Ils construisent leur orientation de proche en proche en sécurisant leur parcours par l'obtention d'un diplôme. L'inscription en BTS renvoie dans ce cas non pas à un projet professionnel précis, mais à une orientation familière qui joue le rôle de « sas d'entrée de l'enseignement supérieur » (Orange, 2009, p. 41). Dans l'enquête CDV, ils s'orientent en effet vers des filières courtes et professionnalisantes, parmi lesquelles des écoles techniques ou spécialisées (24 %). En outre, une autre particularité de cette classe est précisément le nombre d'étudiants ayant déjà validé plusieurs années dans l'enseignement supérieur avant de commencer un nouveau cursus : ils sont 27 % dans ce cas, soit 9 points de plus que

l'ensemble des étudiants. Y compris au sein des filières universitaires, les réorientations de ces étudiants de classes populaires stabilisées sont moins souvent consécutives à un échec aux examens, elles traduisent davantage la manière dont ils construisent leur parcours, à savoir pas à pas.

Les orientations « ambitieuses » des bonnes élèves de classes populaires à dominante petits indépendants immigrés

- 11 La composition sociale de la troisième classe diffère nettement de la composition moyenne des étudiants en réorientation par les proportions élevées de petits indépendants (+14 points par rapport à la moyenne, soit 23 %), d'ouvriers (23 %, +12 points) et de ménages inactifs ou monoactifs (respectivement +4 et +13 points). Les parents diplômés de l'enseignement supérieur sont également relativement rares (-26 points). Ces caractéristiques tendent à les inscrire au sein des classes populaires les plus éloignées de l'enseignement supérieur français, d'autant que l'une des propriétés fortes du groupe renvoie au statut migratoire des parents : avec un nombre important d'immigrés (36 %) ou de parents résidant à l'étranger au moment de l'enquête (21 %).
- 12 Si ces étudiants, mais surtout ces étudiantes (64 %), disposent de peu de ressources familiales, elles détiennent en revanche un certain capital scolaire. Il s'agit pour l'essentiel d'ex-lycéennes générales (94 %), précisément de bachelières scientifiques (65 %), soit le baccalauréat situé en haut de la hiérarchie scolaire. La spécificité de cette configuration tient donc au décalage entre, d'une part, le capital culturel hérité des parents (assez modeste) et, d'autre part, le capital scolaire des étudiantes (plus élevé). Cela n'est pas sans conséquence sur la manière dont elles appréhendent l'enseignement supérieur. Ces dernières nourrissent notamment de fortes aspirations scolaires : 50 % d'entre elles souhaitent poursuivre des études au-delà du master, contre 28 % pour l'ensemble de la population. Cela les rapproche fortement des enfants de migrants étudiés par Mathieu

Ichou et Marco Oberti (2014). D'après ces auteurs, « les fortes aspirations scolaires des familles immigrées ont une caractéristique qui les rend spécifiques par rapport à toutes les autres attitudes étudiées : elles sont faiblement influencées par les ressources familiales telles que le capital scolaire des parents » ; en outre « ces ambitions [en lien avec le projet migratoire des parents] sont en fait autant scolaires que professionnelles et sociales » (Ichou, Oberti, 2014, p. 633 et 635). De fait, parmi les raisons qui les ont amenées à choisir leur formation post-bac, les étudiantes de cette classe avancent l'intérêt pour la discipline (84 %, soit 18 points de plus que la moyenne des étudiants) et un projet professionnel précis (66 %, soit 37 points de plus que la moyenne).

- 13 En cohérence avec leur série du bac, elles s'inscrivent massivement dans les filières relevant du domaine de la santé, et notamment en médecine (autrement dit en première année commune aux études de santé ou PACES) : 39 % d'entre elles sont inscrites dans ces voies (soit une surreprésentation de 20 points). Elles y retrouvent des étudiants et des étudiantes, mieux armées socialement (notamment celles de la quatrième classe ci-après). Outre leurs fortes aspirations, ce choix peut donc être qualifié d'« ambitieux » au regard de leur origine sociale et dans une moindre mesure de leur niveau scolaire (puisque seules les titulaires d'une mention bien sont surreprésentées ici). De fait au sein de ces cursus, 93 % déclarent avoir rencontré des difficultés d'ordre scolaire et peu réussissent leur année. Mais, si ces étudiantes de classes populaires échouent aux examens, elles s'y présentent aussi davantage que les autres étudiants : seules 6 % abandonnent leur cursus avant les épreuves alors que les étudiants sont dans leur ensemble 30 % à le faire. Ces femmes qui ont fortement intériorisé la norme des études longues et montrent une forme de bonne volonté scolaire font donc plus directement l'expérience de l'échec avant de se réorienter. Pour autant, leur choix de formation post-bac fait sens au regard de leur histoire familiale (en relation avec les ambitions des parents issus de l'immigration) et du rôle central de l'école dans les parcours des femmes de milieux populaires, à l'image des cinq filles de la famille Belhoumi dont l'aînée rappelle que « le passeport de [son] émancipation, c'était la réussite scolaire » (Beaud, 2018, p. 57).

Encadré. Orientation ambitieuse et réajustement des aspirations, l'exemple de Deniz

Deniz est la première de sa famille à accéder à l'université. Ses parents ont grandi en Turquie et n'ont pas fait d'études supérieures. Son père, retoucheur, fait partie des petits indépendants et sa mère est inactive. Dès le collège, Deniz manifeste un intérêt pour les matières scientifiques. En entretien, elle relate : « c'est vraiment au collège que j'ai eu une prof de SVT qui m'a fait adorer [Deniz insiste sur le "adorer"] les sciences de la vie et tout ça, et dès cet instant-là, je me suis dit : "c'est bon, je veux devenir médecin" et j'ai poursuivi jusqu'en terminale ». En terminale scientifique, Deniz formule des vœux en adéquation avec son passé scolaire, ses goûts disciplinaires et avec un projet professionnel précis construit de longue date : « comme je vous dis, depuis petite je disais : "moi, je veux devenir médecin, je veux devenir médecin, je veux devenir médecin". Donc, ils [ses parents] étaient contents bien évidemment. Mon père, il disait : "moi, je suis venu en France, je n'avais rien, et maintenant ma fille, elle va devenir médecin". C'était une fierté pour eux. J'ai à peine été acceptée en médecine que pour lui, j'étais le docteur de la famille, quoi ». Admise en PACES, Deniz connaît une expérience difficile en lien avec la distance géographique entre son domicile et l'université dans laquelle elle est affectée : « ben c'était compliqué puisque j'avais deux heures, deux heures trente de trajet et encore je prenais le RER et entre chaque train, il y a trente minutes d'écart. Donc forcément, je sortais très tôt de chez moi. Les cours, ils débutaient à 8 heures. Je devais être là-bas avant 8 heures. Je sortais de chez moi à 5 heures du matin pour prendre les transports : bus, métro, RER, je descendais du RER pour reprendre un autre bus. C'était vraiment horrible. Je me souviens, j'arrivais à la fac trente minutes avant le début du cours et ces trente minutes-là, j'essayais de dormir dans un coin, dans le bâtiment, à côté des escaliers, quelque part quoi et je me

rendormais. Trente minutes pour moi, c'était trente minutes. Quand je rentrais chez moi, c'était pareil [...] je me tapais pareil, deux heures, deux heures trente de transport. Si je finissais à 18 heures, le plus tôt que je rentrais, c'est 20 heures. Après, le temps que je rentre, que je me douche, que je mange et que je me mette à bosser pour me réveiller à 5 heures du matin le lendemain, je n'y arrivais plus. Au début, je bossais jusqu'à des minuits, une heure du matin, mais au bout d'une semaine, j'étais à des trois heures de sommeil. Je n'y arrivais plus ». Deniz évoque également la distance sociale qui la sépare des autres étudiants en médecine : « Je me suis inscrite, je suis arrivée à la fac, c'est un environnement que je ne connais pas. Je ne connais personne. Les gens, ils étaient vraiment en mode : "compétition, compétition" parce qu'après la première année de médecine, c'est la compétition. Il y a le concours. Je me rappelle, il y avait un garçon, je crois que c'était un garçon, je lui avais demandé quelque chose, il ne m'avait même pas répondu. Je trouvais ça super bizarre. Je suis quelqu'un de très sociable. J'aime beaucoup parler avec les gens, interagir, tout ça. Donc quand la personne, elle n'a pas parlé, ça m'a un peu refroidie quoi [...] C'était vraiment un environnement où personne ne se parlait. Je n'avais pas trop de contact avec les gens autour ». Dans ce contexte, Deniz rencontre rapidement des difficultés scolaires, difficultés qui exacerbent son sentiment de décalage avec les autres étudiants : « on avait des TD, mais heu... [elle souffle] en fait, on nous donnait des brochures avec plein d'exercices dedans : "voilà, vous devez préparer ça chez vous". À la maison, on était censé faire les TD et quand on arrivait en cours, ben en fait, on devait déjà avoir fini nos TD [...] Donc, il [l'enseignant] posait ses questions : "alors, c'est quoi, la réponse ? ». Donc tout le monde levait la main pour donner les réponses. Ils ont appelé ça TD, mais pour moi c'était... un truc de correction quoi, une heure de correction. On corrige, c'est tout. Il y avait très peu d'explications [...] Je n'osais pas lever la main et poser mes questions. La plupart des gens, c'était des doublants. Ils avaient déjà les réponses. Ils savaient déjà le cours. Donc, eux, ils étaient là, ils

parlaient au tac au tac avec les enseignants. [...] Quand on voit toutes les personnes autour de nous qui n'hésitent pas à répondre aux questions de l'enseignant, à donner de bonnes réponses et que nous on est là... [...] Psychologiquement, je n'étais vraiment pas bien. Je pleurais tout le temps. Tous les soirs, je pleurais. Mes parents, ils ne comprenaient pas. J'ai des parents, ils sont étrangers. Ils n'ont pas fait d'études en France, donc ils ne comprennent pas le système. J'ai une petite sœur, je suis l'aînée, donc je n'ai pas de grand frère ou de grande sœur qui pourraient me guider. Donc j'étais vraiment seule que ce soit à la fac ou à la maison. J'étais complètement seule ». Malgré la fatigue et l'isolement, Deniz essaie de s'accrocher face à des étudiants qui disposent de davantage de ressources, notamment économiques : « Moi, je suivais vraiment tous les cours ! [...] On pouvait acheter les cours de l'an dernier en fait. En fait, il y avait les prépas pour le concours de médecine. Et en fait, il y avait des étudiants qui faisaient les prépas, ils vendaient les cours. Ça va, c'était rentable. Je me suis dit si je m'inscris en prépa, je vais payer... c'était à peu près 4 000 euros l'année ou le semestre, je ne me rappelle plus exactement. Ça coûtait plus cher. Les cours, ils étaient vendus à 40 euros. 40 euros, j'avais tous les cours. C'était des étudiants qui venaient dans les amphis qui mettaient leur numéro : "oui, si vous voulez les cours, j'ai les cours de l'an dernier, même des années précédentes. J'ai même les examens des années précédentes pour vous entraîner tout ça sur format clé USB". Donc, on les contactait ». Consciente de son risque d'échec, Deniz se présente tout de même aux examens de mi-semester : « je me suis dit : "je sais que je ne vais les réussir, mais autant le faire quoi" ». Cet échec l'a fait entrer dans une phase de dépression : « j'étais vraiment déprimée, déprimée après ça. [...] Parce que c'était mon rêve de devenir médecin. D'échouer, comme ça, c'était un gros échec dans ma vie. Je ne sortais pas de chez moi ». Durant cette période, elle se renseigne néanmoins sur les possibilités de réorientation et entame des démarches pour s'inscrire en licence de biologie : « Et, moi, je me disais "si je ne fais pas de la médecine, je ferai de

l'enseignement, je voulais enseigner la SVT. Et pour ça, je devais faire une licence de bio [...] Et la licence en bio, j'étais tout le temps en attente : en attente, en attente, en attente [durant la procédure Parcoursup]. Ça commençait à faire long, ça me saoulait, je me suis rendue sur place encore une fois à la fac, j'ai trouvé la responsable, je suis allée dans son bureau, je lui ai dit : "écoutez, j'ai fait un vœu en bio ici et ça fait des mois que je suis en liste d'attente, quand est-ce que je vais avoir enfin une réponse ? Je n'ai pas envie de me retrouver encore une fois sans rien". J'avais vraiment cette peur de me retrouver sans rien. Et après, elle m'a dit : "vous savez, vous êtes en phase de réorientation, vous sortez de fac et en plus vous n'étiez pas à Paris 13, donc vous n'êtes pas du tout prioritaire" ». De nouveau découragée, mais déterminée à rejoindre une formation, c'est en échangeant avec une amie, enseignante de premier cycle, que Deniz découvre que les sciences de l'éducation, et la sociologie, peuvent l'amener aux métiers de l'enseignement *via* le master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Deniz ajuste alors ses aspirations et intègre une licence de sociologie durant la seconde phase d'admission Parcoursup. Elle décrit cette première année en sciences sociales, comme une agréable découverte : « à ma grande surprise, j'ai passé la meilleure année universitaire, en comparaison à celle de médecine [...] En socio, c'est plus littéraire, donc ça n'a rien à voir et même au niveau de l'apprentissage, ça n'avait rien à voir parce qu'en médecine, c'était du par cœur mot pour mot, alors que là, on n'est pas amené à apprendre mot pour mot ce que l'enseignant nous dit. Le plus important, c'est de comprendre l'idée. [...] j'avais déjà acquis un rythme, assez dense. Donc j'ai été plus à l'aise, au début j'ai même trouvé ça facile [...] Avant de me faire des amis, quand je regardais les gens dans la salle, je voyais des gens qui se parlaient entre eux, qui rigolaient, l'ambiance était beaucoup plus cool. Ah, enfin des gens qui sourient, qui parlent, qui interagissent ! [...] Ici, en plein cours, on pouvait poser nos questions à l'enseignant, l'enseignant, il répondait, il prenait tout le temps, s'il y avait un point pas clair, il revenait dessus, il

posait la question pour savoir si c'était clair ». Deniz connaît alors une forme de réhabilitation symbolique (« j'avais de super bonnes notes : j'ai eu 16 ! J'ai eu 17 ! ») qui l'amène à intégrer un master MEEF parcours sciences économiques et sociales (SES), bien que celui-ci corresponde à un réajustement à la baisse de ses aspirations post-bac : « je voulais surtout devenir enseignante, peu importe la discipline. Je me disais soit SVT, soit physique-chimie, soit maths. C'est vrai que j'avais une préférence pour les SVT. Mais SES, ça me va. Ce qui compte, c'est l'enseignement ».

Les orientations « ambitieuses » des très bonnes élèves de classes moyennes à dominante profes- sions intermédiaires

- 14 Les étudiantes de la configuration suivante (en haut à droite de la figure 1) partagent plusieurs traits communs avec les femmes de classes populaires « à dominante petits indépendants immigrés »⁷. Elles ont construit leur orientation vers l'enseignement supérieur sur la base d'un projet professionnel précis (75 %) et selon leur intérêt pour la discipline (81 %). Elles disposent également de fortes aspirations scolaires, la plupart souhaitant aller au-delà du master (70 %). Titulaires d'un bac scientifique (pour 73 %), elles s'inscrivent dans les mêmes proportions en santé (40 %), mais on les retrouve elles aussi en CPGE (18 %).
- 15 Cette orientation s'explique par la qualité de leur dossier scolaire : il s'agit de la classe qui compte le plus de lycéennes titulaires d'une mention très bien ou bien au bac (respectivement 30 % et 34 % d'entre elles) et le moins de bachelières sans mention (15 %). Toutefois, là encore, on observe un décalage entre ce choix de formation et le recrutement social ordinaire de ces formations. Les CPGE accueillent en effet un public (très) sélectionné scolairement et socialement (Blanchard *et al.*, 2017)⁸. Or, si les étudiantes de cette configuration viennent de milieux relativement favorisés, pour autant, elles n'appartiennent pas aux classes supérieures : seuls les ménages à

dominante intermédiaire sont surreprésentés dans ce groupe (39 %, soit 16 points de plus qu'en moyenne) et, dans une moindre mesure, les familles d'employés (30 %, + 10 points). De classes moyennes, ces étudiantes se retrouvent confrontées en CPGE (et en médecine) à des étudiantes qui cumulent d'importantes ressources scolaires et sociales ainsi que les dispositions au travail associées (Garcia, 2018). En effet, ces formations très sélectives requièrent, en plus d'un bon héritage scolaire, des dispositions souvent liées aux catégories sociales les plus élevées. Cette dernière exigence, implicite, les rend plus difficilement accessibles aux élèves de classes moyennes, y compris à celles et ceux qui disposaient d'excellents résultats dans le secondaire. Les choix de formation des étudiantes de cette classe demeurent donc ambitieux au regard de leurs origines sociales, ce qui se traduit par des échecs au concours (pour 53 % d'entre elles) ou par des abandons avant la fin de l'année scolaire (13 %).

- 16 Les mécanismes à l'œuvre ici ne coïncident pas avec l'idée d'un « défaut d'orientation » ou encore avec celle d'un « désajustement » entre le niveau scolaire au lycée et la formation d'inscription dans le supérieur (puisque ces lycéennes se distinguent par leurs excellents résultats au bac), mais tiennent davantage à un décalage entre, d'une part, le recrutement social de certaines formations (socialement élitiste en CPGE et PACES) et leurs exigences cachées et, d'autre part, les ressources familiales des étudiantes de classes moyennes. Dans ce cas de figure, les étudiantes et les étudiants se dirigent ensuite vers des cursus sensiblement plus bas dans la hiérarchie sociale des formations – au sens où ils accueillent un public moins favorisé (Renisio, 2015) – permettant un réajustement entre, d'un côté, leurs propriétés et dispositions sociales et, d'un autre, le public et les manières d'étudier dans leurs nouveaux cursus (Bodin, Millet, 2011a). Cela se traduit notamment par une bien meilleure réussite aux examens après réorientation, notamment au sein des licences de sciences ou de LSHS vers lesquelles elles se dirigent massivement. Ces formations au recrutement social plus modeste⁹ accueillent en effet massivement les étudiants en réorientation et notamment les déboutés des filières de santé.

Les orientations « d'expérimentation » des lycéens de classes supérieures

- 17 La cinquième classe est celle qui compte le plus de parents diplômés de l'enseignement supérieur (91 %) et de ménages à dominante cadre (50 %). Contrairement aux bonnes élèves de milieux populaires immigrés ou de classes moyennes, les étudiants de cette configuration (où les hommes sont sensiblement surreprésentés, +3 points) sont peu nombreux à déclarer un projet professionnel précis immédiatement après le bac (25 %). Ils disposent de suffisamment de ressources pour prendre de la distance avec l'impératif de la professionnalisation, mais justifient leur choix de formation initiale par un intérêt pour la discipline (pour 73 %). En cela, la manière dont ils construisent leur orientation est relativement conforme à celle observée chez les bacheliers généraux dans d'autres études (Couto, Valarcher, 2022). Ce groupe est d'ailleurs celui qui comprend quasi exclusivement des ex-lycéens des séries générales (avec 11 % de bac L, 21 % ES et 66 % S). En revanche, ces étudiants se distinguent assez peu de la moyenne concernant les mentions obtenues. Si certains se dirigent tout de même vers des formations sélectives – de nouveau en santé et dans une certaine mesure en CPGE (12 %) –, il s'agit surtout de la classe qui compte le plus d'inscrits dans les licences de sciences après le bac, formations qui occupent donc une position relativement modeste ou intermédiaire dans l'espace hiérarchisé de l'enseignement supérieur. Dans l'ensemble, les étudiants abandonnent rarement ces cursus avant la session d'examen (6 %) et, s'ils parviennent peu à valider l'année complète, ils réussissent une partie des épreuves (pour 56 % des présents). Dans cette configuration, les choix de formations post-bac ne semblent pas non plus « désajustés » au niveau scolaire dans le secondaire. Les étudiants expérimentent visiblement des formations en fonction de leur intérêt dans la mesure où ils disposent des ressources scolaires et sociales pour le faire.

Les orientations « différées » des lycéens de classes supérieures

- 18 En apparence, les étudiants de la dernière classe semblent sensiblement moins dotés en volume global de capital que les précédents étudiants¹⁰. En effet, on observe dans ce groupe davantage de ménages à dominante intermédiaire (41 %). Si les enfants de cadres restent surreprésentés ici (+19 points), ils sont légèrement moins nombreux que dans la précédente configuration (38 %). Il en va de même pour les parents diplômés de l'enseignement supérieur (87 %). Si nous considérons que les étudiants de cette classe disposent de plus de ressources, c'est en raison des transferts familiaux dont ils bénéficient : 78 % déclarent être soutenus financièrement par leurs parents, soit 14 points de plus que la moyenne des étudiants et +10 points par rapport aux autres étudiants de classes supérieures.
- 19 Une autre différence notable entre les deux configurations de classes supérieures est la part d'étudiants qui déclarent ne pas avoir su quoi faire après le bac : elle s'élève ici à 46 %, soit 13 points de plus que pour les étudiants du pôle expérimentation. Les étudiants de cette dernière classe se rapprochent en cela des élèves des « classes populaires fragilisées » ; en revanche, ils ont davantage obtenu la formation de leur choix (+10 points). Ces dernières sont diverses, mais les étudiants inscrits dans une école ou en CPGE sont légèrement surreprésentés (+4 points) ainsi qu'en LSHS, en droit et sciences (+3 points). Ils optent donc pour des formations relativement « poly-sémiques » leur permettant de conserver le plus de portes ouvertes dans l'enseignement supérieur (Convert, 2010, p. 26).
- 20 Si leurs projets sont moins arrêtés que dans nombre de configurations, les étudiants de ce groupe n'échouent pas systématiquement aux examens puisque les étudiants ayant validé complètement leur année y sont plus nombreux qu'ailleurs (35 %). Précisons néanmoins que la part d'abandons avant les épreuves y est importante (56 %). Ces « abandons précoces » ne correspondent pas pour autant « à un "essai" de poursuite d'études pour des élèves fragiles, puisqu'on observe ici une légère surreprésentation des bacheliers avec mention (principalement assez bien) et une nette majorité de bacheliers généraux (93 %), bien que moins fréquemment de la série scientifique que

les étudiants précédents (53 %). Si les étudiants de cette configuration semblent retarder ou différer leur choix d'orientation définitif, c'est davantage parce que leurs conditions matérielles d'existence le leur permettent (en raison notamment du soutien de leurs parents). Dans un contexte d'extension de la sélection, ils disposent aussi du dossier scolaire pour être admis dans différentes formations, contrairement aux étudiants des classes populaires fragilisées. Parmi ces derniers, certains ne sont pas considérés dans l'analyse puisque, précisément, ils restent « captifs » de la formation où ils ont été admis juste après le bac (dans un contexte d'accentuation de la sélection sur dossier) et en conséquence, ne se réorientent pas.

Pour conclure...

- 21 Si d'ordinaire, on peine à identifier des profils caractéristiques des étudiants en réorientation et les dynamiques à l'œuvre, c'est qu'il est nécessaire de penser ensemble leurs propriétés sociales, scolaires, la manière dont ils ont construit leurs orientations post-bac et leurs premières expériences de l'enseignement supérieur. La typologie présentée ici, en considérant d'un seul tenant la manière dont les étudiants construisent leur orientation post-bac, leurs premières expériences de l'enseignement supérieur et leurs propriétés sociales et scolaires permet de rendre intelligibles les parcours des réorientés et d'en comprendre la logique. De fait, elle met à mal l'idée selon laquelle les réorientations seraient le produit d'une orientation post-bac incohérente ou la conséquence d'un désajustement entre le niveau scolaire au lycée et le choix de formation (Frouillou *et al.*, 2020).
- 22 Si les bifurcations sont pour beaucoup consécutives à des échecs aux examens, cela est à mettre en relation avec le recrutement social de certaines formations. Au sein des CPGE et des PACES, la bonne volonté scolaire qui permettait aux lycéennes de classes populaires et moyennes d'obtenir de (très) bonnes notes au lycée n'est plus suffisante pour rivaliser (aux concours) avec des étudiants dont elles ne partagent pas les conditions matérielles d'existence, allant de pair avec les dispositions socialement situées. Ces dispositions définissent les manières d'étudier plus ou moins ajustées aux façons d'enseigner dans les différentes formations de l'enseignement supérieur, sans que

cela soit systématiquement mesurable par les notes au lycée. Si la valeur relative des étudiants dans les hiérarchies scolaires s'en trouve déstabilisée, il n'est pas question pour ceux qui ont intériorisé la norme des études longues de les interrompre. Dans la mesure où ils disposent du dossier scolaire pour le faire, ils se réorientent donc vers des formations où l'homologie avec leurs propriétés sociales et scolaires est plus forte. Dans ces formations, certains étudiants connaissent une forme de « requalification symbolique » ou de « réhabilitation » (Cayouette-Remblière, 2016, p. 1 et p. 275) se traduisant par une meilleure réussite aux examens. En filigrane, on voit ici le rôle d'« espace tampon » joué par certains cursus (Bodin, Millet, 2011a et 2011b). Les LSHS (mais aussi les licences de sciences) occupent ainsi une place cruciale dans les trajectoires en accueillant dans un même temps des étudiants peu dotés (désireux de poursuivre leurs études après le bac) et des élèves en réorientation mieux armées.

BIBLIOGRAPHIE

BEAUD, Stéphane (2018). *La France des Belhoumi. Portraits de famille (1977-2017)*. Paris : La Découverte.

BEAUPÈRE, Nathalie, BOUDESSEUL, Gérard (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"*. Paris : La Documentation française.

BEAUPÈRE, Nathalie, CHALUMEAU, Lucile, GURY, Nicolas, HUGRÉE, Cédric (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La Documentation française.

BLANCHARD, Marianne, ORANGE, Sophie, PIERREL, Arnaud (2017). « La noblesse scientifique. Jugements scolaires et naturalisation des aspirations en classes préparatoires aux grandes écoles ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 220, p. 68-85. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2017-5-page-68.htm>

BODIN, Romuald, MILLET, Mathias (2011a). « L'université, un espace de régulation. L'«abandon» dans les 1^{ers} cycles à l'aune de la socialisation universitaire ». *Sociologie*, vol. 2, n° 3, p. 225-242. <https://www.cairn.info/revue-sociologie-2011-3-page-225.htm>

BODIN, Romuald, MILLET, Mathias (2011b). « La question de l'«abandon» et des inégalités dans les premiers cycles à l'université ». *Savoir/Agir*, vol. 3, n° 17, p. 65-73. <https://www.savoir-agir.org/IMG/pdf/SA17-Bodin-Millet.pdf>

CAYOUILLE-REMBLIÈRE, Joanie (2015). « De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire) ». *Sociologie*, vol. 6, n° 4, p. 377-400. <https://journals.openedition.org/sociologie/2652>

CAYOUILLE-REMBLIÈRE, Joanie (2016). *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Paris : PUF.

CHARLES, Nicolas (2016). « Du public "adulte" à l'enjeu des parcours non traditionnels ». Dans Giret, Jean-François, Van de Velde, Cécile, Verley, Élise (dir.). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Paris : La Documentation française, p. 263-276.

COMITÉ ÉTHIQUE ET SCIENTIFIQUE DE PARCOURSUP (2020). *Rapport au parlement*. https://services.dgesip.fr/fichiers/Rapport_du_CESP_2019_janvier_2020_.pdf

CONVERT, Bernard (2010). « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 183, p. 14-31. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-3-page-14.htm>

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

COUR DES COMPTES (2020). *Accès à l'enseignement supérieur. Premier bilan de la loi orientation et réussite des étudiants*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/acces-l-enseignement-superieur-premier-bilan-de-la-loi-orientation-et-reussite-des>

COUTO, Marie-Paule, VALARCHER, Marion (2022). « La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 51, n° 1, p. 41-75. <https://doi.org/10.4000/osp.15675>

DEPP (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche-2019-3806>

FROUILLOU, Leïla, PIN, Clément, VAN ZANTEN, Agnès (2020). « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? L'évolution des procédures et des normes d'accès à l'enseignement supérieur en France ». *L'année sociologique*, vol. 70, n° 2, p. 337-363. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2020-2-page-337.htm>

GARCIA, Sandrine (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. Paris : PUF.

ICHOU, Mathieu, OBERTI, Marco (2014). « Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée. Enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire ». *Population*, vol. 69, n° 4, p. 617-657. <https://www.cairn.info/revue-population-2014-4-page-617.htm>

IGESR (2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur*, rapport à M^{me} la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/la-reorientation-dans-l-enseignement-superieur-47369>

IGESR (2021). *Mesure de la réussite étudiante en licence au regard de la mise en œuvre de la loi ORE. Une approche par les crédits ECTS – Volet 1*, rapport à M^{me} la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/mesure-de-la-reussite-etudiante-en-licence-au-regard-de-la-mise-en-oeuvre-de-la-loi-ore-une-approche-47523>

MARTIN, Olivier (2007). *L'analyse de données quantitatives. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

ORANGE, Sophie (2009). « Un “petit supérieur”. Pratiques d'orientation en section de technicien supérieur ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 167, p. 37-45. <https://doi.org/10.4000/rfp.1260>

RENISIO, Yann (2015). « L'origine sociale des disciplines ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 210, p. 10-27. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2015-5-page-10.htm>

ROSSIGNOL-BRUNET, Mathieu (2021). « Entrer en sociologie. Profils et débuts des néo-bachelier·e·s admis·es en licence sur APB ». *Socio-logos*, n° 15. <https://doi.org/10.4000/socio-logos.4870>

NOTES

1 Avant 2014, les candidats souhaitant se réinscrire en première année devaient s'adresser directement aux établissements. À partir de 2014, ils sont autorisés à faire usage du portail national Admission post-bac (APB), mais leurs candidatures font encore l'objet d'un traitement particulier. À compter de janvier 2017, il est annoncé que leurs candidatures seraient désormais considérées comme celles des nouveaux bacheliers, mais en maintenant des procédures dérogatoires pour les réorientations internes aux établissements. Votée en 2018, la loi orientation et réussite des étudiants unifie le système d'affectation en imposant aux formations de classer l'ensemble des dossiers, ceux des néo-bacheliers comme des étudiants en réorientation.

2 Les données administratives du Système d'information et d'études statistiques (SIES) permettent de suivre le parcours des étudiants lorsque leur identification individuelle (INE) est stable, mais pas de les articuler à leurs conditions de vie. Le panel des bacheliers permet davantage de le faire, mais les thématiques abordées restent limitées.

3 Cette estimation est cohérente avec les ordres de grandeur présentés par l'inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche et par la Cour des comptes sur des champs comparables.

4 Pour une présentation précise de la méthodologie appliquée, voir le chapitre à l'origine de cet article : COUTO, Marie-Paule (2023). « Les réorientations dans l'enseignement supérieur. Profils des étudiants et cohérence des parcours ». Dans Belghith, Feres, Couto, Marie-Paule, Rey, Olivier (dir.). *Être étudiants avant et pendant la crise sanitaire. L'enquête Conditions de vie 2020 de l'Observatoire national de la vie étudiante*. Paris : La Documentation française.

5 Par commodité d'écriture et pour rester au plus près de la composition des classes, nous féminisons leur description dans le texte lorsque les femmes sont surreprésentées par rapport à la distribution moyenne de 55 %.

6 Lettres, langues et sciences humaines et sociales.

7 Cette classe se compose de 62 % de femmes.

8 La part d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures s'élève à 52 % en CPGE et à 51 % en médecine-odontologie en 2018, contre 34 % en moyenne dans l'enseignement supérieur (DEPP, 2019, p. 181).

9 Comparativement à la médecine-ontologie, la proportion d'enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures est inférieure de 24 points dans les licences de LSHS et de 17 points en sciences (DEPP, 2019, p. 181).

10 Dans cette configuration, comme dans la précédente, les hommes sont sensiblement plus nombreux qu'attendu au regard de leur proportion parmi les étudiants réorientés (+2 points).

AUTEUR

Marie-Paule Couto

Maîtresse de conférences en sociologie, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, CRESPPA-CSU. Chargée de mission d'études et de recherche à l'Observatoire national de la vie étudiante.

Que nous apprend le concours de l'OVE sur la façon dont la recherche aborde la vie étudiante ?

Olivier Rey

DOI : 10.35562/diversite.4017

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

La condition étudiante est un objet de recherche qui s'est développé depuis les années 1990 en France. À travers les prix du concours de l'Observatoire de la vie étudiante, qui récompense chaque année un mémoire ou une thèse, cet article identifie les principales caractéristiques et évolutions des recherches portant sur les questions étudiantes ces vingt dernières années. Il montre à la fois la récurrence d'interrogations classiques sur la question des inégalités dans l'enseignement supérieur, des problématiques en construction sur la réussite étudiante et une attention nouvelle à la diversité des situations et des populations constitutives de l'expérience étudiante. L'intérêt des informations capitalisées par l'OVE, mais aussi leur caractère insuffisamment structuré pose des questions quant à la place de cet organisme au sein du paysage institutionnel de l'enseignement supérieur.

English

The student situation is an area of research that has developed since the 1990s in France. Through the awards of the Observatoire de la vie étudiante, which each year rewards a dissertation or thesis, this article identifies the main characteristics and changes in research on student issues over the last twenty years. It shows the recurrence of traditional questions on the issue of inequalities in higher education, the development of problematics on student success and a new attention to the diversity of situations and of the constituent populations of the student experience. The interest of the information gathered by the OVE, but also its insufficiently well-structured nature, raises questions about the place of this organization within the institutional landscape of higher education.

INDEX

Mots-clés

enseignement supérieur, vie étudiante, cartographie des recherches, politique universitaire

Keywords

higher education, student life, research mapping, higher education policy

PLAN

Conditions de vie ou parcours d'études : comment est abordée la vie étudiante ?

Une actualisation des inégalités de trajectoires dans l'enseignement supérieur

La réussite universitaire, un objet en construction

Diversité des situations et des populations étudiantes

Portée et limites d'une cartographie

Quelle place pour l'OVE comme producteur et intercesseur de savoirs pour la vie étudiante ?

TEXTE

- 1 Qu'est-ce que nous disent les recherches des évolutions de la place des étudiants dans la société ? À partir de l'exemple des travaux récompensés par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), nous constatons que cet objet d'études peu abordé jusque dans les années 1990 est devenu un sujet récurrent et digne d'intérêt académique depuis plus d'une vingtaine d'années. Ainsi qu'il a été montré par ailleurs¹, le chercheur qui se lance dans une revue de littérature afin de restituer l'essentiel des dimensions de la vie étudiante depuis la seconde guerre mondiale est rapidement confronté à la faiblesse des sources disponibles, en dehors des statistiques officielles, de qualité très variable jusqu'à la fin du siècle dernier. Quelques travaux académiques plus ou moins célèbres dans les années 1960, 1970 ou 1980 comportent certes des titres ciblant les étudiants, mais leurs objectifs premiers n'étaient pas vraiment la description de la réalité étudiante. La plupart se limitent à une petite catégorie d'étudiants²

ou se consacrent pour l'essentiel à l'identification des mécanismes de reproduction sociale des inégalités plus qu'à la vie concrète des étudiants.

- 2 Avec le lancement du plan Université 2000 et de l'appel à recherches du plan urbain « Universités et villes » dans les années 1990, de nouveaux travaux de sciences sociales abordent en revanche de plus près le quotidien des étudiants, offrant une palette plus riche et diversifiée de recherches. Ce n'est pas par hasard qu'à la même époque est créé l'Observatoire national de la vie étudiante par le ministre Lionel Jospin (voir encadré 1). Depuis les années 1990, la vie étudiante est ainsi un domaine richement documenté, nourri par les enquêtes de l'OVE, diverses recherches universitaires et des monographies ou des ouvrages collectifs consistants.
- 3 Dans ce paysage, le concours annuel de l'OVE offre une vue privilégiée sur l'activité académique portant sur les étudiants puisqu'il récompense chaque année depuis plus de trente ans des mémoires et thèses présentant un intérêt particulier aux yeux des jurys réunis pour l'occasion.
- 4 Il aurait été passionnant de mener un travail de cartographie scientifique à partir de l'ensemble des études soumises au concours annuel. C'est un travail qui excède le cadre de ce court article et qui nécessiterait surtout une démarche de fond délicate à mener dans l'état actuel des archives de l'OVE (voir encadré 2). Nous nous contenterons ici de recenser les premiers prix depuis l'an 2000 (voir tableau 1) et d'en inférer quelques réflexions sur les orientations de la recherche dans le domaine de la vie universitaire et étudiante.

Conditions de vie ou parcours d'études : comment est abordée la vie étudiante ?

- 5 Concernant un concours porté par un Observatoire de la vie étudiante, on aurait pu s'attendre à une majorité de travaux sur les conditions de vie et d'étude, et une minorité sur les questions de parcours, d'orientation et de réussite. Or, c'est l'inverse que l'on peut constater. On ne recense en effet, sur des aspects de conditions de

vie matérielles, que quatre prix : un sur la cohabitation des étudiants avec leurs parents, un sur le financement des études, un sur les difficultés psychologiques et un sur l'emploi étudiant. Par contraste, l'essentiel des prix récompense des études dans les domaines des parcours étudiants, de l'orientation et de l'accès à l'enseignement supérieur jusqu'à l'insertion professionnelle.

- 6 Une première clé de compréhension de ce déséquilibre peut être trouvée dans les logiques du champ universitaire en sciences humaines et sociales. Le concours, qui intervient après la soutenance des travaux, a naturellement tendance à primer des mémoires ou thèses³ qui prolongent des problématiques traditionnelles dans le débat académique plus qu'ils ne visent à décrire des dimensions particulières de la condition étudiante. Si l'on regarde plus attentivement le détail des mémoires et thèses présentés au concours, mais non primés, on découvre plus de travaux qui portent sur des détails ou des situations spécifiques que vivent certaines parties des étudiants. Bien que le jury du concours se prononce avant tout en fonction de l'intérêt des travaux pour la vie étudiante, on peut donc faire l'hypothèse que la qualité académique joue néanmoins un rôle important dans les choix finaux.
- 7 Au-delà de cette explication contextuelle, on discerne sur la longue durée une articulation de plus en plus étroite entre les thèmes de la vie étudiante (logement, alimentation, transports, ressources et budget, sport, culture, documentation...) et les questions curriculaires et pédagogiques qui mettent au centre des préoccupations les parcours d'études, la réussite universitaire et l'insertion professionnelle. La frontière est de plus en plus poreuse entre ce qui serait de l'ordre des conditions matérielles de la vie étudiante et ce qui serait de l'ordre du noyau dur des études. On le constate d'ailleurs dans les termes actuels du débat universitaire où l'on tend de plus en plus à évoquer « l'expérience étudiante », pour mêler dans un même ensemble ce que vivent les étudiants dans leurs cours, mais aussi autour d'eux, dans l'établissement comme dans leur vie d'étudiant.
- 8 Au-delà du concours proprement dit, l'Observatoire intègre en fait cette articulation dès les débuts des travaux qu'il initie. Les premières exploitations de l'enquête triennale « CDV », dès les années 1990, ont ainsi porté sur des questions plus larges que les seules conditions

de vie, à l'image d'études célèbres comme celle de Bernard Lahire⁴ sur les manières d'étudier, d'études récentes telles que celle de 2019 sur la transition du secondaire au supérieur⁵ et divers recueils de contributions tels que l'ouvrage paru pour les 20 ans de l'OVE en 2009⁶.

Une actualisation des inégalités de trajectoires dans l'enseignement supérieur

- 9 Les travaux de recherche universitaire récompensés par le prix de l'OVE montrent par conséquent un intérêt majoritaire et constant pour des problématiques classiques des inégalités éducatives, en s'intéressant aux trajectoires différenciées de jeunes bacheliers et étudiants au regard de leurs origines sociales et culturelles. Si l'on connaît depuis les années 1960 la tendance à la « reproduction » générale des hiérarchies sociales au sein du système éducatif, ces travaux contribuent à préciser la forme concrète que prennent les inégalités à la fois scolaires et sociales au sein d'un paysage marqué par la massification de l'enseignement supérieur. Ainsi, les questions d'orientation et de parcours d'études mobilisent l'attention de nombreuses recherches, tout comme elles sont désormais au centre des débats et politiques publiques universitaires, depuis que l'acquis de la massification de l'enseignement supérieur a laissé en chantier le défi de la démocratisation des études.
- 10 Les recherches primées par l'OVE ont notamment apporté des éléments nouveaux pour appréhender les tendances à l'œuvre, qu'il s'agisse d'actualiser la portée et les limites de la « méritocratie » à la française⁷, de mettre en lumière les « échappées belles » de certains étudiants d'origine populaire à l'université⁸, d'éclairer cet « autre supérieur » méconnu que constituent les STS (section de technicien supérieur)⁹, ou de comprendre les mécanismes de développement ségrégatif des filières universitaires en Île-de-France¹⁰.

La réussite universitaire, un objet en construction

- 11 Juste derrière cet intérêt pour les parcours d'études, on trouve, sans surprise, un certain nombre de travaux qui cherchent à mieux comprendre les conditions et ressorts de la réussite universitaire, car l'accès à l'enseignement supérieur est loin de signifier l'obtention de diplôme après des parcours sans embûches. À ce titre, des thèses ont montré les différences importantes de réussite en fonction des contextes d'études¹¹, avec une attention particulière portée sur les variations liées aux établissements et aux filières d'études¹². Loin d'une représentation idéalisée de la performance liée à des compétences et des capacités scolaires de l'individu, ces travaux soulignent le poids décisif du cadre collectif dans lequel se construit, ou non, la réussite : enjeux d'intégration à l'institution de rapport au travail universitaire, de projection dans un parcours à la fois universitaire et professionnel, de perception plus ou moins gratuite ou utilitariste au savoir... Le fait que l'on ait pu s'interroger aussi bien sur la triche aux examens¹³ et à la socialisation en licence¹⁴, qu'aux rapports entre troubles psychologiques et réussite académique¹⁵ montre qu'il reste beaucoup à apprendre sur ce qu'est la réussite universitaire !

Diversité des situations et des populations étudiantes

- 12 Un certain nombre de travaux primés par l'OVE abordent par ailleurs des publics ou des situations spécifiques, qui montrent la diversité constitutive de la population étudiante, à rebours de l'étudiant « moyen », figure illusoire maintes fois dénoncée par les chercheurs ayant contribué aux publications de l'OVE. À chaque fois, ces travaux illustrent des facettes nouvelles de la nouvelle condition étudiante.
- 13 Ainsi, on trouve des travaux sur les étudiants en situation de mobilité internationale, dimension incontournable de l'enseignement supérieur actuel, qu'il s'agisse des publics concernés par les échanges Erasmus en Europe¹⁶ ou de certaines mobilités plus larges entre continents¹⁷, voire de trajectoires d'études dans des contextes

de migrations familiales ou personnelles¹⁸, qui soulignent l'intrication de la dimension sociale et scolaire dans ces parcours qui s'inscrivent dans des mobilités géographiques, mais aussi souvent sur plusieurs générations.

- 14 Certains travaux ont contribué à mieux commencer à comprendre certaines catégories du monde étudiant méconnues malgré leur importance dans le paysage universitaire, à l'image des doctorants¹⁹, ou du fait de leur importance croissante, mais récente dans l'enseignement supérieur, comme les étudiants en apprentissage²⁰, ou encore du fait d'une perception ressentie comme marginale, à l'image des étudiants en prison²¹.
- 15 Les étudiants en situation de handicap constituent aussi une « nouvelle » population, non pas qu'ils aient été totalement absents auparavant, mais leur sous-représentation dans l'enseignement supérieur constitue désormais un problème et un enjeu à traiter, comme l'illustrent les deux prix consacrés à cette thématique²².
- 16 Enfin, on a vu apparaître dans les derniers prix de l'OVE des recherches abordant le thème du sexe ou du genre sous différentes facettes, avec un travail largement inédit sur la maternité étudiante²³, et deux autres thèses interrogeant la question de la place du genre dans l'orientation à la fois scolaire et professionnelle²⁴.

Portée et limites d'une cartographie

- 17 Quelle valeur accorder à la représentativité de ces travaux primés par le concours de l'OVE ? Considérer l'inscription des prix de l'OVE dans le paysage académique permet de se poser, de réfléchir sur le rapport entre les thèmes de la vie étudiante et leur traitement par la recherche ou par le jury du concours de l'Observatoire.
- 18 L'écrasante majorité des travaux primés se situe en effet dans le champ de la sociologie : 18 premiers prix sont identifiés comme des travaux de sociologie (des thèses le plus souvent), contre 5 au titre des sciences de l'éducation, une en psychologie, une en histoire et une en géographie. On peut d'ailleurs remarquer que certains travaux

soutenus dans d'autres champs sont très proches de la sociologie, à l'image de la thèse de Leïla Frouillou sur la ségrégation universitaire dans les universités franciliennes.

- 19 Tout au long des vingt ans, on voit aussi revenir fréquemment dans les directeurs de mémoires et de thèses les noms de sociologues connus pour avoir notamment dirigé plusieurs recherches concernant les parcours étudiants et l'accès à l'enseignement supérieur, comme ceux de Stéphane Beaud ou d'Agnès van Zanten.
- 20 En examinant le devenir professionnel des auteurs primés, on constate d'ailleurs que plusieurs ont ensuite mené des carrières, en majorité universitaires, sur des sujets liés à l'enseignement supérieur, souvent dans le prolongement de leur thèse. C'est le cas, par exemple, de Christophe Michaut (université de Nantes), Magali Ballatore (INSPE Aix-Marseille), Claire Magimel (Conseil national consultatif des personnes handicapées), Émilie Boujut (Université Paris Cité), Élise Tenret (université Paris-Dauphine), Vanessa Pinto (université de Reims), Cédric Hugrée (CNRS), Sophie Orange (université de Nantes), Leïla Frouillou (université de Nanterre), Julien Berthaud (IREDU, CEREQ), Alice Olivier (INSPE Hauts-de-France), etc. D'autres étudiants primés sont aussi en situation contractuelle post-doctorale dans l'enseignement supérieur, comme Yong Li, Aurélien Casta ou Aden Gaide, sans aborder la situation des lauréates et lauréats les plus récents susceptibles d'entamer dans les mois et les années à venir une carrière dans l'enseignement supérieur et la recherche.
- 21 De ce point de vue, le palmarès du concours de l'OVE constitue une indication pertinente pour identifier des travaux de recherches de qualité dans le champ.
- 22 On ne peut que remarquer, en revanche, la sous-représentation de larges pans de champs disciplinaires, alors qu'on aurait pu s'attendre que certaines disciplines des sciences humaines et sociales soient mieux représentées, telles que la géographie, les sciences politiques, la psychologie ou l'économie. Parfois, cela est probablement lié à la moindre adéquation des disciplines avec les sujets de la vie étudiante, d'autres fois on peut se demander s'il n'existe pas des effets de composition du jury ou des enjeux de reconnaissance moindre liés au prix de l'OVE qui expliquent le peu de travaux récompensés dans tel ou tel champ de recherche. On sait, par exemple, que des travaux

importants sont menés en économie autour des questions des inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur ou qu'une question comme la santé mentale étudiante est devenue majeure dans le débat public...

Quelle place pour l'OVE comme producteur et intercesseur de savoirs pour la vie étudiante ?

- 23 Que ce soit à travers les résultats de l'enquête CDV triannuelle ou la visibilité apportée à de nombreux travaux par le concours annuel, l'OVE qui a inscrit son action dans la durée est incontournable pour quiconque souhaite disposer de données de base ou approfondir les thèmes clés de la vie étudiante.
- 24 Paradoxalement, ainsi que l'ont montré les difficultés rencontrées pour reconstituer le palmarès du concours (voir encadré 2), l'OVE est pourtant une structure qui propose peu d'éléments permettant de reconstituer sa généalogie et ses évolutions. Ce n'est pas dans les quelques lignes, plutôt pauvres, qui y sont consacrées sur son site internet²⁵, qu'on y trouvera des éléments robustes d'information et de compréhension. Bien que compagnon de route de l'OVE depuis les débuts (comme membre du jury du concours ou contributeur d'études), et président de son collège scientifique depuis 2019, l'auteur de ces lignes n'est pas à même de restituer une histoire complète de cet organisme, faute de sources facilement accessibles !
- 25 L'OVE est aujourd'hui animé par une petite équipe de six personnes permanentes (dont une universitaire chargée de mission à mi-temps) et une part de son fonctionnement repose sur l'engagement bénévole des membres de son conseil, dont celui de la présidente et du président du collège scientifique. L'OVE est porté en termes logistiques par le Centre national des œuvres universitaires et scolaires (CNOUS), qui l'héberge dans ses locaux porte de Vanves à Paris.
- 26 Ces quelques considérations posent diverses questions quant au positionnement de l'OVE et aux moyens qui lui sont consacrés. Les fondateurs avaient souhaité que l'Observatoire soit autonome au regard des services du ministère : l'OVE a-t-il les moyens de son

autonomie au regard d'autres acteurs institutionnels du champ de la jeunesse (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, par exemple) et surtout des autres opérateurs de la statistique publique susceptibles d'intervenir dans le champ²⁶ ? Comment s'organise la relation avec le CNOUS dans cette situation de dépendance matérielle forte ? Peut-on considérer que la principale source de données officielle et de documentation sur la vie étudiante puisse reposer, en 2022, sur une équipe légère aux moyens de travail parfois artisanaux ?

- 27 Aborder la production de savoirs sur la condition étudiante à travers le prisme du concours de l'OVE permet ainsi de constater le développement incontestable des travaux dans ce champ depuis une trentaine d'années, mais aussi de prendre la mesure des ambiguïtés liées à cet objet d'études et de politiques publiques, à la fois désormais légitime, mais encore par bien des aspects, moins central que les thématiques plus traditionnelles de recherche et de formation.

Encadré 1. Bref historique de l'OVE

La création de l'OVE est intervenue dès 1989, en relation avec la préparation du premier « plan social étudiant » signé en 1991 entre le ministre et plusieurs associations étudiantes. Cet organisme a été largement imaginé et réclamé par l'UNEF-ID, principale organisation étudiante de l'époque, qui souhaitait par là institutionnaliser la vie étudiante comme enjeu majeur permettant en retour de légitimer sa propre position dans le champ syndical et politique de l'enseignement supérieur. Il n'existait pas alors de vision très claire de ce que devrait être cet observatoire, sinon qu'il devait être indépendant du CNOUS et ne pas se réduire à une excroissance ministérielle. Cela explique peut-être des débuts modestes sous la direction de son premier président (1989-1992), Étienne Trocmé, ancien président de l'université Strasbourg 2 et premier vice-président de la CPU, connu pour ses engagements progressistes et sociaux.

L'activité de l'OVE s'enrichit dans les années 1990 sous la présidence de Christophe Borgel, ancien président de l'UNEF-ID, celui-là même qui avait négocié avec Lionel Jospin le plan social étudiant de 1991, qui est nommé président de l'OVE en 1992. Sont alors en effet lancées deux activités emblématiques de l'OVE : d'une part la passation triennale d'un questionnaire ambitieux visant à interroger un échantillon représentatif de la population de l'enseignement supérieur, connue sous le nom de l'enquête « Conditions de vie des étudiants »^a à partir de 1994. D'autre part la mise en place d'un concours annuel visant à récompenser des travaux universitaires (initialement de niveau maîtrise, troisième cycle ou doctorant) afin d'encourager la production et la capitalisation de savoirs sur la vie étudiante.

Ces activités se développent en particulier grâce à l'installation d'un conseil scientifique qui permet à l'OVE d'affirmer une démarche scientifique rigoureuse, et sous l'impulsion d'un sociologue maître de conférences, chargé de mission à mi-temps à l'OVE, Louis Gruel (décédé en 2009) en hommage duquel le premier prix du concours porte aujourd'hui son nom.

Guillaume Houzel, autre ancien de l'UNEF-ID et fondateur d'Animafac, devient président de l'OVE de 2001 à 2008, avant deux ans de vacance de présidence, faute de nomination par le ministère après la démission de Guillaume Houzel, jusqu'à la nomination de Monique Ronzeau, IGAENR, en 2011.

Le conseil ou collège scientifique de l'OVE a été pour sa part successivement présidé, après Jean-Claude Passeron, par Claude Grignon, Olivier Galland, Cécile Van de Velde, Jean-François Giret ainsi que l'auteur de cet article.

a. Il s'agissait notamment de disposer de données robustes, alors même qu'une étude commandée par l'OVE au CREDOC sur le budget moyen des étudiants avait suscité des polémiques en 1993.

Encadré 2. Reconstituer la série des concours de l'OVE : un objectif étonnement difficile à atteindre

L'objectif initial de cet article était de reconstituer l'ensemble des palmarès du concours de l'OVE pour en tirer quelques enseignements sur le regard porté par le monde académique sur les sujets concernant le monde étudiant. L'OVE va en effet connaître en ce printemps 2023 la trente-deuxième édition de son concours, qui vise à récompenser les meilleurs travaux de jeunes chercheurs dans les domaines directement ou indirectement reliés à la vie étudiante.

Hélas, nous n'avons pas réussi à remonter en deçà de la huitième édition de l'année 2000. Il s'avère en effet que l'OVE ne dispose pas en son sein d'un archivage spécifique dédié aux travaux gagnants de son concours, les thèses et mémoires récompensés étant dispersés au sein d'un fonds documentaire général qui occupe plusieurs étages de rayonnages au siège de l'OVE. On trouve sur le site internet de l'OVE un palmarès qui ne remonte que jusqu'à la vingtième édition (2011). Reconstituer les palmarès antérieurs nécessiterait une laborieuse et longue recherche de dépouillage de l'ensemble des documents du fonds, en espérant identifier (sans garantie) ceux qui ont été primés.

Ne disposant pas du temps pour accomplir ce travail, nous avons réussi à remonter jusqu'à l'année 2000, en consultant les archives des dépêches de l'agence Éducation Formation, malgré une rupture de continuité constatée dans la série lors de l'année 2006 (aucun prix retrouvé dans les dépêches) et entre les prix, puisque ni le 13 ni le 15 n'ont été identifiés.

L'incohérence entre les années et les numéros des prix laisse même penser que l'incrémentation des numéros est incohérente, puisqu'on passe directement du prix de la douzième édition du concours en 2004 au prix de la quatorzième édition en 2005 !

Tableau 1. Liste des premiers prix du concours de l'OVE, 2000-2022

| N° Concours | Année | 1 ^{er} prix | Titre du prix | Discipline |
|-------------|----------|----------------------|---|-------------------------|
| 8 | 2000 | Anne Guardiola | La triche aux examens, entre fraude individuelle et défaut organisationnel | Sociologie |
| 9 | 2001 | Elsa Ramos | La construction du chez soi, les étudiants qui cohabitent avec leurs parents | Sociologie |
| 10 | 2002 | Yannick Marcyan | L'orientation scolaire et professionnelle des étudiants de licence de sociologie et psychologie de l'université Nancy 2 | Sociologie |
| | ex-aequo | Christophe Michaut | L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants | Sciences de l'éducation |
| 11 | 2003 | Magali Ballatore | L'expérience de mobilité des étudiants Erasmus. Les usages inégalitaires d'un programme « d'échange ». Une comparaison Angleterre/France/Italie | Sociologie |
| 12 | 2004 | Valérie Monfort | Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES | Sociologie |
| 14 (?) | 2005 | Claire Magimel | La place du handicap et des étudiants handicapés à l'université. Accessibilités et usages en Île-de-France et au Québec | Sciences de l'éducation |

| | | | | |
|----|----------|--------------------|--|-------------------------|
| 16 | 2007 | Stéphanie Garneau | Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation. Une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois | Sociologie |
| 17 | 2008 | Émilie Boujut | Facteurs prédisant le développement de symptômes dépressifs, de symptômes organiques, de troubles des conduites alimentaires et de l'échec académique chez des étudiants de première année. Une étude prospective en psychologie de la santé | Psychologie |
| 18 | 2009 | Fanny Salane | Trajectoires scolaires et identités étudiantes en milieu carcéral. « L'évasion par le haut » | Sciences de l'éducation |
| | ex-aequo | Élise Tenret | L'école et la croyance en la méritocratie | Sociologie |
| 19 | 2010 | Vanessa Pinto | L'emploi étudiant. Apprentissage du salariat | Sociologie |
| 20 | 2011 | Cédric Huguée | L'échappée belle. Parcours et cheminements professionnels des étudiants d'origine populaire diplômés de l'université (1970-2010) | Sociologie |
| 21 | 2012 | Sophie Orange | L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS | Sociologie |
| 22 | 2013 | Aurélien Casta | Le financement des études en France et en Angleterre de 1945 à 2011 | Sociologie |
| 23 | 2014 | Carolina Pinto | Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers. Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston | Sociologie |
| 24 | 2015 | Aden Gaide | Les temps de la maternité étudiante. Cycle de vie, temps du quotidien ? | Sociologie |
| 25 | 2016 | Leïla Frouillou | Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne. Carte universitaire et sens du placement étudiant | Géographie |
| 26 | 2017 | Yong Li | Condamnés à réussir. Insertion professionnelle des diplômés chinois en France, nouvelles dynamiques migratoires et identitaires | Sociologie |
| | ex-aequo | Hacina Ramdani | Filles et fils d'immigrés à l'université. Le cas lyonnais, 1950-1990 | Histoire |
| 27 | 2018 | Julien Berthaud | L'intégration sociale étudiante. Relations et effets au sein des parcours de réussite en licence | Sciences de l'éducation |
| 28 | 2019 | Alice Olivier | Étudiants singuliers, hommes pluriels. Orientations et socialisations masculines dans des formations « féminines » de l'enseignement supérieur | Sociologie |
| 29 | 2020 | Mathilde Provansal | Artistes mais femmes. Formation, carrière et réputation dans l'art contemporain | Sociologie |

| | | | | |
|----|----------|-----------------|--|-------------------------|
| 30 | 2021 | Anaële Milon | La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université. Sens des études, socialisation, temporalités | Sciences de l'éducation |
| | ex-aequo | Arnaud Pierrel | Des amphis d'apprentis. Genèses, structurations et composition sociale des formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur | Sociologie |
| 31 | 2022 | Flavie Le Bayon | Le processus (s)électif de fabrication institutionnelle des projets et parcours professionnels. Un suivi longitudinal des candidats au doctorat, doctorants et jeunes docteurs | Sociologie |

NOTES

1 REY, Olivier (2005). « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs ». *Dossiers de la Veille*. <https://shs.hal.science/halshs-00115891>

2 Il faut aussi rappeler que l'enquête de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, qui débouchera sur l'ouvrage *Les héritiers* (paru en 1964), repose sur des questionnaires passés auprès des étudiants de philosophie et sociologie des auteurs et de certains de leurs amis universitaires au tournant des années 1960, à une époque où l'usage de l'enquête par questionnaire n'était pas très répandu en France.

3 Le concours, depuis une dizaine d'années, tend à récompenser plutôt des thèses par le premier prix (ou prix Louis Gruel) et accorder des mentions aux mémoires de master.

4 LAHIRE, Bernard, [avec la collaboration de] MILLET, Mathias, PARDELL, Everest (1997). *Les manières d'étudier. Enquête 1994 / OVE*. Paris : La Documentation française.

5 <https://www.ove-national.education.fr/enquete/enquete-nationale-sur-la-transition-du-secondaire-au-superieur>

6 GRUEL, Louis, GALLAND, Olivier, HOUZEL, Guillaume (dir.) [2009]. *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

7 TENRET, Élise (2008). *L'école et la croyance en la méritocratie*, thèse de doctorat en sociologie. Université de Bourgogne, Dijon.

8 HUGRÉE, Cédric (2010). *L'échappée belle. Parcours et cheminements professionnels des étudiants d'origine populaire diplômés de l'université (1970-2010)*, thèse de doctorat en sociologie. Université de Nantes, Nantes.

- 9 ORANGE, Sophie (2011). *L'autre supérieur. Aspirations et sens des limites des étudiants de BTS*, thèse de doctorat en sociologie. Université de Poitiers, Poitiers.
- 10 FROUILLOU, Leïla (2015). *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne. Carte universitaire et sens du placement étudiant*, thèse de doctorat en géographie. Université Paris 1, Paris.
- 11 MICHAUT, Christophe (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Bourgogne, Dijon.
- 12 MONFORT, Valérie (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES*, thèse de doctorat en sociologie. École des hautes études en sciences sociales, Paris.
- MARCYAN, Yannick (2001). *L'orientation scolaire et professionnelle des étudiants de licence de sociologie et de psychologie de l'université Nancy 2. Contraintes sociales et structurelles, socialisation professionnelle et construction identitaire*, mémoire de maîtrise de sociologie. Université de Nancy 2, Nancy.
- 13 GUARDIOLA, Anne (1999). *La triche aux examens, entre fraude individuelle et défaut organisationnel*, mémoire de maîtrise de sociologie. Université de Versailles – Saint-Quentin-en-Yvelines, Versailles.
- 14 BERTHAUD, Julien (2017). *L'intégration sociale étudiante. Relations et effets au sein des parcours de réussite en licence*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Bourgogne Franche-Comté, Dijon.
- 15 BOUJUT, Émilie (2007). *Facteurs prédisant le développement de symptômes dépressifs, de symptômes organiques, de troubles des conduites alimentaires et de l'échec académique chez des étudiants de première année. Une étude prospective en psychologie de la santé*, thèse de doctorat en psychologie. Université de Bordeaux 2, Bordeaux.
- 16 BALLATORE, Magali (2007). *L'expérience de mobilité des étudiants Erasmus. Les usages inégalitaires d'un programme « d'échange ». Une comparaison Angleterre/France/Italie*, thèse de doctorat en sociologie. Université Aix-Marseille 1, Marseille.
- 17 GARNEAU, Stéphanie (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation. Une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois*, thèse de doctorat de sociologie. Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- PINTO, Caro-

lina (2013). *Mobilité sociale et mobilité internationale d'étudiants étrangers. Trajectoires de jeunes professionnels chiliens et colombiens à Paris, New York et Boston*, thèse de doctorat en sociologie. Université Paris Est, Paris.

18 LI, Yong (2016). *Condamnés à réussir. Insertion professionnelle des diplômés chinois en France, nouvelles dynamiques migratoires et identitaires*, thèse de doctorat en sociologie. Université de Rouen, Rouen. RAMDANI, Hacina (2016). *Filles et fils d'immigrés à l'université. Le cas lyonnais, 1950-1990*, thèse de doctorat en histoire et civilisations. École des hautes études en sciences sociales, Paris.

19 LE BAYON, Flavie (2021). *Le processus (s)électif de fabrique institutionnelle des projets et parcours professionnels. Un suivi longitudinal des candidats au doctorat, doctorants et jeunes docteurs*, thèse de doctorat en sociologie. Aix-Marseille Université, Marseille.

20 PIERREL, Arnaud (2020). *Des amphes d'apprentis. Genèses, structurations et composition sociale des formations en apprentissage dans l'enseignement supérieur*, thèse de doctorat en sociologie. Université de Poitiers, Poitiers.

21 SALANE, Fanny (2008). *Trajectoires scolaires et identités étudiantes en milieu carcéral. « L'évasion par le haut »*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris 5, Paris.

22 MAGIMEL, Claire (2004). *La place du handicap et des étudiants handicapés à l'université. Accessibilités et usages en Île-de-France et au Québec*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris 5, Paris. MILON, Anaëlle (2020). *La relation à l'apprendre des étudiants handicapés à l'université. Sens des études, socialisation, temporalités*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Lorraine, Nancy.

23 GAIDE, Aden (2020). *Les étudiant-e-s parents. Enquête sur la norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur français*, thèse de doctorat en sociologie. Institut d'études politiques, Paris.

24 OLIVIER, Alice (2018). *Étudiants singuliers, hommes pluriels. Orientations et socialisations masculines dans des formations « féminines » de l'enseignement supérieur*, thèse de doctorat en sociologie. Institut d'études politiques, Paris. 2018. PROVANSAL, Mathilde (2019). *Artistes mais femmes. Formation, carrière et réputation dans l'art contemporain*, thèse de doctorat en sociologie. Université Paris 1, Paris.

25 <https://www.ove-national.education.fr/observatoire>

26 Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) du ministère en charge de l'Enseignement supérieur ; direction de l'évaluation, des études et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale ; Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) ; direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES) du ministère du Travail ; direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DRESS) du ministère de la Solidarité et de la Santé ; etc.

AUTEUR

Olivier Rey

Président du collège scientifique de l'Observatoire national de la vie étudiante.

Erasmus : la mobilité hybride au secours de l'inclusion ?

Magali Ballatore

DOI : 10.35562/diversite.4023

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Depuis la création du programme Erasmus (acronyme signifiant European Action Scheme for the Mobility of University Students) en 1987, la forme et l'étendue des échanges d'apprenants, au sein de l'Union européenne, ont beaucoup changé. Jusqu'à récemment, seul le niveau supérieur de l'enseignement supérieur et sa communauté éducative était concerné par l'institutionnalisation de la mobilité. Erasmus+ englobe aujourd'hui d'autres types d'échanges et touche plus largement la jeunesse européenne. Cet article est une synthèse de l'évolution des politiques et actions publiques éducatives européennes autour de la mobilité. Nous aborderons aussi la question de l'évolution des discours qui accompagne ces politiques, concernant l'existence d'une « génération » Erasmus notamment, et celle des trajectoires que ce programme permet, en fonction des segments et des niveaux de l'enseignement concerné, de l'enseignement supérieur à l'enseignement obligatoire.

English

Since the creation of the Erasmus program (an acronym for the European Action Scheme for the Mobility of University Students) in 1987, the form and scope of student exchanges within the European Union have changed significantly. Until recently, only the higher education level and its educational community was concerned with the institutionalization of mobility. Today, Erasmus+ encompasses other types of exchanges and reaches out more broadly to European youth. This article is a synthesis of the evolution of European educational policies and public actions around mobility. We will also address the question of the evolution of the discourse that accompanies these policies, notably concerning the existence of an Erasmus "generation", and that of the trajectories that this program allows, according to the segments and levels of education concerned, from higher education to compulsory education.

INDEX

Mots-clés

Erasmus, Europe, trajectoire, mobilité, enseignement

Keywords

Erasmus, Europe, trajectory, mobility, education

PLAN

Vers l'inclusion ? Évolutions des discours et actions publiques sur la mobilité « apprenante »

Le programme Erasmus : état de l'art et zones d'ombre sur la « démocratisation »

Intérêt grandissant du milieu académique et évolution des questionnements

Le programme Erasmus : un programme « populaire » ?

Prédispositions à la mobilité, usages et trajectoires différenciés

Mobilité et « réussite » : quand corrélation ne signifie pas relation de cause à effet !

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Erasmus, acronyme signifiant European Action Scheme for the Mobility of University Students, est un programme d'échange, de mobilité de l'Union européenne, qui concernait, à sa création, en 1987 et jusqu'à récemment, seulement le niveau supérieur de l'enseignement et sa communauté éducative. Il englobe aujourd'hui d'autres programmes qui touchent plus largement la jeunesse européenne, même s'il faut rappeler avant tout, face aux discours sur l'existence d'une « génération » Erasmus, que seule une minorité de citoyens européens ont pu bénéficier de ce programme. En effet, malgré des objectifs de plus en plus ambitieux, nous le verrons, encore aujourd'hui, moins de 10 % des inscrits de l'Enseignement supérieur participent au programme Erasmus et une part encore plus infime de la jeunesse européenne (Ballatore, 2017). Les résultats de plusieurs recherches dans les années 2000 montrent, en outre, qu'il existe des

affinités sélectives entre des pays et des universités et qu'une forte internationalisation des filières d'études va souvent de pair avec une sélection plus forte des étudiants, scolaire et sociale (Ballatore, 2010). Il en résulte qu'en moyenne, les étudiants Erasmus de l'enseignement supérieur forment un groupe social qui possède beaucoup de ressources et d'avantages sociaux : un passé migratoire riche, un parcours scolaire si ce n'est brillant au moins rapide.

- 2 Face à ce constat, le programme Erasmus 2021-2027, dévoilé en mai 2018, s'est donné comme objectif de tripler le nombre de mobilités européennes et internationales par rapport à la période 2014-2020. Les priorités affichées par rapport au précédent programme, centrées sur l'employabilité principalement, ont quelque peu évolué. Le maître mot, déjà affiché dans le programme précédent, est devenu « l'inclusion ». Pour la Commission européenne, il s'agit d'inclure, mais sans toujours repenser les processus éducatifs et interroger les inégalités qui résultent de conditions d'études et de séjours différenciées. En d'autres termes, la posture d'inclusion adoptée n'est pas radicale, car elle ne prévoit pas d'étendre la mobilité à tous les niveaux et segments éducatifs selon les mêmes modalités (offre de séjour, de destinations et durée semblables, aides/soutiens financiers et bourses d'un même montant, par exemple), elle ne prévoit pas non plus un élargissement des possibilités éducatives à l'étranger, à tous les étudiants.
- 3 Dans cet article, nous nous poserons donc la question suivante : le programme Erasmus+ est-il en passe de devenir réellement un programme « pour tous » ? La mobilité hybride permet-elle l'inclusion ? Après s'être intéressés à ce terme « inclusion », aux définitions variables, difficilement compréhensible au singulier, nous ferons une analyse plus précise des chiffres de la mobilité et de l'évolution des actions et politiques éducatives européennes autour du programme Erasmus+, pour dans une deuxième partie voir les effets très concrets de l'évolution de ces politiques sur les profils et les trajectoires des bénéficiaires des dispositifs.

Vers l'inclusion ? Évolutions des discours et actions publiques sur la mobilité « apprenante »

- 4 L'inclusion a un caractère polysémique. Il n'existe pas de définition partagée de ce concept, même s'il est devenu « fer de lance » des politiques éducatives européennes, qui se situent dans le cadre d'un « paradigme intégratif », inspiré de la théorie de « l'égalité des chances » (Ebersold, 2009). La notion d'inclusion est alors entendue de façon générique et renvoie à un changement de conception de la société. Au plan éducatif, loin de ne concerner que les élèves handicapés ou à besoins éducatifs particuliers, la notion postule à devenir la valeur organisatrice des finalités du système éducatif, en se substituant aux politiques de « démocratisation ». Nous avons donc affaire à ce que Didier Fassin nomme une configuration sémantique : c'est-à-dire l'ensemble des notions qui sont construites, se répondent et se complètent pour rendre compte d'une réalité sociale (Fassin, 2006). Dans cet ordre d'idée, Brigitte Bouquet note, depuis quelques années, l'apparition d'une configuration qui combine exclusion – mixité sociale – inclusion (Bouquet, 2015). En devenant une question sociale transversale en référence au modèle juridique des droits de l'homme, le cadre de l'action publique nous invite à tenir dans un même ensemble analytique les problématisations politique et sociale du handicap et de l'école, ce qui est tout à fait nouveau. Le champ du handicap, ainsi repositionné dans une logique systémique s'articulant aux politiques éducatives au sein de l'action publique, nous conduit à proposer une lecture sociologique renouvelée à la faveur de l'unification opérée par la configuration inclusive. Ainsi à travers la distinction entre qui est inclus et qui est exclu, cette terminologie produit une politisation de la sphère éducative et pose le problème de l'altérité au sein de la mobilité d'études qui étaient majoritairement, jusqu'à récemment, l'apanage d'une élite au sein d'écoles (grandes écoles, écoles d'ingénieurs, *business school*, etc.) ou de filières universitaires spécifiques, prestigieuses, avant de se voir rattraper par la mobilité de stage.

- 5 C'est ainsi qu'on peut lire dans l'éditorial d'une note de l'observatoire Erasmus+ de mars 2019 intitulée *Erasmus+. Vers une démocratisation et une inclusion renforcée ?* que « l'inclusion et les jeunes aux origines défavorisées seront la cible des prochains programmes de l'UE pour permettre à un plus grand nombre de jeunes de se rendre dans un autre pays pour y apprendre ou y travailler ». L'agence Erasmus+ France/Éducation Formation s'était emparée en 2014 de cette question en fixant comme premier objectif stratégique l'employabilité des publics le plus en difficulté. En 2016, une première enquête auprès des apprenants mettant en avant l'importance de la diversité des publics dans le programme Erasmus+ a été menée et a fait l'objet des notes de l'observatoire Erasmus+ n° 3 (de l'agence française). Plusieurs « notes » de l'observatoire ont ensuite permis une étude de « l'ouverture » du programme Erasmus+ à tous les publics. Cette « ouverture » s'est faite en partie par la progression du nombre de stagiaires, d'alternants dans la mobilité de l'enseignement et de la formation professionnels, ou encore, par l'augmentation de la part des étudiants en cycle court en France (BTS et DUT)¹.
- 6 Dans un communiqué de presse du 22 octobre 2021, la Commission européenne a réaffirmé sa volonté « d'œuvrer à l'inclusion des personnes ayant moins d'opportunités » à travers les programmes qu'elle finance : « L'une des priorités du programme européen Erasmus+ est de développer l'inclusion, c'est-à-dire l'égalité des chances et la diversité au bénéfice des personnes ayant moins d'opportunités en raison de leur âge, de leur genre, de leur milieu culturel, social et économique, de leur handicap, de leur origine ou encore de leur lieu de vie »². Mariya Gabriel, commissaire européenne à l'Innovation, à la Recherche, à la Culture et à l'Éducation parle ainsi de « rendre Erasmus+ et le corps européen de solidarité plus inclusifs et plus diversifiés »³.
- 7 En France, les profils des personnes avec moins d'opportunités ont été identifiés et publiés dans le Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports⁴. Un soutien financier et des dispositions spécifiques destinés à favoriser leur participation aux activités de mobilité Erasmus+ ont été développés. À titre d'exemples, des projets du programme 2014-2020 visaient déjà à « donner les mêmes chances » aux élèves des zones rurales et périurbaines. Ainsi, cofinancé par la Commission européenne, le dispositif Erasmus+ Ouat,

beaucoup moins connu que les séjours d'étude Erasmus, qui ont donné naissance à de nombreux films et documentaires⁵, a commencé à se développer afin de faciliter la mobilité européenne des jeunes inscrits en mission locale, pour des stages professionnels de trois mois au sein d'une entreprise basée à l'étranger dans les pays suivants : Angleterre, Irlande, Espagne, Italie, Malte, Portugal. Un accompagnement sur place (accueil, suivi et assistance), des cours en ligne peuvent être proposés dans ce cadre. Nous avons assisté à des réunions, lors des « Erasmus days » 2021, dont l'objectif était d'informer sur les opportunités offertes par l'Europe en matière d'éducation, de formation et de solidarité dans des petits villages du Haut-Var (camion itinérant) et pu observer que ce dispositif se heurte à des difficultés concrètes des « jeunes » notamment concernant le cofinancement demandé et la nécessité de disposer de ressources financières pour vivre sur place. La question sociale prend ici tout son sens. Malheureusement peu de recherches rigoureuses, qui dépassent les témoignages que l'on retrouve sur des sites régionaux, pour promouvoir ce type de mobilité, portent sur les caractéristiques sociales des bénéficiaires de ce programme et leurs trajectoires post-séjour.

- 8 Dans le nouveau programme 2021, ont été également mises à l'honneur les « formations hybrides » destinées aux éducateurs, animateurs, enseignants et formateurs accompagnant des jeunes et désireux de favoriser leur insertion en développant leur participation à la vie sociale. Le programme Erasmus+ propose ces mobilités dites « hybrides » depuis le 1^{er} juin 2020. Celles-ci associent des activités virtuelles en lien avec la mobilité, comme l'apprentissage à distance organisé par l'établissement d'accueil, avec une mobilité physique à l'étranger. Ces mobilités dites « hybrides » concernent aujourd'hui l'ensemble des projets de l'action clé 1 (mobilité) ainsi que les activités d'apprentissage, d'enseignement et de formation au sein des projets de l'action clé 2 (partenariat) ayant des activités prévues depuis 2020. Ces mobilités ont été inscrites très explicitement au programme Erasmus+ 2021-2027⁶. Là encore, du fait d'un développement relativement récent, ce type de mobilité « hybride » n'a cependant pas fait l'objet d'études sociologiques et comparatives connues, au sein et entre plusieurs pays.

- 9 Nous verrons dans la partie suivante que les recherches sur le programme Erasmus ont porté davantage sur la mobilité d'études que l'on peut qualifier d'historique, celle qui a été la plus financée et la plus médiatisée, par rapport à la mobilité du personnel, de stage ou virtuelle, plus courte, plus difficile également à appréhender, du fait de la diversité des lieux de travail qu'elles impliquent. Mais de là à affirmer qu'il y a peu d'études qualitatives permettant de comprendre la mobilité institutionnalisée intra-européenne, comme le soulignent les auteurs d'un ouvrage paru en 2018 (Cairns *et al.*, 2018), il n'y a qu'un pas, que nous ne franchirons pas dans la première partie de cet article, à l'instar des auteurs de ce livre qui ont adopté une approche compréhensive et interrogé non pas le « succès quantitatif » (ce qui nous paraît déjà trompeur, comme souligné en introduction) du programme Erasmus, mais son impact « qualitatif » en termes d'employabilité et d'apprentissages « formels » et « informels ». Nous verrons par contre qu'Erasmus peut être effectivement décrit comme support d'une culture naissante de mobilité qui légitime l'existence des institutions européennes et intérêts pour les citoyens.

Le programme Erasmus : état de l'art et zones d'ombre sur la « démocratisation »

Intérêt grandissant du milieu académique et évolution des questionnements

- 10 Il est difficile d'établir un état de l'art exhaustif des recherches sur le programme Erasmus+ tant il a subi des évolutions importantes, des glissements de frontières et tant aujourd'hui les lieux d'études et de stages sont multiples. Par ailleurs, la littérature sur le sujet se décline en autant de langues, que compte l'Union européenne. Nous pouvons néanmoins repérer un intérêt croissant des chercheurs pour ce type particulier de mobilité institutionnalisée dont nous tentons ici de synthétiser les principaux résultats des recherches menées.

- 11 Le nombre de recherches sur la mobilité des étudiants est allé grandissant ces dernières décennies, comme l'atteste la croissance des thèses soutenues sur le sujet depuis la fin des années 1990 (à titre d'exemples : Lerot, 1999 ; Papatsiba, 2001 ; De Federico, 2002 ; Garneau, 2006 ; Ballatore, 2010 ; Van Mol, 2014 ; Delespierre, 2016 et 2019) et le nombre croissant de réseaux de chercheurs qui se sont constitués autour de cette thématique notamment⁷. Les premières recherches comparatives et quantitatives consacrées à la mobilité étudiante institutionnalisée par les programmes d'échanges européens se sont concentrées sur l'augmentation et l'orientation des flux, le profil et les caractéristiques sociales de cette population (Jallade *et al.*, 1996 ; Maiworm, Teichler, 1997 ; Cammelli, 2001 ; Ballatore, 2010). De plus en plus de recherches se sont intéressées ensuite au vécu, à l'expérience de ces étudiants à l'étranger, aux réseaux sociaux d'amitié (De Federico, 2002 ; Papatsiba, 2001 ; Murphy-Lejeune, 2001 ; Agulhon, De Brito, 2009 ; Ballatore, 2010).
- 12 Dans la littérature plus récente, les questions de « démocratisation » ont cédé le pas à des analyses plus centrées sur l'image d'une « activité conviviale et populaire » qui sert un objectif très concret et sérieux de la politique de l'UE. Les programmes d'échange d'étudiants sont les plus connus, mais ont émergé des études « qualitatives » sur la mobilité *via* le service civil et la mobilité professionnelle, qui jusqu'à aujourd'hui ont été effectivement peu étudiées (Cairns *et al.*, 2018). Les recherches récentes soulignent généralement que la question de l'employabilité est devenue cruciale et récurrente dans les communiqués émanant des institutions européennes. Cette dernière est pensée comme indissociable de la question de l'acquisition de « compétences interculturelles », que les échanges permettent (Cicchelli, 2012), mais ces compétences et les indicateurs de leur mesure, la manière dont elles s'acquièrent et se développent sont rarement discutés. L'émergence de ces « facultés interculturelles » serait accomplie, d'après ces études, par le simple fait d'un contact quotidien entre des groupes d'étudiants ou stagiaires internationaux ou de volontaires. Pourtant les connaissances culturelles acquises sur une base strictement descriptive et comparative n'améliorent pas forcément leur compréhension du pays d'accueil (Ballatore, 2010). La perspective binaire chez certains étudiants (le seul élément stable de la comparaison étant souvent le pays d'origine) accentue le déséqui-

libre et produit une réification d'autrui. La confrontation quotidienne avec des formes de l'altérité, vécue parce que les étudiants Erasmus se placent souvent en marge, peut induire un abus des explications culturalistes. Ces dernières vident les cultures de leur complexité, de leur historicité et de leurs conflits internes (Papatsiba, 2001).

- 13 En outre, de plus en plus de publications soutiennent la thèse que le programme Erasmus pourrait aussi perdre de son attrait auprès du public traditionnel d'Erasmus, les étudiants des universités, du fait d'une politique aujourd'hui plus « inclusive » (Cairns *et al.*, 2018). La durée des échanges et la garantie d'un retour dans l'institution d'origine, une fois le séjour effectué, font dire à certains auteurs que l'on ne peut pas parler ici de migration concernant ce type d'échange, mais de mobilité (Cairns *et al.*, 2018). La notion « d'antimigration » est même parfois évoquée. Erasmus ne générerait pas de migration intra-européenne. Il serait, selon ces auteurs, plus crédible de voir Erasmus comme une alternative ou même un facteur dissuasif à la migration. Malgré cette affirmation souvent non étayée par des études empiriques sur le sujet, des auteurs notent ailleurs qu'Erasmus peut constituer un stade préliminaire, dans une carrière globalisée ou du moins européanisée (Ballatore, 2013a, 2013b). Le séjour Erasmus peut être en effet le commencement d'un processus qui porte un individu à penser « potentiellement » une carrière internationale.
- 14 Il ressort finalement de ces récentes études que les arguments sur l'augmentation de l'employabilité sont surtout utilisés à des fins pragmatiques pour obtenir des fonds des pouvoirs publics, en dehors des aspects plus classiques concernant les « compétences » linguistiques qui augmenteraient après un séjour Erasmus. Il manque cependant à ces recherches plus « qualitatives » souvent des données quantitatives, plus représentatives de la population mère, qui existent par exemple en France sur l'insertion professionnelle des jeunes qui ont connu ou non une période de mobilité durant leurs études et une analyse longitudinale qualitative du devenir des étudiants Erasmus de différentes filières et de différents pays (Calmand, Robert, 2019). Quand elle est menée, l'analyse des trajectoires montre que les préoccupations professionnelles sont prédominantes dans les motivations au départ, comme la volonté d'améliorer la maîtrise des langues (Ballatore, 2010 ; Draelants, Ballatore, 2014). D'ailleurs, dans un contexte d'injonction à la professionnalisation de l'enseignement

supérieur, les « *work placements* », les stages sont actuellement de plus en plus plébiscités (Ballatore, 2020), mais la question du profil social des bénéficiaires de ces stages en entreprise n'a pas encore été à ce jour vraiment creusée. Nous allons donc synthétiser ce que l'on sait des caractéristiques sociales bénéficiaires de ce programme d'échange aujourd'hui et des trajectoires de mobilité qu'il permet. Erasmus serait-il un programme « populaire », comme on l'attend souvent dans les médias ?

Le programme Erasmus : un programme « populaire » ?

- 15 Si par « populaire » est entendu le taux de satisfaction élevé concernant l'expérience à l'étranger, exprimé par les étudiants qui participent au programme, beaucoup de recherches le confirment (Ballatore, 2010). Par contre, si par « populaire », est entendue une participation égale parmi les enfants issus de toutes les catégories sociales et professionnelles, en Europe, on peut dire qu'il reste encore un programme plutôt élitiste. Ce qu'il manque toujours aujourd'hui dans beaucoup de publications sur le programme Erasmus, c'est un rappel des chiffres de la mobilité en termes relatifs et non absolus, pourtant largement accessibles, qui permettraient de nuancer ce propos d'un « succès quantitatif » (Cairns *et al.*, 2018). Des indicateurs, des objectifs chiffrés à atteindre en termes de mobilité, au niveau européen, ont en effet été édictés et étendus au cours des dernières décennies (+10 points). Au départ fixé à 10 %, l'objectif d'étudiants en mobilité organisée a été fixé aujourd'hui à 20 % des apprenants en Europe en 2009⁸.
- 16 Néanmoins, il existe toujours une différenciation qui s'opère en termes d'objectifs entre ce qui est attendu des étudiants atteignant l'enseignement supérieur, dont on ne prévoit toujours pas que la majorité parte à l'étranger pour se former et ceux qui seront dirigés vers l'enseignement professionnel, qui ne bénéficieront pas non plus des mêmes possibilités de mobilité, notamment en termes de durée et d'objectifs chiffrés : « au moins 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur et 6 % des 18-34 ans disposant d'une qualification professionnelle initiale devraient avoir effectué une partie de leurs études ou de leur formation à l'étranger »⁹. Aujourd'hui les objectifs

de 20 % des diplômés de l'enseignement supérieur ayant effectué une partie de leurs études ou de leur formation à l'étranger sont encore loin d'être atteints. Ce qui signifie, par ailleurs, qu'il n'y a aucune attente en la matière pour plus de 80 % des élèves/étudiants.

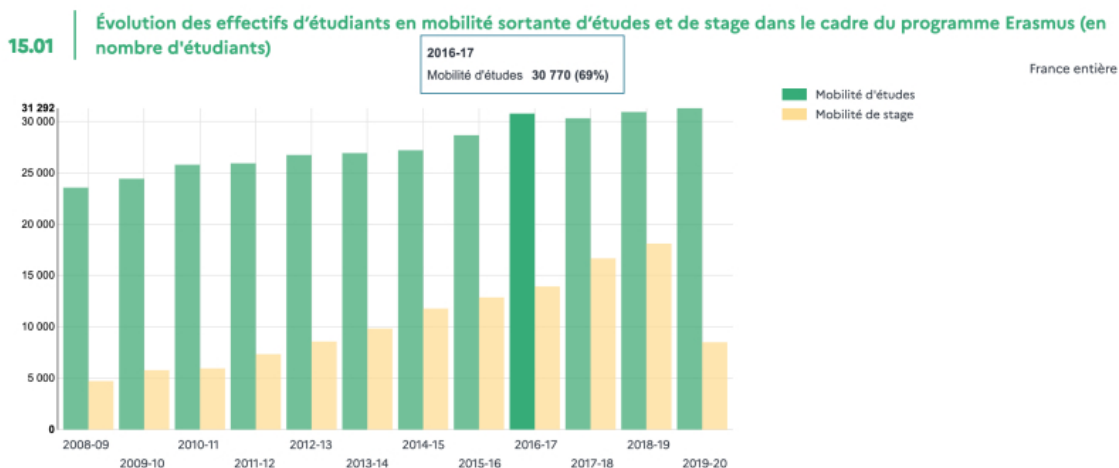
Prédispositions à la mobilité, usages et trajectoires différenciés

- 17 L'augmentation globale du nombre de mobilités voulue par les politiques d'inclusion des jeunes se heurte, tout d'abord, au manque de capital culturel cosmopolite et de dispositions à la mobilité, qui se développent avant tout dans les familles, comme l'appétence pour l'international, le goût du voyage, nécessitant des efforts et des moyens pour les non-« initiés » (Ballatore, Draelants, 2014). Outre son caractère performatif, le discours sur l'« ouverture » des établissements et des individus a ses marqueurs sociaux : être anglophone bien souvent et savoir tisser un réseau de sociabilité à l'étranger, parler plusieurs langues, etc. Au-delà des prédispositions ; la mobilité est aussi et avant tout affaire de réseaux, de capital culturel informationnel, de stratégies, de paris sur l'avenir, d'enchaînements institutionnels. Le rôle des institutions éducatives est d'ailleurs primordial. Ce qui n'est pas discuté non plus dans l'injonction à la mobilité et au brassage ethnique, même s'il est loin d'être souhaité pour et par tous, c'est qu'il construit des hiérarchies linguistiques scolaires ou universitaires parfois explicitement, mais plus souvent implicitement. L'internationalisation de l'enseignement et de la production scientifique ne fait pas seulement circuler des personnes, des capitaux et des biens, mais aussi des modèles d'apprentissage, de formation, des façons de rédiger.
- 18 Beaucoup d'études, après plus de trente ans d'existence du programme, reviennent ainsi régulièrement sur la question de la surreprésentation des étudiants de milieux favorisés et sur le fait, plus récemment, qu'il est fréquent de partir plusieurs fois en Erasmus, ce qui changerait les pratiques et représentations de certains étudiants Erasmus multimobiles. Un des résultats les plus probants de ces enquêtes qualitatives récentes semble être le fait que les motivations seraient fonction des expériences de mobilité précédentes et seraient souvent stratégiques. Contrairement à une image

répandue, les étudiants Erasmus seraient plus stratégiques que bohèmes (Ballatore, 2010). Ce constat n'empêche pas d'observer d'autres usages du programme d'échanges par les étudiants : période moratoire, « *break* », « *gap year* »¹⁰, pour ne prendre que quelques exemples.

- 19 Nous avons, par rapport à la mobilité d'étude, élaboré une typologie qui aide à clarifier des situations bien dissemblables en fonction des parcours scolaires et de mobilité antérieure des participants, du type de programme dans lequel ils sont inscrits, des disciplines d'étude, des origines (sociale et géographique), comme de leurs choix de destinations (Ballatore, 2010). Ces dernières ne sont pas non plus le fruit du hasard, les choix ne s'opèrent pas indépendamment des suprématies langagières et économiques en Europe et dans le monde. Contrairement à l'adage, en matière de mobilité, le cœur a bien des raisons que la raison n'ignore pas totalement. Se pencher sur les destinations favorites des étudiants français et italiens, par exemple ces dernières années, avant le Brexit, nous montre que ce sont d'abord les pays dont la langue fait partie des plus parlées dans le monde qui sont choisis par les étudiants, suivis des pays économiquement « forts » (Ballatore, 2020). Aujourd'hui du fait du Brexit, les destinations, les universités qui proposent des enseignements en langue anglaise sont les plus plébiscitées.
- 20 Malgré une certaine stabilité des destinations favorites des étudiants français sortants ces dernières décennies, la répartition entre mobilité d'étude et mobilité de stage a changé. Longtemps la mobilité d'étude a été le type de séjour largement dominant du programme Erasmus, mais la part des mobilités de stage parmi l'ensemble des mobilités (études et stages) des étudiants sortants français a pris une importance croissante ces dernières années, alors que la mobilité d'étude a peu augmenté sur cette même période. Cela suit un mouvement, plus généralement au sein de l'enseignement supérieur, d'injonction à la professionnalisation des formations (Agulhon, 2007). Encore plus récemment, malgré la crise sanitaire et les mesures de restriction des mobilités, le nombre de mobilités d'études sortantes est resté stable, avec 31 292 mobilités d'études réalisées en 2019-2020 pour 30 927 en 2018-2019. Les mobilités de stages ont été, par contre, singulièrement affectées avec une baisse de 53 % entre 2018-2019 et 2019-2020 (voir graphique 1).

Figure 1. Évolution des effectifs d'étudiants en mobilité sortante et de stage dans le cadre du programme Erasmus (en nombre d'étudiants)



Source : Commission européenne, Mobility tool, traitements agence Erasmus+ France/Éducation Formation ¹¹.

21 Les discours autour de « l'employabilité » que nous avons évoqués, relayés largement par les médias, concernant notamment l'utilité d'un séjour à l'étranger pour augmenter ses chances d'accéder à un emploi qualifié, ainsi que le montant journalier de l'aide octroyée, ont rendu le stage à l'étranger attractif. Mais que sait-on de l'impact de ces séjours et de ces stages sur l'insertion professionnelle des jeunes ? Les élèves ou les étudiants les plus mobiles sont-ils ceux qui « réussissent » le mieux dans un contexte de marchandisation de l'éducation (Courty, 2015) ?

Mobilité et « réussite » : quand corrélation ne signifie pas relation de cause à effet !

22 La promesse d'une scolarité réussie et d'une insertion professionnelle facilitée à la condition d'être mobile et multilingue oubliée et négligée, outre le fait de se pencher sur ce que signifie « réussir », les inégalités scolaires et sociales existantes sur et entre les territoires européens. Une proximité spatiale des sites peut aussi aller de pair avec une distance sociale des cycles. La violence symbolique qui consiste à faire entrer quelques rares élèves « extraits » des classes

populaires pour composer la population étudiante, apprenante mobile, est aussi décrite depuis quelques années comme la création stigmatisante de certaines catégories d'élèves – étudiants dits « en difficulté » (Pasquali, 2014), de personnes de quelque part, « *somewhere* », qu'il faudrait arracher à leurs racines, comparer à ceux qualifiés de n'importe où, « *anywhere* » (Goodhart, 2017), favorables à la mondialisation, dont ils tirent profit.

- 23 Mais ici le libre choix, à tous les niveaux éducatifs, laisse opérer le sens du placement. Aux inégalités d'accès à la mobilité (tous les étudiants et élèves ne se trouvent pas devant la même « offre » de séjour et de stages à l'étranger), s'ajoutent donc des inégalités de « réussite » des parcours migratoires, très variables en fonction des routes empruntées, des langues maîtrisées. En effet, les études montrent une différence importante d'offre de mobilité institutionnalisée, en fonction du segment de l'enseignement supérieur concerné, les départements des universités ayant moins de contrats d'échanges et de places offertes que les grandes écoles, écoles de commerce, en France, les filières telles que sciences politiques pour ne prendre qu'un exemple. De plus, toutes les mobilités n'ont pas non plus la même rentabilité. Contrairement à une idée répandue, ce sont moins les mouvements qui sont valorisés aujourd'hui pour intégrer les « bonnes filières » et s'insérer professionnellement après ses études ou faire carrière, que les destinations (Boussard, 2013). C'est alors, par rapport à chacun des contextes nationaux et locaux, qu'il faut faire la distinction entre les situations où le séjour d'études à l'étranger représente une étape presque obligée de la réussite sociale, des voies refuges dans une université massifiée, ou encore des choix qui peuvent compromettre les positions nationales. La rentabilité des parcours migratoires est aussi fonction du « capital » migratoire déjà possédé (Ballatore, 2010 ; Draelants, Ballatore, 2014), lequel dépend du passé des individus, de moyens de déplacement, d'une maîtrise de techniques, d'une cognition de l'espace et du temps, de compétences linguistiques et sociales, acquises par exemple en effectuant des séjours linguistiques ou en étant issu de familles internationales, cadres de la « mondialisation » qui choisissent souvent des établissements d'enseignement multilingues, pilotes pour leurs enfants (Wagner, 1998).

- 24 L'exemple de la mobilité géographique internationale s'inscrit ainsi dans une tendance plus générale : celle qui voit progressivement l'excellence scolaire se construire dans l'ombre d'activités parascolaires onéreuses comme les cours particuliers et les séjours linguistiques. Le passage d'un mode de reproduction des positions sociales fondé sur une proximité de la culture scolaire à un mode de reproduction déterminé par la qualité des environnements scolaires et professionnels fréquentés et par une connaissance des trajectoires les plus rentables socialement pourrait ainsi être synonyme d'un retour en force de la convertibilité des capitaux économiques et sociaux en capital culturel, dans un contexte de marchandisation de l'éducation. Les nouvelles formes de capital culturel tendent également à dépendre plus fortement des capitaux économiques et sociaux dans la mesure où ils démultiplient ses effets et conditionnent sa rentabilité (Draelants, Ballatore, 2014).
- 25 En effet, les entrées dans l'univers professionnel des jeunes de milieux dits « défavorisés », même si mobiles, étudiés par exemple par Paul Pasquali (2014), comme celles d'autres étudiants de filières « massifiées » qui ne sortent pas de classes préparatoires spécifiques, n'ont pas grand-chose à voir avec celles des diplômés des grandes écoles ou filières sélectives. À l'instar de nombreux jeunes sortis du système scolaire avec des titres de seconds cycles généraux, les jeunes des « prépas spécifiques », même diplômés, multiplient les stages, parfois non payés. Ces jeunes n'ont souvent en commun, avec l'ensemble des autres étudiants, que le report des échéances de la vie adulte. Les différences entre origines sociales s'observent aussi dans le choix des études à l'étranger – ou pas ; une étudiante interrogée par Paul Pasquali en effet ne fera pas de séjour Erasmus, comme elle le désirait, faute d'argent. Le séjour Erasmus – la mobilité géographique internationale – est aujourd'hui une aspiration légitime pour les enfants de catégories sociales moyenne et populaire dont on méprise le localisme (Ballatore, 2010). La mobilité donne des lettres de noblesse, en quelque sorte, mais force est de constater qu'il existe des barrières, qui pour certains « migrants de classe » ne sont pas liées à un manque de « capital migratoire » – venant de familles immigrées, mais par un manque de capital économique (Draelants, Ballatore, 2014).

- 26 Le désir d'ailleurs est un trait que Paul Pasquali a retrouvé chez différents jeunes qu'il a interrogés. Chez les étudiants Erasmus, on note, par exemple, qu'immédiatement à leur retour dans leur pays d'origine, existe une volonté quasi unanime de « repartir ». Une envie qui se décline du désir de voyage à la poursuite des études ou la recherche de travail « ailleurs », pour « ne pas revenir en arrière », selon les expressions des interviewés (Ballatore, 2010). Le séjour Erasmus est ainsi un tremplin vers d'autres mobilités qui prendront cependant des formes bien différentes suivant les appartenances socationales et l'état des marchés du travail nationaux. Cela traduit bien la difficulté à réimporter chez soi les ressources sociales liées au statut d'étudiants mobiles ou « d'expatrié », dans un autre pays, car dégagé de certains problèmes administratifs et financiers (Wagner, 1998). Cette évasion sociale joue sans aucun doute un grand rôle dans l'enchantement de la vie à l'étranger, que l'on peut observer dans de nombreux témoignages, dans les films et documentaires. Le voyage permet de contrecarrer parfois les effets négatifs de son origine sociale et de s'en éloigner. Les possibilités de se distinguer sont aussi un ressort non négligeable de l'attrait des séjours à l'étranger. L'identification à un modèle de mobilité est ainsi, dans une université massifiée comme dans d'autres segments éducatifs ou professionnels, un moyen de laisser de côté un moment les problèmes de positionnement social. Cette identification peut être durable et porter à de nouvelles mobilités, à un usage fréquent des possibilités offertes par différents dispositifs européens par un nombre restreint de personnes, déjà initiées. Ce qui pose la question de la réelle ouverture de ce programme à un public plus large, plus novice, au-delà de la question évoquée également de l'égalité de l'offre et des conditions de mobilité entre les différents publics ciblés, qui est rarement soulevée.
- 27 Parmi ce public plus novice, on peut compter les enseignants, les formateurs, ce qui touche à la question des *curricula*, à la question du *curriculum* prescrit, « réel » ou en actes, au lien entre le changement social et la culture (Vitale, 2022). Il serait donc intéressant de relier davantage les discours sur « l'inclusion » aux études empiriques et comparatives sur les caractéristiques sociales des bénéficiaires du programme Erasmus+ et à l'étude de la mobilité comme processus. C'est pourquoi il n'est question encore ici que d'une contribution

modeste au travail de clarification d'un champ de recherches de plus en plus hétérogène, qui doit nous éclairer néanmoins sur les évolutions tangibles et non fantasmées des systèmes d'enseignement et de leur lien avec la sphère professionnelle, dans le monde.

Pour conclure...

- 28 Le choix de l'international est un choix qui se fait par rapport à d'autres alternatives possibles, et l'éventail de ces choix est déterminé au sein des structures universitaires et professionnelles nationales. Ce sont donc les histoires collectives nationales qui permettent de comprendre les différences de stratégies éducatives, migratoires, professionnelles des citoyens européens. Pour conclure avec un grand nombre des auteurs cités, ce sont bien les politiques et mécanismes d'incitation en Europe, à travers les modes de financement, des études statistiques de grande ampleur et la distribution des ressources, qui définissent les stratégies de réponses des écoles, des universités et de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Les objectifs du programme Erasmus ont évolué dans le temps. Ainsi Erasmus+, bien qu'il souhaite renforcer « l'inclusion » des publics les plus éloignés de la mobilité européenne institutionnalisée, n'est toujours pas en passe de devenir réellement un programme « pour tous ». Les objectifs de l'Europe, qui demeurent essentiellement chiffrés et s'intéressent assez peu à la segmentation des systèmes éducatifs européens, continuent de faire la part belle à l'enseignement supérieur.
- 29 La mobilité virtuelle et/ou hybride permettra certes l'inclusion de ceux et celles ne pouvant pas envisager une mobilité longue, mais permet-elle, comme la mobilité physique, d'acquérir les mêmes « capitaux », connaissances et compétences que l'expérience d'un séjour long dans un autre pays ? Moins étudiés que la mobilité étudiante, plusieurs axes mériteraient donc d'importantes investigations en Europe : la mobilité « virtuelle », professionnelle, de stage, enseignante et les formations dites « internationales », qu'elles soient publiques ou privées. Si l'on s'en tient au nombre de cours dont l'intitulé comporte « international », on aura une image de l'impact de la rhétorique sur la nécessité de s'internationaliser, mais le processus d'internationalisation des *curricula* ne semble pas encore engagé !

L'internationalisation est moins vue comme un moyen d'enrichir les programmes d'enseignement par beaucoup d'acteurs du monde académique et politique, que comme un moyen d'améliorer la visibilité, la réputation d'un établissement. En outre, rares sont les recherches qui interrogent les effets de la mobilité de la communauté éducative sur des systèmes qui se sont plus massifiés et segmentés, que démocratisés.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON, Catherine (2007). « Les formations du supérieur et l'emploi ». *Recherche et formation*, n° 54, p. 165-169. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.954>
- AGULHON, Catherine, DE BRITO, Angela Xavier (dir.) [2009]. *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. Paris : L'Harmattan.
- BALLATORE, Magali (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens*. Paris : PUF.
- BALLATORE, Magali (2013a). « Partir en Erasmus : et après ? Parcours comparés d'insertion professionnelle de diplômés Erasmus ». *Spirale*, n° 51, p. 59-81. https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2013_num_51_1_1073
- BALLATORE, Magali (2013b). « Revenir et repartir ! Trajectoires de mobilités étudiantes et diplômées du sud et du nord de l'Europe ». *Cahiers québécois de démographie*, vol. 42, n° 2, p. 335-369. <https://doi.org/10.7202/1020612ar>
- BALLATORE, Magali (2017). « La mobilité étudiante en Europe. Une lente institutionnalisation sans réelle démocratisation ». *Hommes & migrations*, n° 1317-1318, p. 79-86. <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3877>
- BALLATORE, Magali (2020). « La migration étudiante entre la France et l'Italie aujourd'hui. Peut-on parler de réciprocité des échanges et de circulation ? ». *STUDI EMIGRAZIONE. International Journal of Migration Studies*, n° 217, p. 116-137.
- BOUSSARD, Valérie (2013). *Injonction de mobilité et différenciation de carrière pour les cadres. Le cas de la mobilité géographique*, rapport de l'Institut de recherches économiques et sociales (IRES) pour la Confédération française de l'encadrement – Confédération générale des cadres (CFE-CGC).
- BOUQUET, Brigitte (2015). « L'inclusion. Approche socio-sémantique ». *Vie sociale*, n° 11, p. 15-25. <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-15.htm>
- BROOKS, Rachel, WATERS, Johanna (2011). *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. New York : Palgrave Macmillan.

CAIRNS, David , KRZAKLEWSKA, Ewa, CUZZOCREA, Valentina, ALLASTE, Airi-Alina (2018). *Mobility, Education and Employability in The European Union. Inside Erasmus*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

CALMAND, Julien, ROBERT, Alexie (2019). « Séjours des jeunes à l'étranger. Des objectifs européens partiellement atteints, mais un accès encore inégal à la mobilité ». *Politiques publiques de formation et d'orientation. Céreq Bref*, n° 371. <http://www.cereq.fr/sejours-des-jeunes-letranger-des-objectifs-europeens-partiellement-atteints-mais-un-acces-encore>

CAMMELLI, Andrea (dir.) [2001]. *I laureati ERASMUS/SOCRATES anno 1999. Origine sociale, curriculum studiorum, condizione occupazionale*. Bologne : Osservatorio Statistico dell'Università degli Studi di Bologna.

CICHELLI, Vincenzo (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation juvéniles et cultures européennes*. Paris : Presses de Sciences Po.

COURTY, Guillaume (dir.) [2015]. *La mobilité dans le système scolaire. Une solution pour la réussite et la démocratisation ?*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

DE FEDERICO, Ainhoa (2002). *Réseaux d'identification à l'Europe. Amitiés et identités d'étudiants européens*, thèse de doctorat en cotutelle des universités de Lille et Pampelune, France et Espagne.

DELESPIERRE, Adrien (2016). *L'internationalisation des grandes écoles d'ingénieurs françaises. Une recomposition de la noblesse d'État*, thèse de doctorat en sociologie. Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris.

DELESPIERRE, Adrien (2019). « L'usage du monde. Hiérarchie nationale et stratégies d'internationalisation des grandes écoles d'ingénieurs ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 228, p. 42-55. <https://doi.org/10.3917/arss.228.0042>

DE WIT, Hans (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Londres : Greenwood Press.

DRAELANTS, Hugues, BALLATORE, Magali (2014). « Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 186, p. 115-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.4430>

EBERSOLD, Serge (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, n° 61, p. 71-83. <http://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>

FASSIN, Didier (2006). « Souffrir par le social, gouverner par l'écoute. Une configuration sémantique de l'action publique ». *Politix*, n° 73, p. 137-157. <https://www.cairn.info/revue-politix-2006-1-page-137.htm>

GARNEAU, Stéphanie (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation. Une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations*

professionnelles d'étudiants français et québécois, thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2, Lyon.

GOODHART, David (2017). *The Road to Somewhere. The New Tribes Shaping British Politics*. Londres : Penguin.

JALLADE, Jean-Pierre, GORDON, Jean, LEBEAU, Noëlle (1996). *Student Mobility within the European Union. A Statistical Analysis*, rapport de la Commission européenne. European Institute of Education and Social Policy.

LEROT, Nathalie (1999). *La mobilité internationale étudiante au sein de l'espace francophone. Étude comparative de trois sites universitaires : Université Laval, université de Caen et université de Neuchâtel*, thèse de doctorat. Université de Caen, Caen.

MAIWORM, Friedhelm, TEICHLER, Ulrich (1997). *The Erasmus Experience. Major Findings of the Erasmus Evaluation Research Project*. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/14d3b505-843e-4a6c-9745-2da11825980f>

MURPHY-LEJEUNE, Elizabeth (2001). *Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers*. Londres : Routledge.

PAPATSIBA, Vassiliki (2001). *Le séjour d'études à l'étranger : formation, expérience. Analyse des rapports d'étudiants français ayant bénéficié du programme Erasmus*, thèse de doctorat. Université Paris 10, Paris.

PASQUALI, Paul (2014). *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*. Paris : Fayard.

VAN MOL, Christof (2014). *Intra-European Student Mobility in International Higher Education Circuits. Europe on the Move*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

VITALE, Philippe (2022). *L'école et les savoirs scolaires*. Rennes : PUR.

WAGNER, Anne Catherine (1998). *Les nouvelles élites de la mondialisation. Une immigration dorée en France*. Paris : PUF.

NOTES

1 https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2019/12/2772_observeatoire_10-1.pdf

2 <https://agence.erasmusplus.fr/erasmus-et-inclusion/>

3 Le Corps européen de solidarité permet aux jeunes de s'engager et aux organismes de mettre en place des initiatives en Europe sur des activités variées, dans les domaines humanitaires, de la santé, de l'environnement et

de l'intergénérationnel. Tous les jeunes âgés de 18 à 30 ans peuvent s'engager dans le cadre d'un volontariat auprès d'un organisme en Europe ou à l'international, sans critère de diplôme, de formation ou niveau de langue. Il est aussi possible de s'engager en groupe pour une durée plus courte, c'est-à-dire entre deux semaines et deux mois. Le groupe est composé de 10 à 40 volontaires originaires d'au moins deux pays différents.

4 <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo16/MENC2111645N.htm>

5 À titre d'exemple : *L'auberge espagnole*, film franco-espagnol réalisé par Cédric Klapisch et sorti en 2002 ; *Erasmus, notre plus belle année*, réalisé par Sébastien Legay et Mathieu Dreujou, écrit par Dorothée Lachaud, 2017 ; *Les enfants d'Erasmus, l'Europe pour tous ?*, réalisé par Angeliki Aristomenopoulou et Andreas Apostolidis en 2019.

6 <https://agence.erasmusplus.fr/2020/11/04/rentree-2020-les-nouvelles-mobilites-hybrides-mixant-activites-virtuelles-et-mobilite-physique/>

7 CA20115 – European Network on International Student Mobility: Connecting Research and Practice (ENIS).

<https://www.cost.eu/actions/CA20115/#tabs+Name:Working%20Groups>

Projet Migrapriv – Institut Convergences Migrations

8 Communiqué de la conférence des ministres européens chargés de l'Enseignement supérieur, Louvain et Louvain-la-Neuve, 28 et 29 avril 2009.

9 Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation : 2009/C.

10 Au Royaume-Uni, la pratique de l'année sabbatique – considérée comme une période intermédiaire d'environ un an entre la fin de l'enseignement secondaire et le début de l'université – a commencé à se développer dans les années 1970. Dans d'autres pays du nord de l'Europe principalement, elle est également pratiquée. Cette période est considérée comme une occasion d'acquérir une expérience de vie en voyageant ou en faisant du bénévolat. Aujourd'hui cependant, il semblerait que les expériences plus courtes, de type bénévolat ou stages « *work placements* », gagnent en popularité.

11 <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR14 ES 15/la-mobilite-etudiante-erasmus-dans-l-enseignement-superieur/#ILL EESR14 ES 15 01>

AUTEUR

Magali Ballatore

Aix-Marseille Université, MESOPOLHIS UMR 7064.

Les discriminations vécues par les étudiant·e·s à l'université

Premiers résultats de l'enquête ACADISCRI dans un établissement de la région parisienne

Pierre-Olivier Weiss, Géraldine Bozec, Christelle Hamel et Tana Bao

DOI : 10.35562/diversite.4031

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Si le domaine de l'enseignement supérieur a fait l'objet de nombreux travaux analysant les inégalités sociales et de genre qui marquent les trajectoires étudiantes, il a encore peu été analysé sous l'angle des discriminations. Partant de ce constat, une équipe de recherche a lancé la recherche ACADISCRI, visant à mesurer et comprendre l'expérience des discriminations dans le monde académique. S'appuyant sur les données collectées lors de l'enquête « pilote » dans une université francilienne, l'article présente les premiers résultats de cette recherche. Il souligne la présence significative de traitements discriminatoires dans l'espace universitaire, particulièrement parmi les femmes et les minorités racialisées, de même que la faible connaissance et le rare recours aux dispositifs institutionnels permettant de les dénoncer.

English

Although the field of higher education has been investigated by numerous studies analyzing social and gender inequalities in student trajectories, it has not yet been analyzed from the perspective of discrimination. Based on this observation, a research team launched the ACADISCRI research project, aimed at measuring and understanding the experience of discrimination in higher education. Based on the data collected during the "pilot" survey in a university in the Ile-de-France region, this article presents the first findings of this research. It highlights the significant presence of discriminatory treatment in this university, particularly amongst women and racialized minorities, as well as the low awareness and the rare recourse to institutional arrangements for denouncing it.

INDEX

Mots-clés

discrimination, inégalité, racisme, sexisme, enseignement supérieur

Keywords

discrimination, inequality, racism, sexism, higher education

PLAN

Les mutations de l'université et de ses publics

L'étude des discriminations dans l'enseignement supérieur : bref état des lieux

Méthodologie de l'enquête ACADISCR

Premiers résultats

Pour conclure...

TEXTE

- 1 Si les travaux de sciences sociales sur les discriminations se sont développés ces dernières années en France, prenant pour objet des sphères variées de la vie sociale, y compris l'école, le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) a été peu exploré. Pourtant, la récurrence des « affaires » de sexisme et de racisme dans l'enseignement supérieur et la publication de différentes enquêtes de victimation à l'initiative notamment d'associations et de syndicats étudiants¹ ont régulièrement relancé les débats politiques et médiatiques sur les discriminations subies par les étudiant·e·s dans le cadre de leurs études.
- 2 L'action publique en la matière s'est également développée dans les années récentes. En 2011 a vu le jour la Conférence permanente des chargé·e·s de mission égalité et diversité, mobilisée au départ principalement autour de la question de l'égalité femmes-hommes. Suite aux attentats terroristes de 2015, le combat contre le racisme et l'antisémitisme a été mis en avant comme un enjeu majeur, y compris dans le champ universitaire, avec la création d'un réseau de « référents racisme-antisémitisme », dont le renforcement a été annoncé

dans le Plan national de lutte contre le racisme et l'antisémitisme 2018-2020. Parallèlement, dans le sillage du mouvement #MeToo en 2017, la lutte contre les violences sexistes et sexuelles à l'université s'est renforcée, avec l'annonce en 2018 par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de la généralisation de cellules d'accueil et d'écoute dans les établissements de l'ESR. Au total, si les politiques de promotion de l'égalité dans le monde académique se sont développées et institutionnalisées ces dernières années, elles restent plus structurées autour de la question de l'égalité des sexes que du racisme et des discriminations en général.

- 3 L'analyse en termes de discriminations constitue un point de vue utile – et complémentaire par rapport aux approches centrées sur les inégalités de réussite et de trajectoires, qui dominent dans la recherche française. Elle permet en effet d'ouvrir la « boîte noire » de la fabrique des inégalités en explorant la manière dont le fonctionnement universitaire et certains modes d'interactions infériorisent des individus en raison de leur appartenance, réelle ou supposée, à certains groupes sociaux (définis par le genre, l'ethnicité, la classe sociale, etc.). Les inégalités à l'université renvoient à une accumulation de désavantages, scolaires et sociaux, mais elles résultent également d'un ensemble de traitements (vécus comme) défavorables et injustes, y compris à travers des micro-interactions du quotidien, et qui peuvent, directement ou indirectement, dégrader le parcours d'études et jouer sur les performances.
- 4 Initié en 2018 par une équipe de chercheur·e·s, le projet de recherche ACADISCR² vise à mesurer et comprendre les traitements inégalitaires et discriminations vécus par les étudiant·e·s (mais aussi les personnels) de l'enseignement supérieur. Il a pour originalité de prendre en compte les principaux critères de discrimination reconnus par le droit français (sexe, ethnicité, origine et position sociale, handicap, état de santé, identité de genre, orientation sexuelle, orientations syndicales et politiques). Nous présenterons ici les premiers résultats de cette recherche pour la population estudiantine, issus de l'enquête « pilote » menée dans une université francilienne au printemps 2020.

Les mutations de l'université et de ses publics

- 5 Rouage essentiel dans la distribution des places sociales, l'enseignement supérieur a connu un ensemble de transformations ces dernières années qui posent à nouveau frais la question de la fabrique des inégalités en son sein. La massification et la diversification de ses publics se sont poursuivies dans la période récente. Une part massive de la jeunesse le fréquente aujourd'hui : 93 % des bachelier·ère·s généraux et 78,5 % des bachelier·ère·s technologiques s'inscrivent dans le supérieur en 2020, ainsi que 42,7 % des bachelier·ère·s professionnels, qui en 2000 n'étaient pas plus de 20 % à y entrer (MESRI, 2022). Si l'université (incluant les IUT) accueille 57 % des néobacheliers, l'offre de formation privée s'est elle aussi beaucoup développée, tandis que les grandes écoles maintiennent une forte sélectivité sociale malgré des tentatives d'ouverture (Pasquali, 2021). Parallèlement à ces évolutions, le paysage de l'ESR a subi de profondes mutations, avec l'autonomisation croissante des universités, l'accroissement de la compétition entre établissements (Musselin, 2017), la refonte des systèmes d'orientation à l'entrée de l'université et en master, autant de phénomènes remettant à l'ordre du jour la question des inégalités entre étudiant·e·s.
- 6 Malgré la poursuite de la massification de l'ESR, les inégalités sociales restent élevées : en moyenne, sur la période 2018-2020, près de 70 % des enfants de cadres ou de professions intermédiaires sont diplômés du supérieur contre moins de 40 % des enfants d'ouvriers ou d'employés (MESRI, 2022). Du point de vue des inégalités liées au genre, si les jeunes femmes sont aujourd'hui plus souvent diplômées du supérieur (54 %) que les jeunes hommes (43 %), elles restent minoritaires dans certaines filières sélectives (41,9 % dans les classes préparatoires aux grandes écoles, moins de 30 % dans les écoles d'ingénieur·e·s), et peinent toujours à convertir leurs diplômes en emplois aussi stables et aussi bien rémunérés que ceux des hommes (MESRI, 2022). Par ailleurs, depuis les années 2000, l'arrivée d'étudiant·e·s étranger·ère·s, d'origines de plus en plus variées, contribue pour une large part à la progression des effectifs généraux. Ces dernier·ère·s représentent 12,8 % de la population étudiante, et

connaissent des trajectoires académiques très variables selon leur nationalité et leur milieu social d'origine (Bao, 2020). Quant aux descendants d'immigré·e·s, leurs parcours à l'université sont moins favorables que celles des étudiant·e·s de parents non immigrés, en partie du fait de l'appartenance des familles migrantes aux milieux populaires³ (Brinbaum *et al.*, 2015).

L'étude des discriminations dans l'enseignement supérieur : bref état des lieux

- 7 L'enseignement supérieur a donc continué à se massifier ces dernières années tout en restant marqué par des inégalités structurées entre les groupes sociaux. Dans ce contexte, quelques travaux de recherche, encore peu nombreux, ont exploré la question des traitements inégalitaires vécus par les étudiant·e·s à l'université.
- 8 Selon les établissements interrogés dans l'enquête Virage-Université réalisée par l'Institut national d'études démographiques (INED) en 2015, entre 10,7 % et 16,6 % des étudiantes interrogées ont été confrontées au moins une fois à des « propos ou attitudes à caractère sexuel qui [les] ont mis[es] mal à l'aise » au cours des douze derniers mois, et entre 4 % et 6 % ont subi au moins une fois des attouchements sexuels sans pénétration, ces différentes formes de violence se répétant plusieurs fois dans l'année pour une part importante d'entre elles (Lebugle, Dupuis, 2018, p. 18 et suiv.). Les analyses proposées par Zahia Ouadah-Bedidi et Christelle Hamel (2023) à partir de cette même enquête avancent que ces derniers taux correspondent à une estimation d'environ 700 victimes d'agression sexuelle sur une année dans un établissement de près de 30 000 inscrit·e·s, et quasiment autant de victimes de harcèlement sexuel. Les agresseurs sont quasi exclusivement des hommes, majoritairement des étudiants, mais aussi des enseignants ou personnels administratifs. Au-delà des faits à caractère sexuel, les propos et attitudes sexistes sont aussi explorés dans l'enquête Virage-Université (et étudiés de manière plus détaillée encore dans la recherche ACADISCR1).

- 9 Les processus de racisme et de discrimination à raison des origines supposées demeurent quant à eux très peu explorés, témoignant dans ce champ comme dans d'autres des difficultés à enquêter en France sur ces questions (Dhume, Cagnet, 2020). Des enquêtes récentes avancent cependant quelques résultats. Ainsi, celle intitulée « Conditions de vie des étudiants » (CVE) de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), qui intègre depuis 2016 des questions sur les traitements inégalitaires, montre que 17 % des étudiant·e·s (n = 46 340) déclarent avoir été moins bien traité·e·s dans leur scolarité universitaire au moins une fois en termes de notation, de relations interpersonnelles ou d'orientation (Ferry, Tenret, 2017). Parmi les étudiant·e·s étranger·ère·s, cette proportion augmente considérablement (30 %, contre 17 % des étudiant·e·s français·e·s), de même que chez les étudiant·e·s descendant·e·s de deux parents immigrés (28 % contre 15 % des étudiant·e·s natif·ive·s de France métropolitaine sans ascendance migratoire). Les étudiant·e·s qui ont déclaré des traitements défavorables sont 23 % à les rapporter à leurs origines ou nationalité, 9 % à leur couleur de peau et 6 % à leur religion. D'autres méthodes de mesure des discriminations, comme le *testing*, ont aussi été utilisées récemment dans le champ de l'ESR. La première enquête de l'Observatoire national des discriminations et de l'égalité dans le supérieur (ONDES) a récemment mis en lumière que les candidats potentiels à l'entrée dans un master sélectif portant un nom et prénom à consonance maghrébine reçoivent moins de réponses positives à leurs demandes d'information par email que les autres, tandis qu'il n'existe pas de discrimination significative à l'encontre des candidats en situation de handicap (Chareyron *et al.*, 2022).

Méthodologie de l'enquête ACADISCRI

- 10 Partant du constat de la faible connaissance des phénomènes de discrimination dans le monde académique, l'équipe de recherche ACADISCRI met en œuvre depuis 2019 des enquêtes dans les établissements de l'ESR volontaires pour participer à la recherche. Celles-ci reposent sur un volet quantitatif (questionnaire en ligne envoyé à l'ensemble des étudiant·e·s et des personnels des établissements enquêtés) et une phase qualitative (entretiens semi-directifs auprès

de répondant·e-s volontaires sur des thèmes ciblés). Le questionnaire prend en compte les différentes formes de traitements inégalitaires, des micro-agressions aux formes les plus violentes⁴, et invite à préciser leurs motifs⁵ et leur fréquence. Des informations sont ensuite recueillies sur les situations vécues « les plus marquantes » : leur contexte, les caractéristiques des auteur·e-s, les réactions des victimes et des éventuels témoins. Les répondant·e-s sont également interrogée·e-s sur les effets des discriminations sur leur vie personnelle et sur leurs parcours d'études/professionnel, ainsi que sur les éventuels recours à des structures internes ou externes à l'établissement pour dénoncer ces faits.

- 11 Une enquête « pilote » a été menée dans une université de la région parisienne en 2020 (environ 30 000 inscrit·e-s et un peu plus de 2 000 agents), ce qui a permis de tester et d'améliorer le questionnaire et les méthodes visant à favoriser la participation la plus large possible à la recherche. L'enquête a ensuite été conduite dans cinq autres universités de taille variable (entre 5 000 à 70 000 usager·ère·s) en 2021 et 2022. Les résultats sont pondérés à l'échelle de chaque établissement à partir d'une dizaine de variables issues des données administratives de l'université concernée (sexe, âge, nationalité, pays de naissance, niveau d'inscription, filière). Cette pondération permet d'assurer la représentativité statistique des résultats, en corrigeant les biais de participation observables classiquement dans les enquêtes (moindre participation des hommes par rapport aux femmes, ou des personnes de nationalité étrangère, par exemple).

Premiers résultats

- 12 Au sein de l'université Pilote, nous avons récolté 1 755 questionnaires complets (6,3 % de la population cible⁶) à partir desquels nous proposons de restituer quelques résultats.
- 13 17,7 % des étudiant·e-s rapportent avoir subi au moins une fois un traitement inégalitaire (tous types de faits confondus, avec ou sans motif discriminatoire) – ce qui est comparable aux résultats obtenus dans l'enquête OVE à l'échelle nationale même si les questions posées diffèrent. Le sexisme et le racisme constituent les motifs discriminatoires les plus fréquemment mentionnés : 4,8 % des étudiant·e-s

déclarent des traitements inégalitaires en les rapportant à un motif de type sexiste, 4,7 % à un motif raciste. Si ces proportions apparaissent peu élevées, elles sont beaucoup plus importantes dès lors que l'on considère les groupes potentiellement les plus exposés. Ainsi, concernant le sexisme, les étudiantes sont sans surprise les plus touchées : 7,1 % d'entre elles ont déclaré avoir vécu une situation à caractère sexiste, et ce souvent de manière répétée. Quant aux faits liés à un motif raciste, leur fréquence varie fortement selon l'origine nationale, ou selon l'ethnicité ou la religion perçues par autrui ou autodéclarées. Ainsi, les situations racistes concernent par exemple 19,1 % des étudiant·e·s né·e·s en Afrique subsaharienne (contre 3,1 % des étudiant·e·s né·e·s en France métropolitaine). De même, 16,2 % des étudiant·e·s se définissant comme « noir·e·s », 15,9 % comme « asiatiques », ainsi que 8 % comme « musulman·e·s » déclarent avoir subi des faits racistes, contre 2,7 % des étudiant·e·s qui se considèrent comme « blanc·he·s », et même 3,5 % de celles et ceux qui se définissent comme « arabes ».

- 14 Ces résultats font écho aux conclusions des deux vagues d'enquête Trajectoires et origines (TeO) sur les discriminations vécues en général (Beauchemin *et al.*, 2010 ; Lê *et al.*, 2022), qui soulignent à plus de dix ans d'intervalle le risque discriminatoire particulier qui touche les « minorités visibles ». Mais nos données suggèrent pour leur part que pour la sphère spécifique de l'université, à tout le moins dans le cadre de cette enquête pilote, les groupes déclarant le plus de discriminations raciales sont les immigré·e·s et descendant·e·s d'immigré·e·s d'Afrique subsaharienne et d'Asie, bien loin devant celles et ceux du Maghreb. L'appartenance déclarée à la religion musulmane joue par ailleurs un rôle particulier aujourd'hui, comme le soulignent aussi les chercheur·e·s de la seconde vague d'enquête TeO. Les étudiant·e·s vu·e·s ou autodéclaré·e·s comme juif·ive·s semblent aussi être davantage concerné·e·s par les traitements racistes, mais les effectifs sur une seule université sont trop faibles pour avancer des proportions fiables.
- 15 Concernant les formes des traitements inégalitaires, on note qu'ils se manifestent le plus souvent dans les interactions ordinaires : les micro-agressions (remarques et attitudes dévalorisantes) apparaissent en effet comme les plus fréquentes (10,5 % des répondant·e·s en déclarent), suivies par les discriminations identifiées comme telles

par les enquêté·e·s (6,6 %). 5,5 % des étudiant·e·s rapportent avoir subi des situations de harcèlement moral. Les formes plus violentes de traitements inégalitaires sont (heureusement) moins fréquentes, mais tout de même élevées au regard de la gravité des faits relatés et de leurs conséquences sur les individus et leur parcours d'études : 1,5 % des enquêté·e·s disent avoir vécu du harcèlement ou des agressions sexuelles, tandis que 2,7 % rapportent des menaces de violence physique ou une agression physique.

- 16 L'avancement dans le cursus universitaire conduit les étudiant·e·s à déclarer davantage de discriminations, et ce quel que soit le motif. Ce résultat peut renvoyer à plusieurs processus. Le risque d'exposition aux discriminations croît logiquement avec l'ancienneté dans l'université. Ce mécanisme n'est cependant pas le seul en cause, car l'on ne constate pas une augmentation proportionnelle au nombre d'années passées dans l'ESR, et une part importante des faits vécus comme « les plus marquants » ont eu lieu dans l'année écoulée. Les étudiant·e·s peuvent ne pas percevoir les situations de la même manière au fil de l'avancée dans leurs études, en raison d'une conscientisation accrue des discriminations selon l'âge et le niveau d'études (Blassel, 2021 ; Druez, 2021)
- 17 Si l'on s'intéresse aux profils des auteur·rice·s des faits jugés « les plus marquants » par les « victimes », deux configurations principales se dégagent. La plus fréquente est celle entre pair·e·s, puisque, dans 47 % des situations à caractère sexiste, et 35,7 % à caractère raciste, les auteur·rice·s sont d'autres étudiant·e·s. La seconde configuration est plus visiblement hiérarchique : dans 31,3 % des faits sexistes et dans 20,9 % des faits racistes, l'auteur·rice est un·e enseignant·e-chercheur·e, catégorie de personnel avec laquelle les étudiant·e·s sont les plus souvent en contact. L'auteur·rice est bien plus rarement un membre du personnel administratif ou technique (0,9 % des faits sexistes, 6,2 % des faits racistes). La situation particulière des doctorant·e·s et docteur·e·s doit aussi être soulignée : ces catégories sont particulièrement concernées par la configuration hiérarchique puisque dans plus de 70 % des cas de sexisme ou de racisme, c'est un·e chercheur·e ou enseignant·e-chercheur·e qui est impliqué·e comme auteur·rice.

- 18 L'enquête Pilote révèle également que les discriminations vécues sont très rarement signalées auprès de personnes, de services ou de structures au sein ou à l'extérieur de l'université. Si les victimes en parlent fréquemment à leurs proches, elles confient très rarement les faits vécus à un·e enseignant·e ou un·e chercheur·e ayant une responsabilité pédagogique, un·e responsable administratif, un·e médecin ou psychologue de l'établissement, ou un·e référent·e des questions d'égalité de l'université (moins de 10 %, voire 5 % des cas, selon le type de faits et d'interlocuteur·rice). Au moment de l'enquête, plus de 55 % des étudiant·e·s victimes déclaraient d'ailleurs ne pas connaître le service égalité de leur établissement.

Pour conclure...

- 19 Les premières données de l'enquête ACADISCRIS suggèrent ainsi la présence significative de traitements discriminatoires à l'université, d'abord entre étudiant·e·s, mais aussi du fait du personnel. L'analyse de l'ensemble des données recueillies sur plusieurs universités permettra d'affiner la compréhension des processus à l'œuvre et d'étudier les éventuelles variations d'un établissement à l'autre, ainsi que l'impact éventuel des filières d'inscription. Pour l'heure, ces premières données permettent de mesurer à quel point les politiques d'égalité développées dans les établissements n'ont pas encore reçu un écho massif au sein de la population étudiante et, sans doute aussi, sous-estiment l'ampleur du problème. Au-delà de la difficulté de parler qu'éprouvent souvent les victimes, il apparaît ainsi légitime de s'interroger sur la publicisation, auprès du plus grand nombre d'étudiant·e·s, de la lutte contre les discriminations et des dispositifs de signalement et de soutien existants⁷.

BIBLIOGRAPHIE

- BAO, Tana (2020). *Les conditions de réussite et d'adaptation des étudiants chinois en France*, thèse de démographie. Université de Strasbourg, Strasbourg.
- BEAUCHEMIN, Cris, HAMEL, Christelle, LESNÉ, Maud, SIMON, Patrick (2010). « Les discriminations. Une question de minorités visibles ». *Population & Sociétés*, n° 466,

p. 1-4. <https://www.cairn.info/revue-population-et-societes-2010-4-page-1.htm>

BLASSEL, Romane (2021). *(Dé)construire la race. Socialisation et conscientisation des rapports sociaux chez les diplômé·e·s du supérieur*, thèse de doctorat en sociologie. Université Côte d'Azur, Nice.

BRINBAUM, Yaël, MOGUÉROU, Laure, PRIMON, Jean-Luc (2015), « Chapitre 6. Les trajectoires du primaire au supérieur des descendants d'immigrés et de natifs d'un DOM ». Dans Beauchemin, Cris, Hamel, Christelle, Simon, Patrick (dir.). *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Ined éditions, p. 175-202.

CHAREYRON, Sylvain, ERB, Louis-Alexandre, L'HORTY, Yannick (2022).

« Discriminations dans l'accès aux masters. Une évaluation expérimentale ». *Rapport de recherche TEPP*, n° 2022-4. <http://www.tepp.eu/doc/users/268/bib/ondesmaster1.pdf>

DHUME, Fabrice, COGNET, Marguerite (2020). « Racisme et discriminations raciales à l'école et à l'université. Où en est la recherche ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 209, p. 17-27. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2020-2-page-17.htm>

DRUEZ, Élodie (2021). « Politisation, discriminations racistes et études supérieures. Complexifier le "quanti" par le "quali" ». *Revue française de science politique*, vol. 71, n° 3, p. 437-459. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2021-3-page-437.htm>

FERRY, Odile, TENRET, Élise (2017). « À la tête de l'étudiant·e ? Les discriminations perçues dans l'enseignement supérieur ». *OVE Infos*, n° 35.

LÊ, Jérôme, ROUHBAN, Odile, TANNEAU, Pierre, BEAUCHEMIN, Cris, ICHOU, Mathieu, SIMON, Patrick (2022). « En dix ans, le sentiment de discrimination augmente, porté par les femmes et le motif sexiste ». *Insee Première*, n° 1911, p. 1-4.

LEBUGLE, Amandine, DUPUIS, Justine (2018). *Les violences subies dans le cadre des études universitaires. Principaux résultats des enquêtes Violences et rapports de genre (Virage) réalisées auprès d'étudiants de 4 universités françaises*. Paris : Ined éditions. https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/28685/document_travail_2018_245_violences.de.genre_universite.fr.pdf

OUADAH-BEDIDI, Zahia, HAMEL, Christelle (2022). « Subir des violences pendant le cursus universitaire. Résultats de l'enquête Virage-Université à Paris Diderot – IPGP ». *Les cahiers du CEDREF*, n° 25. <https://doi.org/10.4000/cedref.1909>

MESRI [ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation] (2022). *État de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation n° 15*. Paris : Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/l-etat-de-l-enseignement-superieur-de-la-recherche-et-de-l-innovation-en-france-84954>

MUSSELIN, Christine (2017). *La grande course des universités*. Paris : Presses de Sciences Po.

PASQUALI, Paul (2021). *Héritocratie. Les élites, les grandes écoles et les mésaventures du mérite (1870-2020)*. Paris : La Découverte.

NOTES

1 Notamment l'UNEF en 2020 (*Les discriminations dans l'enseignement supérieur. Une enquête de l'UNEF*. https://unef.fr/wp-content/uploads/2020/11/18juin2020_Enquete-de-lUNEF-sur-les-discriminations-a-luniversite.pdf)

2 L'équipe de recherche ACADISCRi est aujourd'hui composée de Tana Bao, Géraldine Bozec, Marguerite Cognet, Fabrice Dhume, Camille Gillet, Christelle Hamel, Hanane Karimi, Lucie Longuet, Cécile Rodrigues, Pierre-Olivier Weiss. Le projet ACADISCRi a bénéficié de financements de l'Institut Convergences Migrations, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, du Défenseur des droits, des laboratoires URMIS et Minéa. Il se poursuit aujourd'hui dans le cadre du projet ESTRADES financé par l'ANR (2023-2026). <https://acadiscr.hypotheses.org>

3 À l'exception des descendant·e·s d'originaires d'Asie du sud-est et de pays européens (hors Europe du Sud), dont les origines sociales sont plus élevées.

4 Les questions posées étaient les suivantes : « Depuis que vous êtes dans l'enseignement supérieur et la recherche, avez-vous fait l'objet d'attitudes ou remarques dévalorisantes (micro-agressions) ? » ; « Avez-vous fait l'objet d'insultes ou injures (à l'oral ou à l'écrit) ? » ; « Votre environnement de travail ou d'étude s'est-il déjà détérioré au point de devenir parfois hostile ou intimidant, voire humiliant ou harcelant ? » ; « Avez-vous fait l'objet de propositions sexuelles insistantes malgré votre refus ou de pressions pour obtenir de vous des faveurs sexuelles ? » ; « Avez-vous fait l'objet de menaces ou de violences physiques ? » ; « Avez-vous fait l'objet de traitement inégalitaire ou de discrimination ayant rendu votre parcours ou vos conditions de travail plus difficiles, de la part d'un ou plusieurs individus ou de l'organisation de votre établissement ? ».

5 Les motifs proposés étaient les suivants : « Le fait d'être une femme (sexisme ordinaire, mépris à l'encontre des femmes...) » ; « Une grossesse,

un divorce, monoparentalité... » ; « Le fait d'être un homme (non-conformité aux critères de virilité...) » ; « Votre couleur de peau » ; « Votre nationalité » ; « Vos origines ou votre culture réelles ou supposées » ; « Votre accent ou votre maîtrise de la langue française » ; « Votre religion réelle ou supposée » ; « Votre patronyme » ; « Votre orientation sexuelle (homosexuelle, gay ou lesbienne, bisexuelle...) » ; « Votre identité de genre (transgenre, non-binaire, *queer*, *gender-fluide*...) » ; « Votre origine sociale (famille de classes sociales populaires, ouvriers ou employés), lieu de résidence d'origine (milieu rural, quartier populaire...) ou position dans la hiérarchie professionnelle de l'établissement » ; « Votre état de santé ou handicap » ; « Votre activité syndicale ou vos opinions politiques » ; « Une autre raison ».

6 Ce taux de réponses ne prend en compte que les questionnaires complets (qui seuls permettent de recueillir les données servant à la pondération statistique des résultats). 12,1 % des étudiant·e·s ont rempli le questionnaire, mais environ la moitié sans le terminer. Bien qu'apparemment faible, ce taux correspond à ceux habituels dans les enquêtes en ligne.

7 Dans le cadre du projet ACADISCRIS, une enquête qualitative est en cours afin de mieux comprendre les freins et les leviers favorisant le recours aux dispositifs institutionnels en cas de discrimination. Financée par le Défenseur des droits, elle fera l'objet d'une publication dans le courant de l'année 2023.

AUTEURS

Pierre-Olivier Weiss

Université Côte d'Azur (URMIS).

Géraldine Bozec

Université Côte d'Azur (URMIS).

Christelle Hamel

Université Côte d'Azur (INED, CNRS/URMIS).

Tana Bao

Université Côte d'Azur (URMIS).

Et d'ailleurs !

La transition du lycée à l'université aux États-Unis

Laura W. Perna

DOI : 10.35562/diversite.4040

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Comme dans d'autres pays, l'enseignement supérieur aux États-Unis présente de véritables opportunités pour les lycéens et les territoires. Cependant, les chances d'accéder à l'enseignement supérieur restent fortement inégales. Afin de comprendre les forces qui contribuent à la réussite de l'enseignement supérieur aux États-Unis, cet article donne d'abord un bref aperçu des caractéristiques du système d'enseignement supérieur du pays. Il aborde ensuite l'importance de la préparation académique dans les lycées, des ressources financières et de l'information pour l'inscription et la réussite dans l'enseignement supérieur, ainsi que l'inégalité structurelle dans la disponibilité de ces ressources. L'article examine ensuite comment les pratiques particulières utilisées par les collèges et les universités contribuent aux États-Unis à la stratification de la transition entre le lycée et l'université.

English

As in other nations, in the United States higher education has many benefits for individual participants and for communities. But the opportunity to attain higher education is unequal. To understand the forces that contribute to higher education attainment in the U.S., this paper first provides a brief overview of the characteristics of the nation's higher education system. It then discusses the importance of academic preparation, financial resources, and information to college enrollment and success, as well as structural inequality in the availability of these resources. The paper then discusses how particular practices used by colleges and universities in the United States contribute to stratification in the transition from high school to college.

INDEX

Mots-clés

réussite dans l'enseignement supérieur, inégalité structurelle, préparation académique, aide financière, information, pratique d'admission dans les établissements d'enseignement supérieur.

Keywords

higher education attainment, structural inequality, academic preparation, financial aid, information, college admissions practice

PLAN

Caractéristiques du système d'enseignement supérieur américain

Inégalité structurelle des ressources nécessaires aux études dans l'enseignement supérieur

Préparation universitaire

Ressources financières

Information

Pratiques qui limitent et promeuvent l'équité en matière d'inscription

Décision anticipée

Admissions tenant compte du groupe ethnique ou racial

Conditions d'admission avec test optionnel ou sans test

Examen holistique

Bourses d'études basées sur les besoins

Pour conclure...

NOTES DE LA RÉDACTION

Traduit par Prisca Fenoglio.

TEXTE

Sonia Maheshwari a contribué à la collecte des ressources nécessaires à la rédaction de cet article. Je la remercie pour son aide.

- 1 Aux États-Unis, les avantages de poursuivre des études au-delà de l'école secondaire sont considérables. En moyenne, les personnes qui terminent leurs études supérieures ont des revenus plus élevés, une plus grande probabilité d'emploi, une probabilité réduite de chômage, une meilleure santé, une vie plus longue, et bien plus (Ma et al., 2019).

- 2 Mais la probabilité de bénéficier de ces avantages est inégale. En 2020, environ 38 % des adultes âgés de 25 ans et plus aux États-Unis seront titulaires d'au moins une licence, contre 30 % en 2010 et 26 % en 2000 (voir tableau 1 en annexe). Si cette tendance à la hausse témoigne de progrès, le fait de ne considérer que la moyenne masque les variations. En 2020, le taux d'obtention de la licence variait de 20 % pour les Amérindiens et les natifs d'Alaska, 21 % pour les Hispaniques, 28 % pour les Noirs et 29 % pour les insulaires du Pacifique, à 41 % pour les Blancs et 62 % pour les Asiatiques (tableau 1). Au sein de chaque groupe racial ou ethnique, le taux d'obtention de la licence varie en fonction du genre, de l'éducation des parents, du revenu familial et d'autres caractéristiques socioculturelles ou relevant des parcours individuels.
- 3 Ces écarts et d'autres différences observées sont attribuables non pas à des disparités inhérentes aux personnes présentant des caractéristiques démographiques différentes (Gillborn *et al.*, 2018). Ils sont plutôt attribuables à des différences systématiques et structurelles dans la disponibilité des ressources nécessaires pour s'inscrire et réussir dans l'enseignement supérieur (Perna, 2006). Trois facteurs sont particulièrement importants pour l'inscription et la réussite à l'université : la préparation académique, les ressources financières et l'information. Cependant, la disponibilité de ces ressources varie en fonction du lieu de résidence de l'étudiant et des écoles qu'il fréquente. Les taux de fréquentation des établissements d'enseignement supérieur sont positivement liés à ceux du quartier dans lequel vit un enfant, même après avoir contrôlé les caractéristiques familiales (Chetty, Hendren, 2017).
- 4 Aux États-Unis, les cinquante États, et non le gouvernement fédéral, ont la responsabilité principale de l'éducation de leurs habitants. Ainsi, chaque État établit sa propre approche de l'enseignement de la maternelle au secondaire et dans l'enseignement supérieur (Perna, Finney, 2014). La situation varie d'un État à un autre dans la manière dont ils aident les étudiants à payer les frais d'université, par les sommes allouées aux établissements d'enseignement supérieur, par les aides financières sous forme de bourses et les conditions à remplir pour bénéficier des aides fédérales (Perna, Finney, 2014), ou encore par la manière dont ils facilitent la transition académique des étudiants entre le lycée et l'enseignement supérieur (voir Education

Commission of the States, s. d., par exemple). Il n'est donc pas surprenant que les taux de réussite dans l'enseignement supérieur varient d'un État à l'autre. En 2019, seuls 22 % des adultes âgés de 25 ans et plus dans deux États (Virginie-Occidentale et Mississippi) possédaient au moins une licence, contre 45 % des adultes dans un autre État (Massachusetts ; National Center for Education Statistics, 2021, tableau [104.80](#)).

- 5 Ce texte donne un bref aperçu des caractéristiques du système d'enseignement supérieur américain. Il aborde ensuite l'importance de la préparation académique, des ressources financières et de l'information pour l'inscription et la réussite dans l'enseignement supérieur, ainsi que l'inégalité structurelle quant à la disponibilité de ces ressources. L'article examine ensuite les implications de cinq pratiques utilisées par les établissements d'enseignement supérieur pour assurer une stratification sociale continue dans la transition entre le lycée et l'université.

Caractéristiques du système d'enseignement supérieur américain

- 6 Avec près de 4 000 établissements conférant des diplômes aux États-Unis en 2019, l'offre universitaire est suffisamment large pour permettre à toutes et tous de poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur. Les étudiants de premier cycle fréquentent le plus souvent un établissement public proposant un cursus de quatre ans (46 % des plus de 16,5 millions d'étudiants de premier cycle inscrits à l'automne 2019) ou un établissement public proposant un cursus de deux ans (33 % de tous les étudiants de premier cycle)². Le tableau 2 en annexe montre que, bien que 39 % de tous les établissements conférant des diplômes aux États-Unis en 2019 soient des établissements privés à but non lucratif proposant des cycles de quatre années d'études, ces établissements n'ont inscrit que 17 % de tous les étudiants de premier cycle cette année-là. Alors que 18 % de tous les établissements conférant des diplômes étaient des établissements à but lucratif de deux ou quatre ans, ces établissements accueillait 5 % de tous les étudiants de premier cycle à l'automne 2019 (Cahalan

et al., 2022). Ainsi, les établissements publics aux États-Unis ont des effectifs plus élevés, en moyenne, que les établissements privés à but non lucratif et les établissements privés à but lucratif.

- 7 La proximité géographique d'un établissement d'enseignement post-secondaire est positivement liée à la probabilité de fréquentation, mais l'accès géographique aux différentes options proposées dans l'enseignement supérieur varie (Hillman, 2019). La plupart des étudiants de premier cycle fréquentent des établissements situés à une distance de 25 à 50 miles de leur domicile, mais environ 10 % de la population américaine vit dans un « désert éducatif », c'est-à-dire une zone où il n'y a aucun ou un seul établissement public d'enseignement supérieur qui admet au moins 80 % des candidats (Hillman, 2019).
- 8 Une grande partie de l'attention se concentre sur le petit nombre d'établissements ayant les taux d'admission les plus bas et donc les plus exigeants dans leur recrutement. À l'automne 2019, 5 % de l'ensemble des établissements conférant des diplômes étaient désignés comme les plus ou hautement compétitifs par l'indice de sélectivité de Barron, qui reflète les taux d'acceptation et d'autres mesures de la compétitivité en matière d'admission. Ces 200 établissements ont accueilli 11 % des étudiants de premier cycle du pays cette année-là (voir tableau 3 en annexe). En revanche, les établissements d'enseignement supérieur publics et privés à but non lucratif proposant deux ans d'études (23 % des établissements délivrant des diplômes) et certains établissements d'enseignement supérieur proposant quatre ans pratiquent des « admissions libres », ce qui signifie que la seule condition d'admission est un diplôme de fin d'études secondaires ou l'équivalent. En 2019, environ 30 % de tous les étudiants de premier cycle étaient inscrits dans des établissements publics et privés à but non lucratif d'une durée de deux ans et 21 % dans des établissements d'une durée de quatre ans non classés, non compétitifs et moins compétitifs (tableau 3).
- 9 L'établissement fréquenté par un étudiant est important, car les taux de complétion des études varient d'un établissement à l'autre. Le tableau 4 en annexe montre que ces taux de complétion diminuent en moyenne à mesure que la sélectivité des établissements augmente. Environ 86 % des étudiants qui se sont inscrits pour la première fois à

temps plein en 2013 dans un établissement public pour une durée de quatre ans, qui admet moins de 25 % des candidats, ont obtenu une licence dans cet établissement initial dans les six ans, contre seulement 29 % des étudiants qui se sont inscrits pour la première fois dans un établissement public à admission libre (National Center for Education Statistics, 2021). Ainsi, de nombreux étudiants qui s'inscrivent dans un établissement d'enseignement supérieur aux États-Unis n'y restent pas jusqu'à l'obtention de leur diplôme. La probabilité d'obtenir un diplôme augmente en moyenne avec la sélectivité des admissions de l'établissement fréquenté.

- 10 Les étudiants qui fréquentent les établissements les plus sélectifs du pays bénéficient d'autres avantages. Il a été démontré que l'avantage salarial moyen quatre et dix ans après l'obtention du diplôme augmente avec la sélectivité de l'établissement, même après la neutralisation du biais de sélection (Witteveen, Attewell, 2017). Le prix net de la fréquentation pour les étudiants à faible revenu peut être moins élevé dans les établissements les plus sélectifs d'une durée de quatre ans, car ces établissements disposent plus souvent des ressources financières nécessaires pour répondre à 100 % des besoins financiers d'un étudiant au moyen de bourses. Les dépenses par étudiant sont aussi généralement plus élevées dans les établissements les plus sélectifs (Hillman, 2020).
- 11 Pourtant, la représentation des étudiants à faible revenu et d'autres groupes marginalisés diminue à mesure que la compétitivité des établissements augmente, une tendance qui est restée pratiquement inchangée au cours des deux dernières décennies (Bastedo, Jaquette, 2011 ; Cahalan *et al.*, 2022). Le tableau 5 en annexe montre qu'en 2019 les étudiants qui recevaient des bourses Pell ou d'autres bourses fédérales (un indicateur de faible revenu) représentaient 24 % des étudiants de premier cycle à temps plein dans les établissements les plus compétitifs du pays (par exemple, Harvard University, Northwestern University), comparé à 36 % dans les établissements hautement compétitifs (par exemple, Pennsylvania State University, University of Wisconsin), 44 % dans les établissements très compétitifs (Indiana University, Purdue University), 55 % dans les établissements compétitifs (San Diego State University) et 66 % dans les établissements non compétitifs (University of Toledo, Cahalan *et al.*, 2022 ; Schmidt *et al.*, 2011).

- 12 Les établissements privés à but lucratif jouent également un rôle disproportionné dans l'inscription d'étudiants issus de groupes défavorisés. En 2019, 75 % des étudiants de premier cycle à plein temps inscrits dans des établissements à but lucratif ont reçu une bourse Pell ou d'autres subventions fédérales (tableau 5). Si ces établissements semblent offrir un accès aux étudiants à faible revenu, les taux de complétion des études sont faibles, puisque seuls 26 % des étudiants qui se sont inscrits pour la première fois dans un établissement à but lucratif d'une durée de quatre ans à l'automne 2013 ont obtenu une licence en six ans (tableau 4). Les taux d'emprunt et les montants moyens de la dette étudiante sont également plus élevés pour les étudiants qui obtiennent une licence dans un établissement à but lucratif que pour les étudiants qui obtiennent un diplôme dans un établissement public ou privé à but non lucratif (Cahalan *et al.*, 2022).

Inégalité structurelle des ressources nécessaires aux études dans l'enseignement supérieur

- 13 Pour s'inscrire et réussir dans l'enseignement supérieur aux États-Unis, les étudiants doivent avoir la préparation académique nécessaire pour répondre aux critères d'admission et aux exigences universitaires, ainsi que les ressources financières pour payer les frais de scolarité. Compte tenu des nombreuses options d'enseignement supérieur disponibles et de la complexité de déterminer le coût des études, les étudiants et leurs familles ont également besoin d'informations pour identifier les universités qui leur correspondent le mieux et pour savoir s'ils peuvent en payer les coûts et de quelle manière. La question de savoir si les étudiants disposent de la préparation académique, des ressources financières et des informations nécessaires varie en fonction des caractéristiques de la famille de l'étudiant (y compris le revenu, la richesse, l'éducation des parents), des quartiers où ils vivent et des établissements des premier et second degrés qu'ils fréquentent (Chetty, Hendren, 2018 ; Perna, 2006).

Préparation universitaire

- 14 Aux États-Unis, de nombreux élèves quittent l'école secondaire sans avoir reçu une préparation adéquate pour l'université. L'un des indicateurs qui montrent que les élèves quittent le lycée sans être prêts à travailler au niveau universitaire est la nécessité pour les élèves de suivre des cours de rattrapage ou de développement à l'université après leur inscription et avant de suivre des cours de niveau universitaire. En 2015-2016, 56 % des étudiants de premier cycle inscrits dans des établissements publics d'une durée de deux ans, 31 % dans des établissements publics d'une durée de quatre ans et 23 % dans des établissements privés d'une durée de quatre ans avaient suivi au moins un cours de rattrapage depuis la fin de leurs études secondaires (Campbell, Wescott, 2019).
- 15 Les étudiants issus de groupes historiquement sous-représentés dans l'enseignement supérieur sont en moyenne moins bien préparés à l'université. En 2015-2016, les taux de suivi de cours de rattrapage étaient plus élevés pour les étudiants de premier cycle noirs (48 %) et hispaniques (47 %) que pour les étudiants blancs (34 %), et plus élevés pour les étudiants de premier cycle du quartile de revenu familial le plus bas (45 %) que pour ceux du quartile de revenu familial le plus élevé (31 % ; Campbell, Wescott, 2019). Malgré les politiques et les pratiques visant à réformer les parcours de soutien ou de rattrapage proposés aux étudiants de premier cycle, les taux de complétion des études universitaires continuent d'être inférieurs pour les étudiants qui doivent suivre ces cours de soutien (Parker, s. d.).
- 16 La rigueur académique des cours que les étudiants peuvent suivre avant de s'inscrire à l'université varie en fonction de l'école secondaire qu'ils fréquentent. Les lycées qui accueillent une forte proportion d'élèves issus de groupes à faibles revenus et de minorités raciales proposent généralement moins de cours de niveau avancé, c'est-à-dire des cours qui peuvent donner droit à des crédits académiques à la fois dans un lycée et dans un établissement d'enseignement supérieur, tels que les cours de placement avancé³, de double reconnaissance de crédit⁴ et les cours du baccalauréat international (Chatterji *et al.*, 2021). Durant l'année scolaire 2015-2016, environ 35 % des élèves autochtones ont fréquenté un établissement

secondaire public qui ne proposait pas de cours de placement avancé, contre 15 % de l'ensemble des élèves des établissements secondaires publics. Même lorsque des cours de placement avancé sont proposés, les élèves issus de groupes raciaux ou ethniques minoritaires ont moins de chances d'y être inscrits et moins de chances de passer et de réussir l'examen (Chatterji *et al.*, 2021).

Ressources financières

- 17 Pour s'inscrire dans des établissements d'enseignement supérieur et y rester, les étudiants américains doivent disposer des ressources financières nécessaires pour en payer les frais. Les coûts commencent avant l'inscription, car les étudiants peuvent avoir à payer pour passer des tests standardisés, soumettre une demande d'inscription, visiter un établissement avant de s'inscrire et participer à d'autres activités préparatoires à l'entrée à l'université. Une exonération de certains frais est possible pour les étudiants qui remplissent les critères d'éligibilité et qui sont au courant de l'existence de ces dispenses. Les étudiants issus de familles aisées allouent souvent des ressources financières supplémentaires dans le but d'améliorer la compétitivité de leur demande d'admission, en consacrant leurs ressources personnelles à la préparation des tests, à la préparation à la rédaction de dissertations et à des services de conseil privés en matière d'entrée dans l'enseignement supérieur.
- 18 Aux États-Unis, les établissements d'enseignement supérieur fixent leurs propres droits d'inscription et frais obligatoires. Les autres frais de scolarité comprennent le logement et les repas, les livres et les fournitures, les dépenses personnelles et le transport, qui peuvent tous varier selon que l'étudiant suit des cours à temps plein ou à temps partiel, qu'il vit dans un dortoir sur le campus, dans un appartement hors du campus ou avec ses parents, qu'il choisit des spécialisations et des domaines d'études particuliers et qu'il a d'autres besoins à satisfaire pour assister aux cours (par exemple, garde d'enfants, transport).
- 19 Pour de nombreux étudiants de premier cycle, le prix affiché est réduit par un certain montant d'aide (c'est-à-dire de l'argent qui ne doit pas être remboursé). En 2021-2022, 30 % des étudiants de premier cycle ont reçu une bourse fédérale Pell, la principale forme

d'aide à l'université fournie par le gouvernement fédéral (College Board, 2022). Le montant maximum est fixé par la législation fédérale (6 895 dollars en 2022-2023). Au fil du temps, le coût moyen des études a augmenté plus rapidement que le montant maximum de la bourse Pell, ce qui a réduit le pouvoir d'achat des bénéficiaires (Cahalan *et al.*, 2022). Ce montant maximum couvrait 30 % des frais de scolarité, des droits d'inscription, de l'hébergement et des repas dans les établissements publics d'une durée de quatre ans et 13 % de ces coûts dans les établissements privés d'une durée de quatre ans en 2022-2023 (College Board, 2022).

- 20 Les bourses Pell sont attribuées en fonction des besoins financiers de l'étudiant, déterminés par une formule fédérale. Les gouvernements des États, ainsi que les établissements d'enseignement supérieur, peuvent également accorder aux étudiants un certain montant d'aide sur la base de critères qu'ils définissent. Cependant, même lorsqu'elles sont disponibles, le montant total des bourses reçues par un étudiant est souvent inférieur à ses besoins financiers, définis comme le coût de la scolarité moins la contribution familiale attendue, fixée par le gouvernement fédéral. En 2015-2016, les étudiants à temps plein qui dépendaient financièrement de leurs parents et qui se trouvaient dans le quartile de revenu familial le plus bas avaient en moyenne 9 859 dollars de besoins financiers non satisfaits pour cette année-là ; les étudiants qui se trouvaient dans le deuxième quartile de revenu familial le plus bas avaient en moyenne 8 265 dollars de besoins non satisfaits (Cahalan *et al.*, 2022).
- 21 L'une des rares options disponibles pour payer les frais qui ne sont pas couverts par les bourses et les ressources financières personnelles est d'emprunter. En moyenne, les étudiants issus de familles à faibles revenus et les étudiants noirs sont plus susceptibles d'utiliser des prêts étudiants pour payer les frais d'université, et ils ont en moyenne des montants de dette de prêt étudiant plus élevés que les autres étudiants (Cahalan *et al.*, 2022). La nécessité d'emprunter pour payer les frais d'études réduit les avantages financiers de la fréquentation d'un établissement d'enseignement supérieur, contribue aux écarts de richesse importants et persistants entre les groupes et peut avoir d'autres conséquences négatives sur le bien-être financier à plus long terme (Cahalan *et al.*, 2022).

- 22 Compte tenu des différences entre les établissements en ce qui concerne le coût des études et la disponibilité des bourses, ainsi que de la complexité de la formule fédérale permettant de déterminer les besoins financiers d'un étudiant, il est difficile pour les étudiants et leurs familles de savoir ce qu'ils devront déboursier dans un établissement d'enseignement supérieur avant d'avoir déposé leur demande d'admission, d'avoir été admis, d'avoir rempli le formulaire de demande d'aide financière fédérale et d'avoir reçu une lettre d'offre d'aide financière. Dans le but de fournir des informations anticipées sur les coûts des établissements d'enseignement supérieur, le gouvernement fédéral exige que ceux qui accordent des aides financières fédérales disposent d'un « calculateur de prix net » sur leur site web. Néanmoins, tous les établissements ne se conforment pas à cette exigence. Même lorsqu'il est disponible, le calculateur ne fournit pas toujours des informations précises, actuelles et complètes (Perna *et al.*, 2021).

Information

- 23 L'une des forces du système d'enseignement supérieur américain est le nombre et la variété des options. Cependant, le corollaire de ce nombre et de cette diversité des options est la difficulté d'identifier l'établissement qui corresponde le mieux aux intérêts de l'étudiant et qu'il peut se permettre de fréquenter. Les conseillers scolaires peuvent apporter leur aide et peuvent être particulièrement importants pour les étudiants issus de familles qui n'ont pas d'expérience directe de l'enseignement supérieur. La disponibilité des conseillers pour aider les élèves à propos des questions relatives à l'enseignement supérieur varie cependant. En 2018-2019, le nombre d'élèves par conseiller était en moyenne de 263 et augmentait avec l'effectif de l'établissement, passant de 203 élèves par conseiller dans les établissements de moins de 500 élèves à 375 élèves dans les établissements de plus de 2 000 élèves (Clinedinst, 2019). Dans plusieurs États américains, le nombre moyen d'élèves par conseiller dépasse 650 (Minnesota, Illinois, Californie, Michigan et Arizona : Clinedinst, 2019).
- 24 Même lorsqu'ils sont disponibles, les conseillers ont généralement de nombreuses responsabilités autres que le conseil lié à l'enseignement supérieur, notamment la programmation des cours, le conseil

personnel, les tests et l'orientation professionnelle. En moyenne, les conseillers déclarent consacrer 20 % de leur temps aux demandes d'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur (Clinedinst, 2019). Le temps consacré aux conseils en matière de demandes d'inscription au post-secondaire diminue à mesure que le nombre total d'inscriptions, le pourcentage d'étudiants à faible revenu et le nombre d'étudiants par conseiller augmentent (Clinedinst, 2019).

Pratiques qui limitent et promeuvent l'équité en matière d'inscription

- 25 Les établissements d'enseignement supérieur américains établissent leurs propres modalités d'admission. Ces modalités peuvent être conçues pour atteindre de multiples objectifs, y compris l'amélioration du profil académique des étudiants inscrits et la concrétisation des objectifs de l'établissement en matière de revenus issus des frais d'inscriptions et de scolarité (Bussey *et al.*, 2021). Le manque d'espace ne permet pas d'aborder toutes les politiques et pratiques susceptibles de limiter et de promouvoir la transition du secondaire au post-secondaire pour les étudiants issus de groupes défavorisés. Cette section décrit cinq pratiques pour illustrer les types d'actions qui peuvent influencer l'iniquité.
- 26 [Comme nous le verrons plus bas], la décision anticipée (1^{re} pratique) est une pratique qui persiste, malgré les preuves évidentes qu'elle avantage les étudiants déjà favorisés. Il a été démontré que les critères d'admission tenant compte du groupe ethnique ou racial (2^e pratique) favorisent la diversité raciale ou ethnique, mais le soutien du public à cette pratique est mitigé (Anderson *et al.*, 2022) et la Cour suprême des États-Unis va probablement bientôt en restreindre l'usage. En reconnaissant les différences structurelles dans les ressources qui favorisent les mesures traditionnelles de préparation au post-secondaire, les politiques d'admission holistiques avec des tests facultatifs (3^e et 4^e pratiques) ont le potentiel d'améliorer les opportunités. Même si elles améliorent la probabilité d'être admis dans un établissement d'enseignement supérieur

sélectif, ces mesures ne suffisent pas à elles seules, car les étudiants peuvent encore avoir du mal à en assumer le coût (Mabel *et al.*, 2022). Il est donc essentiel de poursuivre les efforts visant à réduire le prix net des études par le biais de bourses fondées sur les besoins (5^e pratique).

Décision anticipée

- 27 Dans le cadre d'une décision anticipée, les étudiants soumettent leur candidature avant la date limite d'admission (souvent à l'automne de la dernière année de lycée) et s'engagent à fréquenter l'établissement s'ils sont admis. Selon la National Association of College Admissions Counselors (Clinedinst, 2019), 56 % des établissements d'une durée de quatre ans qui admettent moins de 50 % des candidats de première année postulant pour la première fois ont eu recours à la décision anticipée en 2019.
- 28 Du point de vue institutionnel, le fait d'avoir des informations précoces sur le nombre d'étudiants qui s'inscriront peut aider à répondre à d'autres types de pressions institutionnelles (Clinedinst, 2019). Cependant, les inconvénients de la décision anticipée pour les étudiants issus de groupes défavorisés sont bien documentés (Bussey *et al.*, 2021). Les taux d'admission dans les établissements les plus sélectifs sont généralement plus élevés pour les étudiants qui postulent dans le cadre d'une décision anticipée que pour ceux qui postulent dans le cadre d'une admission normale (Castro, 2019). Toutefois, pour recourir à la décision anticipée, les étudiants doivent connaître l'établissement qu'ils souhaitent fréquenter et être en mesure de s'engager à s'inscrire sans connaître le montant de l'aide financière qu'ils recevront. Comme nous l'avons vu précédemment, les étudiants issus de familles à faibles revenus et d'autres groupes marginalisés sont moins susceptibles de disposer des informations nécessaires et sont plus susceptibles d'avoir besoin d'une aide financière pour payer les frais de scolarité.

Admissions tenant compte du groupe ethnique ou racial

- 29 L'une des stratégies permettant d'accroître la diversité ethnique ou raciale des inscriptions dans les établissements d'enseignement supérieur consiste à prendre en compte l'appartenance ethnique ou raciale dans les décisions d'admission. Bien que la Cour suprême des États-Unis ait statué en 1978 (dans l'affaire *Regents of the University of California v. Bakke*) et en 2003 (dans l'affaire *Grutter v. Bollinger*) que les établissements d'enseignement supérieur pouvaient prendre en compte l'appartenance ethnique ou raciale comme critère d'admission, la Cour suprême en place devrait réviser cette décision (Gluckman, Hoover, 2022). À l'heure actuelle, on ne sait pas encore comment les décisions concernant les deux affaires en cours, qui remettent en question la prise en compte de l'appartenance ethnique ou raciale dans les admissions à l'université Harvard et à l'université de Caroline du Nord à Chapel Hill, influenceront les pratiques d'admission des établissements d'enseignement supérieur à l'avenir.
- 30 Certains ont suggéré des stratégies visant plutôt à accroître la diversité des étudiants inscrits. Il s'agit notamment d'ajouter des préférences pour les étudiants issus de familles à faibles revenus, qui sont les premiers de leur famille à fréquenter un établissement d'enseignement supérieur et dont la richesse familiale est faible ; d'éliminer les préférences pour les enfants d'anciens élèves et de professeurs ; d'augmenter le nombre d'étudiants admis après avoir fréquenté un « *community college* »⁵ ; et d'augmenter les subventions institutionnelles (Kahlenberg, Brittain, 2022). Bien que ces stratégies et d'autres puissent contribuer à accroître la diversité des étudiants inscrits, les recherches disponibles montrent que l'interdiction de prendre en compte l'appartenance ethnique ou raciale réduira encore la représentation des étudiants issus de groupes minoritaires ethniques ou raciaux sous-représentés dans les universités les plus sélectives du pays (Baker, 2019).

Conditions d'admission avec test optionnel ou sans test

- 31 Avant la pandémie de Covid-19, environ la moitié des établissements d'enseignement supérieur d'une durée de quatre ans exigeaient le SAT ou l'ACT⁶ dans le cadre des demandes d'admission (Bussey *et al.*, 2021 ; Clinedinst, 2019). À la suite des perturbations des tests SAT et ACT liées au Covid, le nombre d'établissements d'enseignement supérieur adoptant des politiques de tests facultatifs a augmenté (Camara, Mattern, 2022), plus de 800 établissements ayant rendu les tests facultatifs entre l'automne 2019 et l'automne 2021 (Elias, 2022). Les étudiants ont été moins nombreux à passer ou à repasser des tests d'admission, et à inclure les résultats de ces tests dans leurs demandes d'admission à l'université en 2021 qu'en 2020 (Camara, Mattern, 2022).
- 32 Bien que certains considèrent les résultats des tests comme une mesure juste et objective des compétences académiques, l'utilisation de ces résultats maintient l'inégalité basée sur le statut socio-économique et l'ethnicité ou la race (Alvero *et al.*, 2021 ; Smith, Reeves, 2020). Le fait d'exiger des tests standardisés ne tient pas compte de l'inégalité structurelle quant à la possibilité de se préparer aux tests, car les élèves des groupes défavorisés ont moins de ressources pour payer les coûts liés à la passation et à la répétition des tests et pour recevoir une préparation extrascolaire aux tests (Bussey *et al.*, 2021). Les résultats des tests ont également une validité prédictive discutable pour les performances universitaires, en particulier pour les femmes et les étudiants issus de groupes ethniques ou raciaux minoritaires (Bennett, 2022 ; FairTest, s. d.).
- 33 Les politiques de tests facultatifs peuvent augmenter le nombre de demandes d'admission, mais peuvent avoir un effet limité sur la diversité globale des inscriptions en premier cycle, du moins à court terme (Rodriguez, Camacho, 2022 ; Saboe, Terrizzi, 2019). Des recherches portant sur les effets de l'élimination des exigences en matière de résultats aux tests avant la pandémie de Covid-19 ont révélé que, par rapport à un groupe témoin apparié, l'adoption de politiques d'admission sans test a augmenté les taux d'inscription en première année de 3 à 4 % pour les bénéficiaires d'une bourse Pell, de

10 à 12 % pour les étudiants issus de groupes ethniques ou raciaux minoritaires et de 6 à 8 % pour les femmes (Bennett, 2022). Ces taux d'inscription accrus ont été observés à la fois dans les établissements privés les plus sélectifs et dans les établissements moins sélectifs analysés. Bien que remarquables, ces taux ne se traduisent que par une augmentation d'environ un point de pourcentage de la représentation de chacun de ces groupes parmi les étudiants inscrits, compte tenu de leur faible niveau de représentation actuel (Bennett, 2022).

Examen holistique

- 34 L'examen holistique vise à reconnaître les avantages et les inconvénients structurels qui peuvent influencer le profil académique d'un candidat, son engagement dans des activités extrascolaires et d'autres aspects d'une candidature. Bien que la plupart des représentants des services d'admission des établissements d'enseignement supérieur affirment utiliser l'examen holistique, les approches varient (Bastedo *et al.*, 2018). Certains examinent « l'ensemble du dossier », en tenant compte de toutes les informations sans donner systématiquement la priorité à une information particulière. D'autres mettent l'accent sur la « personne dans son ensemble », en évaluant les résultats scolaires à la lumière des caractéristiques personnelles. D'autres encore considèrent l'examen holistique comme un « contexte global », l'objectif étant de prendre en compte toutes les informations d'un dossier de candidature par rapport aux « opportunités disponibles dans leur famille, leur quartier ou leur lycée » (Bastedo *et al.*, 2018).
- 35 Il a été constaté que le fait de fournir des informations sur le contexte de l'école secondaire augmentait la probabilité qu'un responsable des admissions à l'université recommande l'admission d'un candidat de statut socio-économique défavorisé (Bastedo, Bowman, 2017). Le College Board (l'organisation propriétaire du test SAT) cherche à fournir systématiquement des informations contextuelles pour toutes les candidatures grâce à un nouvel outil « paysage » (Mabel *et al.*, 2022). Cet outil fournit des informations sur les ressources académiques disponibles dans le lycée fréquenté, sur les résultats aux tests SAT ou ACT d'un candidat par rapport aux autres élèves du même lycée, et sur les résultats universitaires

escomptés d'un candidat. Des données préliminaires suggèrent que cet outil augmente la probabilité d'admission des candidats issus de milieux défavorisés (Mabel *et al.*, 2022).

Bourses d'études basées sur les besoins

- 36 Pour s'inscrire et rester inscrits, les étudiants doivent disposer des ressources financières nécessaires pour payer les frais. Alors que la bourse fédérale Pell Grant est destinée aux étudiants ayant des besoins financiers, les gouvernements fédéraux et les établissements d'enseignement supérieur accordent des bourses sur la base d'une série de critères qu'ils définissent. Un petit nombre d'établissements d'enseignement supérieur sélectifs se sont engagés à répondre à 100 % des besoins financiers de tous les étudiants (tels que définis par la formule fédérale) au moyen de bourses (réduisant ainsi la nécessité de recourir à des prêts pour payer les frais d'études). Seuls les établissements disposant de dotations relativement importantes et d'un nombre relativement faible d'étudiants à bas revenus disposent des ressources institutionnelles nécessaires pour adopter cette approche (Perna *et al.*, 2011).
- 37 Certains établissements d'enseignement supérieur utilisent les subventions institutionnelles pour atteindre des objectifs institutionnels autres que la réduction des obstacles financiers à la fréquentation de ces établissements par les étudiants à faibles revenus. Par exemple, les établissements peuvent accorder des bourses en fonction des résultats scolaires, donc du mérite, des étudiants plutôt que de leurs besoins financiers, dans le but, entre autres, d'inscrire davantage d'étudiants à revenus élevés – des étudiants qui peuvent plus facilement payer les frais qui ne sont pas couverts par l'aide financière. À la fois les bourses fondées sur les besoins et celles fondées sur le mérite se sont révélées positivement liées à l'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur et à d'autres résultats positifs – tels que la persévérance et la complétion des études (LaSota *et al.*, en cours d'examen). Mais, par définition, les bourses accordées en fonction des besoins financiers favorisent l'équité, car elles sont accordées aux étudiants issus de familles à faibles revenus. Les bourses accordées en fonction du mérite augmentent les inégalités, étant donné la corrélation positive entre le

revenu familial et les mesures traditionnelles de réussite scolaire (LaSota *et al.*, en cours d'examen). L'allocation de ressources pour garantir que tous les étudiants disposent des fonds nécessaires pour payer les frais d'université est une stratégie importante pour accroître l'équité dans l'inscription à l'université et la complétion des études.

Pour conclure...

- 38 Bien que les États-Unis disposent de nombreux établissements d'enseignement supérieur délivrant des diplômes, les étudiants issus de groupes défavorisés ont moins de chances d'obtenir une licence et sont particulièrement sous-représentés dans les établissements d'enseignement supérieur les plus sélectifs du pays. Une seule stratégie ne permettra pas d'éliminer la stratification sociale dans les possibilités d'inscription à l'université et de complétion des études. Une approche compréhensive est nécessaire, avec une attention particulière aux multiples forces qui déterminent la préparation académique, les ressources financières et l'information des étudiants. Il faut également s'interroger en permanence sur la manière dont certaines politiques et pratiques perpétuent, au lieu de la réduire, l'inégalité systémique.

BIBLIOGRAPHIE

ALVERO, A. J., GIEBEL, Sonia, GEBRE-MEDHIN, Ben, ANTONIO, Anthony L., DOMINGUE, Benjamin W. (2021). « Essay Content and Style Are Strongly Related to Household Income and SAT Scores. Evidence from 60,000 Undergraduate Applications ». *Science Advances*, vol. 7, n° 42. <https://www.science.org/doi/full/10.1126/sciadv.abi9031>

ANDERSON, Nick, BARNES, Robert, CLEMENT, Scott, GUSKIN, Emily (2022). « Over 6 in 10 Americans Favor Leaving Race out of College Admissions, Post-School Poll Finds ». *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/education/2022/10/22/race-college-admissions-poll-results/>

BAKER, Dominique J. (2019). « Pathways to Racial Equity in Higher Education. Modeling the Antecedents of State Affirmative Action Bans ». *American Educational Research Journal*, vol. 56, n° 5, p. 1861-1895.

BASTEDO, Michael N., BOWMAN, Nicholas A. (2017). « Improving Admission of Low-SES Students at Selective Colleges. Results from an Experimental Simulation ». *Educational Researcher*, vol. 46, n° 2, p. 67-77.

BASTEDO, Michael N., BOWMAN, Nicholas A., GLASENER, Kristen M., KELLY, Jandi L. (2018). « What Are We Talking about When We Talk about Holistic Review? Selective College Admissions and Its Effects on Low-SES Students ». *Journal of Higher Education*, vol. 89, n° 5, p. 782-805.

BASTEDO, Michael N., JAQUETTE, Ozan (2011). « Running in Place. Low-Income Students and the Dynamics of Higher Education Stratification ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 33, n° 3, p. 318-339. <https://www.jstor.org/stable/41238554>

BENNETT, Christopher T. (2022). « Untested Admissions. Examining Changes in Application Behaviors and Student Demographics under Test-Optional Policies ». *American Educational Research Journal*, vol. 59, n° 1, p. 180-216. <https://doi.org/10.3102/00028312211003526>

BUSSEY, Karen, DANCY, Kimberly, PARKER, Alyse G., PETERS, Eleanor E., VOIGHT, Mamie (2021). *Realizing the Mission of Higher Education through Equitable Admissions Policies*. Washington : Institute for Higher Education Policy.

CAHALAN, Margaret W., ADDISON, Marisha, BRUNT, Nicole, PATEL, Pooja R., VAUGHAN, Terry, GENAO, Alysia, PERNA, Laura W. (2022). *Indicators of Higher Education Equity in the United States. 2022 Historical Trend Report*. The Pell Institute of the Council for Opportunity in Education and Penn AHEAD, Washington.

CAMARA, Wayne J., MATTERN, Krista (2022). « Inflection Point. The Role of Testing in Admissions Decisions in a Postpandemic Environment ». *Educational Measurement. Issues and Practice*, vol. 41, n° 1, p. 10-15. <https://doi.org/10.1111/emip.12493>

CAMPBELL, Taylor, WESCOTT, Jamie (2019). *Profile of Undergraduate Students. Attendance, Distance and Remedial Education, Degree Program and Field of Study, Demographics, Financial Aid, Financial Literacy, Employment, and Military Status: 2015-16*. National Center for Education Statistics. <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019467.pdf>

CASTRO, Abril (2019). *Early Decision Harms Students of Color and Low-Income Students*. Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/article/early-decision-harms-students-color-low-income-students/>

CHATTERJI, Roby, CAMPBELL, Neil, QUIRK, Abby (2021). *Closing Advanced Coursework Equity Gaps for All Students*. Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/article/closing-advanced-coursework-equity-gaps-students/>

CHETTY, Raj, HENDREN, Nathaniel (2018). « The Impacts of Neighborhoods on Intergenerational Mobility I. Childhood Exposure Effects ». *The Quarterly Journal of*

Economics, vol. 133, n° 3, p. 1107-1162. <https://doi.org/10.1093/qje/qjy007>

CLINEDINST, Melissa (2019). *State of College Admission 2019*. National Association for College Admission Counseling, Arlington. https://nacacnet.org/wp-content/uploads/2022/10/soca2019_all.pdf?_ga=2.202966865.1109447125.1667570148-1477701238.1667570148

COLLEGE BOARD (2022). *Trends in College Pricing and Student Aid 2022*. <https://research.collegeboard.org/media/pdf/trends-in-college-pricing-student-aid-2022.pdf>

EDUCATION COMMISSION OF THE STATES (s. d.). *50-State Comparison. Dual/Concurrent Enrollment Policies*. <https://www.ecs.org/50-state-comparison-dual-concurrent-enrollment-policies/>

ELIAS, Jacqueline (2022). « Test-Optional Policies Now Dominate Higher Ed ». *The Chronicle of Higher Education*. https://www.chronicle.com/article/test-optional-policies-now-dominate-higher-ed?utm_source=Iterable&utm_medium=email&utm_campaign=campaign_5568715_nl_Academe-Today_date_20221121&cid=at&source=ams&sourceid=

FAIRTEST (s. d.). SAT. <https://fairtest.org/SAT/>

GILLBORN, David, WARMINGTON, Paul, DEMACK, Sean (2018). « QuantCrit. Education, Policy, “Big Data” and Principles for A Critical Race Theory of Statistics ». *Race Ethnicity and Education*, vol. 21, n° 2, p. 158-179.

GLUCKMAN, Nell, HOOVER, Eric (2022). « 7 Key Moments from the Supreme Court Hearings on Race-Conscious Admissions ». *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/7-key-moments-from-the-supreme-court-hearings-on-race-conscious-admissions>

JASCHIK, Scott (2022). « Direct Admissions Takes Off ». *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/admissions/article/2022/10/24/direct-admissions-takes>

HILLMAN, Nick (2019). « Place Matters. A Closer Look at Education Deserts ». *Third Way*. <https://www.thirdway.org/report/place-matters-a-closer-look-at-education-deserts>

HILLMAN, Nick (2020). « Why Rich Colleges Get Richer and Poor Colleges Get Poorer. The Case for Equity-Based Funding in Higher Education ». *Third Way*. <https://www.thirdway.org/report/why-rich-colleges-get-richer-poor-colleges-get-poorer-the-case-for-equity-based-funding-in-higher-education>

KAHLENBERG, Richard D., BRITTAIN, John C. (2022). « 10 Ways Colleges Can Diversify after Affirmative Action ». *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/10-ways-colleges-can-diversify-after-affirmative-action>

LASOTA, Robin, POLANIN, Joshua R., PERNA, Laura W., AUSTIN, Megan, STEINGUT, Rebecca R., RODGERS, Melissa A. (under review [en cours d'examen]). *Does Aid Matter? A Systematic Review and Meta-Analysis of the Effects of Grant Aid on College Student Outcomes*. [https://ahead-penn.org/sites/default/files/LaSota%20Polanin%](https://ahead-penn.org/sites/default/files/LaSota%20Polanin%20Rodgers%20Steingut%20Austin%20Perna%20Lasota.pdf)

[20Perna%20et%20al%20-%20Under%20Review%20Article%20-%2012%2015%202021.pdf](#)

MA, Jennifer, PENDER, Matea, WELCH, Meredith (2019). *Education pays*. College Board. <https://research.collegeboard.org/media/pdf/education-pays-2019-full-report.pdf>

MABEL, Zachary, HURWITZ, Michael D., HOWELL, Jessica, PERFETTO, Greg (2022). « Can Standardizing Applicant High School and Neighborhood Information Help to Diversify Selective Colleges? ». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 44, n° 3, p. 505-531. <https://doi.org/10.3102/01623737221078849>

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2021). *Digest of Education Statistics*. https://nces.ed.gov/programs/digest/2021menu_tables.asp

PARKER, Susan (s. d.). « From Roadblock to Gateway. Improving Developmental Education for Student Success ». *Grantmakers for Education*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/97763/Fundersguideddevelopmental.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PERNA, Laura W. (2006). « Studying College Access and Choice. A Proposed Conceptual Model ». Dans Smart, John C. (dir.). *Higher Education. Handbook of Theory and Research*. Dordrecht : Springer, vol. XXI, p. 99-157.

PERNA, Laura W., FINNEY, Joni E. (2014). *The Attainment Agenda. State Policy Leadership in Higher Education*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.

PERNA, Laura W., LUNDY-WAGNER, Valerie, YEE, April, BRILL, Leykia, TADAL, Teran (2011). « Showing Them the Money. The Role of Institutional Financial Aid Policies and Communication Strategies Inattracting Low-Income Students ». Dans Kezar, Adrianna (dir.). *Recognizing and Serving Low-Income Students in Higher Education. An Examination of Institutional Policies, Practices, and Culture*. New York : Routledge, p. 72-96.

PERNA, Laura W., WRIGHT-KIM, Jeremy, JIANG, Nathan (2021). « Money Matters. Understanding How Colleges and Universities Use Their Websites to Communicate Information about How to Pay College Costs ». *Educational Policy*, vol. 35, n° 7, p. 1311-1348.

RODRIGUEZ, Awilda, CAMACHO, Sayil (2022). « Why “Test-Optional” Admissions Are Not a Game-Changer for Equity after All ». *Hechinger Report*. <https://hechingerreport.org/opinion-why-test-optional-admissions-are-not-a-game-changer-for-equity-after-all/>

SABOE, Matt, TERRIZZI, Sabrina (2019). « SAT Optional Policies. Do They Influence Graduate Quality, Selectivity or Diversity? ». *Economics Letters*, vol. 174, p. 13-17.

SCHMIDT, William, BURROUGHS, Nathan, COGAN, Leland, HOUANG, Richard T. (2011). « Are College Rankings an Indicator of Quality Education? ». *Forum on Public Policy*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969858.pdf>

SMITH, Ember, REEVES, Richard V. (2020). « SAT Math Scores Mirror and Maintain Racial Inequality ». *Brookings*. <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2020/12/01/sat-math-scores-mirror-and-maintain-racial-inequity/>

WITTEVEEN, Dirk, ATTEWELL, Paul (2017). « The Earnings Payoff from Attending a Selective College ». *Social Science Research*, vol. 66, p. 154-169.

ANNEXE

Tableau 1. Pourcentage d'adultes âgés de 25 ans et plus ayant au moins une licence, par race/ethnie, 2000-2020

| Année | Total | Blancs | Noirs | Hispaniques | Asiatiques | Insulaires du Pacifique | Amérindiens et natifs d'Alaska | Deux appartenances ethniques/raciales ou plus |
|-------|-------|--------|-------|-------------|------------|-------------------------|--------------------------------|---|
| 2000 | 26 % | 28 % | 17 % | 11 % | --- | --- | --- | --- |
| 2001 | 26 % | 29 % | 16 % | 11 % | --- | --- | --- | --- |
| 2002 | 27 % | 29 % | 17 % | 11 % | --- | --- | --- | --- |
| 2003 | 27 % | 30 % | 17 % | 11 % | 50 % | 27 % | 13 % | 22 % |
| 2004 | 28 % | 31 % | 18 % | 12 % | 50 % | 32 % | 14 % | 22 % |
| 2005 | 28 % | 31 % | 18 % | 12 % | 50 % | 25 % | 15 % | 23 % |
| 2006 | 28 % | 31 % | 19 % | 12 % | 50 % | 27 % | 13 % | 23 % |
| 2007 | 29 % | 32 % | 19 % | 13 % | 52 % | 24 % | 13 % | 24 % |
| 2008 | 29 % | 33 % | 20 % | 13 % | 53 % | 28 % | 15 % | 24 % |
| 2009 | 30 % | 33 % | 19 % | 13 % | 53 % | 28 % | 18 % | 26 % |
| 2010 | 30 % | 33 % | 20 % | 14 % | 53 % | 26 % | 16 % | 25 % |
| 2011 | 30 % | 34 % | 20 % | 14 % | 51 % | 22 % | 16 % | 27 % |
| 2012 | 31 % | 34 % | 21 % | 15 % | 52 % | 25 % | 17 % | 27 % |
| 2013 | 32 % | 35 % | 22 % | 15 % | 54 % | 26 % | 15 % | 31 % |
| 2014 | 32 % | 36 % | 23 % | 15 % | 53 % | 22 % | 14 % | 31 % |
| 2015 | 33 % | 36 % | 23 % | 15 % | 54 % | 23 % | 20 % | 31 % |
| 2016 | 33 % | 37 % | 23 % | 16 % | 56 % | 27 % | 17 % | 31 % |
| 2017 | 34 % | 38 % | 24 % | 17 % | 55 % | 25 % | 21 % | 33 % |
| 2018 | 35 % | 39 % | 26 % | 18 % | 57 % | 24 % | 19 % | 32 % |
| 2019 | 36 % | 40 % | 26 % | 19 % | 59 % | 28 % | 17 % | 34 % |
| 2020 | 38 % | 41 % | 28 % | 21 % | 62 % | 29 % | 20 % | 35 % |

Tableau 2. Répartition des établissements délivrant des diplômes et des inscriptions au premier cycle aux États-Unis par type d'institution et par niveau, 2019

| | Établissements | Inscription en premier cycle |
|-----------------------------------|----------------|------------------------------|
| Total | 3,892 | 16 565 066 |
| <u>Répartition en pourcentage</u> | 100 % | 100 % |
| Public 2 ans | 21 % | 33 % |
| Privé sans but lucratif 2 ans | 2 % | 0 % |
| Privé à but lucratif 2 ans | 9 % | 1 % |
| Public 4 ans | 19 % | 46 % |
| Privé sans but lucratif 4 ans | 39 % | 17 % |
| Privé à but lucratif 4 ans | 9 % | 4 % |

Source : Cahalan *et al.* (2022) et National Center for Education Statistics (2021), tableau 317.10.

Tableau 3. Répartition des établissements délivrant des diplômes et des inscriptions au premier cycle aux États-Unis par niveau de compétitivité institutionnelle, 2019

| | Établissements | Inscription en premier cycle |
|------------------------------------|----------------|------------------------------|
| Total | 3,892 | 16 565 066 |
| <u>Répartition en pourcentage*</u> | 100 % | 100 % |
| Les plus compétitifs | 3 % | 6 % |
| Hautement compétitif | 2 % | 5 % |
| Très compétitif | 6 % | 10 % |
| Compétitif | 16 % | 23 % |
| Moins compétitif | 5 % | 6 % |
| Pas compétitif | 1 % | 1 % |
| À objectifs spécifiques | 1 % | 1 % |
| Autre 4 ans, non classé | 26 % | 14 % |
| 2 ans | 23 % | 30 % |
| 2 et 4 ans à but lucratif | 18 % | 5 % |

*Note : Toutes les catégories comprennent les établissements publics et privés à but non lucratif, à l'exception de la catégorie des établissements à but lucratif d'une durée de 2 ou 4 ans.

Source : Cahalan *et al.* (2022), p. 21-22.

Tableau 4. Pourcentage d'étudiants de premier cycle à temps plein inscrits pour la première fois à temps plein dans un établissement post-secondaire d'une durée de quatre ans à l'automne 2013, qui ont obtenu une licence dans l'établissement où ils s'étaient inscrits pour la première fois dans les six ans suivant leur entrée, par type d'institution et pourcentage de demandes acceptées

| Type d'institution | Public | Privé sans but lucratif | À but lucratif |
|--------------------------|--------|-------------------------|----------------|
| Total | 62 % | 68 % | 26 % |
| Admissions libres | 29 % | 30 % | 26 % |
| 90 % ou plus acceptés | 51 % | 53 % | 41 % |
| 75,0 à 89,9 % acceptés | 58 % | 64 % | 33 % |
| 50,0 à 74,9 % acceptés | 65 % | 64 % | 45 % |
| 25,0 à 49,9 % acceptés | 71 % | 77 % | 61 % |
| Moins de 25,0 % acceptés | 86 % | 90 % | -- |

Source : National Center for Education Statistics (2021), tableau [326.15](#).

Tableau 5. Pourcentage moyen d'étudiants de premier cycle à temps plein inscrits pour la première fois qui ont bénéficié d'une bourse Pell ou d'autres subventions fédérales, 2019-2020

| Compétitivité institutionnelle* | Pourcentage |
|---------------------------------|-------------|
| Les plus compétitifs | 24 % |
| Hautement compétitif | 36 % |
| Très compétitif | 44 % |
| Compétitif | 55 % |
| Moins compétitif | 68 % |
| Pas compétitif | 66 % |
| À objectifs spécifiques | 43 % |
| 4 ans, non classé | 65 % |
| 2 ans | 64 % |
| 2 ans et 4 ans, à but lucratif | 75 % |

*Note : Toutes les catégories comprennent les établissements publics et privés à but non lucratif, à l'exception de la catégorie des établissements à but lucratif d'une durée de 2 ou 4 ans.

Source : Cahalan *et al.* (2022), figure 2, p. 112.

NOTES

2 Aux États-Unis, un établissement public est la propriété d'un État ou d'une administration locale. Les établissements publics reçoivent généralement des ressources financières de l'État ou du gouvernement local qui sont utilisées pour réduire les frais de scolarité et les droits facturés aux étudiants qui vivent dans la juridiction spécifiée. Les établissements de quatre ans délivrent des licences aux étudiants de premier cycle (diplômes obtenus en quatre ans) et les établissements de deux ans délivrent des diplômes d'associé aux étudiants de premier cycle (diplômes obtenus en deux ans).

3 Note de traduction. Le « Advanced Placement » (AP) est un programme d'études et d'examens de premier cycle universitaire offert aux élèves du secondaire. Les étudiants inscrits dans ces programmes qui obtiennent de bons résultats peuvent ainsi obtenir des crédits universitaires.

4 Note de traduction. Les programmes à double reconnaissance de crédit permettent aux élèves admissibles de l'école secondaire de suivre des cours de niveau universitaire qui comptent pour leur diplôme d'études secondaires ou pour un diplôme post-secondaire.

5 Note de traduction. Il s'agit d'un établissement d'enseignement supérieur qui sert principalement la communauté environnante. Les « *community colleges* » (ou collèges communautaires au Canada) proposent des programmes communautaires, comme l'aide à la rédaction d'un CV pour les demandeurs d'emploi, une variété de diplômes qui préparent les étudiants à leur premier emploi, et servent également de point d'accès à la poursuite des études supérieures.

6 Note de traduction. Ce sont des tests d'entrée à l'université. Le Scholastic Assessment Test (SAT) est un test d'aptitude visant à mesurer la capacité de compréhension et de logique. L'American College Testing (ACT) mesure les compétences verbales, le raisonnement mathématique et scientifique, et l'analyse de textes.

AUTEUR

Laura W. Perna

Université de Pennsylvanie.

Le double apport d'une sociohistoire de la diversité étudiante pour étudier les inégalités contemporaines : connecter les représentations, saisir les droits effectifs

Gaële Goastellec

DOI : 10.35562/diversite.3981

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Pendant de l'élargissement progressif du projet démocratique à l'ensemble des individus, la problématisation de l'accès à l'université en termes d'inégalité est propre à l'époque contemporaine. Pour autant, elle constitue le prolongement d'une problématisation relative à la diversité du corps étudiant dont l'étude contribue à redéfinir les contours d'une analyse des inégalités : la qualification et la régulation de la diversité étudiante constituent un enjeu récurrent des universités. L'analyse de ce continuum, sur lequel revient la première partie, saisit le rôle de l'université comme creuset d'une représentation de la diversité sociale et l'abondement d'une structure sociale multidimensionnelle (partie 2). Du traitement politique de cette multidimensionalité découlent des processus macrosociaux à l'origine d'inégalités d'accès que la perspective historique permet de dévoiler (partie 3).

English

During the progressive enlargement of the democratic project to all individuals, the problematization of access to the University in terms of inequality is specific to the contemporary era. However, it is an extension of a problematization of the diversity of the student body, the study of which helps to redefine the contours of an analysis of inequalities: the qualification and regulation of student diversity is a recurrent issue in universities. The analysis of this continuum, to which the first part returns, shows the role of the university as a crucible for the representation of social diversity and the replenishment of a multi-dimensional social structure (part 2). From the political treatment of this multidimensionality, macro-social processes arise that are at the origin of inequalities of access that the historical perspective allows to unveil (part 3).

INDEX

Mots-clés

diversité, inégalité, appartenance sociale, discrimination structurelle, citoyenneté, politique

Keywords

diversity, inequality, social belonging, structural discrimination, citizenship, policy

PLAN

Qualifier et réguler la diversité : une constante de l'université
Construction de l'altérité, représentation de la diversité, déploiement dans une structure sociale multidimensionnelle
Visibiliser les régimes de droits dans lesquels s'encastre l'aspirant aux études

TEXTE

- 1 Depuis les années 1970, la mesure, l'analyse et l'interprétation des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ont fait l'objet de multiples recherches, qui soulignent à la fois la récurrence et la persistance des inégalités, la variabilité géographique et temporelle de leur ampleur, et la multiplicité des processus qui les forment. Cette problématisation constitue le pendant de l'élargissement progressif du projet démocratique à l'ensemble des individus, indépendamment de leurs caractéristiques sociales. Elle est donc propre à l'époque contemporaine. Pour autant, elle prolonge une problématisation de l'accès endogène à l'existence des universités dont l'étude contribue à redéfinir les contours d'une analyse des inégalités aujourd'hui : la qualification et la régulation de la diversité étudiante comme enjeu récurrent des universités. L'analyse de ce continuum, sur lequel revient la première partie, saisit le rôle de l'université comme creuset d'une représentation de la diversité sociale et l'abondement d'une structure sociale multidimensionnelle (partie 2). Du traitement politique de cette multidimensionalité découle des

processus macrosociaux à l'origine d'inégalités d'accès que la perspective historique permet de dévoiler (partie 3).

Qualifier et réguler la diversité : une constante de l'université

- 2 La capacité à rendre compte administrativement de son existence sociale apparaît comme une constante de la régulation de l'accès à l'université, qu'elle s'incarne par la production de registres ecclésiastiques ou, pour l'époque contemporaine, de documents d'identité. Les appartenances sociales corrélées à cette existence administrative dont les candidats aux études doivent rendre compte renvoient historiquement à plusieurs dimensions.
- 3 Dès les premiers siècles d'existence des universités européennes, la dimension socio-économique fait l'objet d'une circonscription que traduit la différenciation des coûts et des subsides accessibles, à l'instar des collèges visant à accueillir des étudiants d'origine modeste dont les études sont financées par des gouvernants désireux de former de futurs membres de leur administration, ou encore *via* la différenciation des frais de scolarité. Au Moyen Âge déjà, ces derniers sont utilisés pour orienter la composition du corps étudiant. Le recteur dispose en effet d'une certaine liberté pour exempter partiellement ou totalement quelques étudiants. Cette dispense de droits concerne généralement deux groupes sociaux spécifiques : les étudiants issus des catégories sociales pauvres qui bénéficient du *privilegium paupertatis* du droit canon et les étudiants issus des groupes sociaux supérieurs (dignitaires de la noblesse et du clergé) qui contribuent à accroître le prestige de l'université (Schwinges, 1992). Dès la fin du Moyen Âge, dans nombre d'établissements, le contrôle des ressources se renforce pour des étudiants demandant des exemptions ou réductions des frais d'étude. Ils doivent alors « fournir la preuve de leur insolvabilité ou produire une attestation de pauvreté émanant de l'autorité du lieu de son domicile » (Paquet, 1978, p. 335). Les ressources socio-économiques apparaissent ainsi comme un critère d'identification important.
- 4 Cette dimension n'est pas la seule dimension constitutive des politiques de circonscription de la diversité étudiante à traverser

l'histoire des universités. L'identification ethnique est également récurrente. Qu'il s'agisse, au Moyen Âge, d'accueillir des étudiants originaires de différents territoires du politique pour pouvoir se prévaloir de la qualification de *Studium Generale* – le premier nom donné à ce qui sera ensuite appelé université –, des tentatives de restriction des mobilités étudiantes sortantes, qui apparaissent dès le XIII^e siècle (en 1224 déjà l'empereur Frédéric II défend aux étudiants de Naples d'étudier ailleurs que dans l'université nouvellement créée) et se multiplient au fil des siècles, ou de l'injonction contemporaine à accueillir des étudiants étrangers – sur le registre des mobilités entrantes temporaires ou de la libre circulation des étudiants comme dans l'Union européenne (Istasse, 2011) –, les enjeux politiques liés à l'origine géographique des étudiants et aux territoires de formation apparaissent constitutifs des universités. De même de la religion, de la langue, ou des traits physiques comme supports d'une appartenance à une communauté supposée. Cela se décline par exemple à travers l'exigence de profession de foi des étudiants attendue à l'inscription ou au moment de l'obtention du diplôme (Julia, Revel, 1986) ; des décrets limitant ou interdisant l'accès à l'université pour les étudiants de certaines confessions ; des processus de catégorisation ethnique de la population (« esclaves », vassaux libres...) dans les empires coloniaux européens soutenant l'exclusion de certains groupes sociaux de la possibilité d'étudier à l'université, ou, pour l'époque contemporaine, des processus de discrimination positive visant à soutenir l'accès de certains groupes ethniques.

- 5 L'intégrité corporelle encore, requise dans les premiers temps d'existence de ces institutions, traduite désormais en identification des besoins particuliers afin de développer des politiques d'accessibilité permettant aux élèves en situation de handicap d'étudier.
- 6 Le sexe encore et toujours, de l'exclusion des femmes (Goastellec, 2019) aux politiques de discrimination positive soutenant l'accès des hommes, mais également à la reconnaissance de la diversité des appartenances de genre dont rendent compte en ce début de XXI^e siècle un nombre croissant de politiques d'égalité des universités occidentales.
- 7 Rappeler ces différents registres de caractérisation des appartenances sociales qui traversent l'histoire des universités et leur corol-

laire, l'identification de ceux qui sont appelés ou exclus des études universitaires par l'entremise de lois, de dispositifs formels et d'adaptations locales, permet d'historiciser l'enjeu que constitue la diversité sociale estudiantine pour les universités comme pour leurs autorités. Quelle que soit la période considérée, qualifier cette diversité, chercher à la réduire ou à l'augmenter, mais, dans tous les cas, la spécifier apparaît constitutif à la fois de la gouvernance par les autorités publiques et de la gouvernance interne visant la construction de l'identité de chaque établissement (Goastellec, 2020). En quoi ce travail d'historicisation peut-il être utile pour appréhender les enjeux contemporains relatifs à la gestion de la diversité ?

Construction de l'altérité, représentation de la diversité, déploiement dans une structure sociale multidimensionnelle

- 8 Une sociohistoire de la qualification de la diversité au prisme des politiques d'accès soutient l'hypothèse de l'ancrage dans le temps long d'une représentation de la diversité sociale et de sa distribution idéale dans une structure sociale que contribue à abonder l'université. Il s'agit alors de saisir les motifs d'un état de fait : les représentations contemporaines et les politiques de gestion de la diversité découlent de cette histoire des catégorisations mobilisées pour réguler l'accès et traduisent un projet d'ordonnancement social. Les politiques de discrimination positive développées au fil du XX^e siècle, comme la thématisation actuelle en termes d'inclusion ou de discriminations structurelles dans l'accès à l'université, font contrepoint à l'exclusion sociale, sexuée et ethnique constitutive de l'histoire des universités. Le temps long saisit ainsi les processus par lesquels les représentations contemporaines de la diversité se sont constituées et les projets de vivre ensemble que les usages de ces catégories traduisent.
- 9 Depuis sa création, l'université contribue à la gamme des identifications à disposition de même qu'à leur hiérarchisation. En particulier parce que la tension entre prestige social et ouverture sociale

traverse l'histoire des systèmes d'enseignement supérieur et de leurs institutions, comme en rend compte l'existence de normes et d'outils de contrôle des appartenances sociales, y compris celles relatives au financement des étudiants. Ces normes et outils illustrent le rôle dévolu aux institutions d'enseignement supérieur, qui à la fois reflètent l'organisation sociale et participent, dès le Moyen Âge, à sa structuration. « Sans réellement le vouloir, les écoles ont formé la nouvelle strate académique et changé la structure d'ensemble de la société, en l'enrichissant et en la complexifiant » (Classen, 1983, p. 25, cité par Rüegg, 1992, p. 11).

- 10 Dès lors, l'un des enjeux fondamental et universel de l'accès à l'université est celui de la structure sociale, qu'il s'agisse d'en circonscrire tout ou partie des élites, de la reproduire ou de la transformer. S'observe ici l'un des effets majeurs de la construction de l'accès aux universités et à ses diplômes comme instrument de gouvernement par les pouvoirs institués. Comme instrument, l'accès porte la transition d'une partie de la structure sociale existante vers la structure sociale à venir. Il permet que certains groupes sociaux, dotés en capitaux économiques ou dévoués à l'administration d'un territoire, peuplent des professions requérant des diplômes, dont les contours sont définis par les gouvernants en réponse aux demandes des corporations. Cela n'est pas propre aux universités présentes en Europe. La même dynamique se retrouve par exemple dans les empires coloniaux européens, dans lesquels l'accès est utilisé pour construire la relation entre structure sociale coloniale et structure sociale locale (Goastellec, Bancel, 2020). Avec deux conséquences : une nouvelle lecture de la diversité sociale élargissant la gamme des qualifications de l'ethnicité, y compris à compter du XVIII^e siècle, avec les conséquences de l'esclavage sur la catégorisation des citoyens, les universités interdisant leur accès aux esclaves, mais restant ouvertes aux vassaux libres comme les Indiens. Et une nouvelle structuration sociale : une des finalités implicitement visées par la régulation de l'accès est alors celle de la hiérarchisation des groupes sociaux. D'une part, l'université est tenue de faire respecter une certaine homologie entre position d'origine et position occupée à l'issue des études. D'autre part, elle doit contribuer à l'articulation de deux structures sociales : l'émanation locale de la structure sociale de la société coloniale ; et la structure sociale de la/des société(s) colo-

nisée(s). La régulation de l'accès à l'université apparaît ainsi comme instrument d'ordonnancement des sociétés, fondée sur une hiérarchisation arbitraire des groupes sociaux.

- 11 L'organisation de l'accès exprime un projet de société : au-delà du référentiel sectoriel qu'il porte, il manifeste « la représentation que se fait une société de son rapport au monde à un moment donné » (Muller, 2010, p. 557), ce qu'elle considère comme un ordre juste. D'une contrée et d'une période à l'autre, la déclinaison de ces catégories, les espaces sociaux qu'elles identifient, varient avec la structure sociale, toujours pluridimensionnelle, mais aussi avec les « mobilisations sociales et politiques ainsi que des circonstances historiques spécifiques » (Desrosières, 1989, p. 233) qui rendent visible tel ou tel groupe social. Critères d'accès et procédures d'admission permettent ainsi d'appréhender l'université comme un lieu de négociation des projets de société, dont les coordonnées sociales varient avec les sociétés et les époques, mettant en lumière différentes définitions de l'égalité et différents régimes d'inégalités, ou encore différents référentiels d'action publique (Muller, 2010).
- 12 Zone de contact entre des sociétés distantes, que ce soit par la circulation des étudiants aux différentes époques ou le déploiement géopolitique des établissements au fil des appropriations territoriales, l'université contribue à produire une représentation de l'altérité, du désirable et de l'indésirable, et donc une représentation de la diversité qui, pour être déclinée spécifiquement dans les différents territoires du politique, n'en repose pas moins sur une réflexion partagée sur les catégories d'identification pertinentes et la circulation de référentiels.
- 13 L'histoire de l'usage de ces appartenances dans l'accès à l'université témoigne de la transformation du référentiel en parallèle d'une articulation plus extensive des enseignements supérieurs et des structures sociales que soutient la massification de l'accès aux études : initialement utilisées pour exclure, elles deviennent plus inclusives en même temps que le périmètre de la citoyenneté sociale et politique s'élargit, et sont finalement mobilisées au cours du XX^e siècle pour favoriser l'accès de groupes sociaux sous-représentés dans l'enseignement supérieur avec, en ligne de mire, une représentation à

l'université équivalente à celle de ces groupes dans la structure sociale.

- 14 Ainsi de la diffusion de politiques de discriminations positives visant par exemple, à compter des années 1950, à soutenir l'accès des ouvriers aux formations universitaires et, plus largement, de certains groupes sociaux ou ethniques. Ces politiques se retrouvent un demi-siècle plus tard à l'agenda européen avec le concept de dimension sociale de l'enseignement supérieur, débouchant sur l'encouragement des hautes écoles par la Commission européenne à élaborer des politiques globales pour les personnes marginalisées dans l'accès, y compris des programmes d'accès réservés et des places d'étude (CCE, 2006). Le Conseil de l'Europe recommande ainsi aux États membres de « considérer leurs besoins en termes de juridiction pour interdire les discriminations dans l'enseignement supérieur sur la base du genre, de l'orientation sexuelle, de l'origine ethnique, de la religion, de la politique ou d'autres opinions, et du handicap » (Conseil de l'Europe, 1999, p. 22). Ces objectifs s'incarnent également dans la création récente d'un *ranking* (classement) annuel visant à apprécier l'inclusivité des enseignements supérieurs. Ce classement – U-Multirank – cherche à mesurer l'accès des groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur (Kaiser, Veidemane, 2023).
- 15 De même du référentiel d'inclusion colorant les politiques éducatives du début du XXI^e siècle et diffusant aux enseignements supérieurs (Silvilotti, 2020 ; Martin *et al.*, 2022), ou de celui d'EDI (Équité, diversité, inclusion) qui le prolonge. La charte canadienne, résumant les principes d'une politique d'EDI, rappelle l'importance de « prendre en compte l'intersection des identités » et de « repérer et d'aplanir les obstacles systémiques » (Gouvernement du Canada, 2019). Cette question du systémique apparaît comme la dernière problématisation en date des inégalités d'accès. Émergeant dans l'agenda scientifique comme politique, elle sert l'identification de discriminations émanant de principes collectifs, normes, habitudes, qui gouvernent la société : « en s'attachant à la dimension matérielle des inégalités de traitement, elle (la problématique des discriminations) montre des mécanismes – directs et indirects, individuels et systémiques – qui produisent tout à la fois des inégalités articulées (socio-ethnogenrées par exemple) et des effets politico-symboliques (altérisation, minorisation) » (Blassel *et al.*, 2022).

- 16 La perspective sociohistorique relative au traitement de la diversité par les politiques d'accès à l'université comme son incarnation contemporaine dans les problématisations successives des inégalités offre des pistes pour saisir certains processus invisibles constitutifs des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et, partant, repenser les politiques visant l'égalité.

Visibiliser les régimes de droits dans lesquels s'encastre l'aspirant aux études

- 17 Comme le formule Arendt (2006, p. 290) : « L'égalité, à la différence de tout ce qui est impliqué dans l'existence pure et simple, n'est pas quelque chose qui nous est donné, mais l'aboutissement de l'organisation humaine dans la mesure où elle est organisée par le principe de justice. [...] Notre vie politique repose sur la présomption que nous sommes capables d'engendrer l'égalité en nous organisant, parce que l'homme peut agir dans un monde commun, qu'il peut changer et construire ce monde de concert avec ses égaux et seulement avec ses égaux ». Aborder le traitement contemporain des inégalités d'accès à l'université au prisme d'une sociohistoire de la diversité étudiante appelée par les politiques d'accès au fil des siècles offre la possibilité d'interroger un impensé de l'organisation des politiques sur la production de l'égalité visée.
- 18 L'histoire de l'accès rappelle que les différentes dimensions constitutives de la qualification de la diversité sociale et de l'identification du corps étudiant appelé par l'université ne fonctionnent pas en vase clos. Elles s'entrecroisent pour produire un espace des possibles spécifique : ainsi du baptême et de l'identification sociale, des ressources socio-économiques et de l'origine géographique, de l'origine sociale et du genre, etc. Dès la fin du XII^e siècle, apparaître sur la liste des étudiants envoyée au pape permet aux ecclésiastiques étudiants de continuer à jouir des bénéfices de leur activité ecclésiastique. Au fil des siècles comme aujourd'hui, le droit de s'inscrire et le coût de l'inscription varient selon la religion, l'origine sociale ou géographique, et la disponibilité des supports financiers offerts aux étudiants modestes dépend de l'origine sociale, ethnique comme

géographique. Les processus sociaux à l'origine des possibilités d'études apparaissent à la fois cumulatifs et intersectionnels. Si cela est largement documenté, en revanche, le traitement politique des droits associés à chacune de ces appartenances, et déclinés dans des secteurs de la vie sociale traités séparément apparaît comme un angle mort de l'analyse. L'objectivation des intersections de ces politiques et de leurs effets offre des pistes de réponse à la question des discriminations systémiques – entendues comme la conséquence de politiques et pratiques s'enracinant dans l'histoire et influençant les inégalités par la création de disparités entre les groupes sociaux et les individus selon leurs appartenances sociales – dans l'accès aux études.

- 19 L'argument développé ici a trait à la valeur heuristique d'une analyse de l'effet de l'intersection de politiques publiques relatives aux différents domaines de la vie sociale sur la mise en œuvre du projet démocratique contemporain de représentations de la diversité sociale à l'université. En amont des politiques visant directement la concrétisation de cette diversité à l'université, celles relatives au traitement spécifique des différentes appartenances sociales – d'une part parce qu'elles conduisent à différencier les droits et les ressources accessibles à chacun·e, d'autre part parce qu'elles interfèrent entre elles sans que cela soit objectivé – affectent également les destins scolaires des individus.
- 20 Selon les pays et les époques, ces politiques se déclinent en instruments et, pour les individus, en droits et en ressources, qui s'entremêlent variablement. Selon que l'aide sociale reçue est ou non compatible avec le statut d'étudiant. Que l'origine géographique ouvre des droits sociaux et éducatifs variables. Que le titre de séjour permet l'inscription à l'université. Que le régime de genre en vigueur soutient tel ou tel type de modèles familial, etc.
- 21 La dimension intersectionnelle des appartenances sociales soutient l'hypothèse que les inégalités d'accès se construisent aussi au croisement invisible des politiques sociales, de genre, migratoires, et éducatives. Autrement dit, l'intersection des politiques sectorielles produit des espaces d'opportunité variables pour accéder à l'UNI (Détourbe, Goastellec, 2018).

- 22 Ces espaces d'opportunité variables pourraient être objectivés à travers l'articulation de deux approches : une analyse croisée systématique de la façon dont les régimes de droit sectoriels en vigueur intersectent variablement selon les citoyennetés sociales, politiques et juridiques des individus (Goastellec, 2021) ; et une étude de la façon dont ces intersections sont vécues par les acteurs *via* les appropriations et agencements inférés par ce croisement invisible des droits et opérés au fil de la carrière scolaire.
- 23 *In fine*, analyser la diversité étudiante au fil d'une sociohistoire des politiques d'accès apparaît triplement utile à l'analyse contemporaine des inégalités d'accès. Elle invite à penser les structures sociales contemporaines des sociétés européennes comme la conséquence d'un processus historique de hiérarchisation multidimensionnelle des individus auxquelles les politiques d'accès à l'université ont largement contribué. Elle saisit l'effet de l'intersection des droits politiques, juridiques et sociaux sur la possibilité et la probabilité d'accéder aux études supérieures en invitant à considérer conjointement les régulations établies par les politiques scolaires, sociales et migratoires et familiales. Ce faisant, elle interroge l'effet du cadre structurel sur les inégalités d'accès, et, partant, soutient l'identification des processus sous-jacents à ces discriminations. Un programme à développer pour compléter encore l'analyse multidimensionnelle des inégalités.

BIBLIOGRAPHIE

ARENDDT, Hannah (2006). *L'impérialisme. L'origine du totalitarisme*. Paris : Seuil.

BLASSEL, Romane, GILLET, Camille, DHUME, Fabrice, WEISS, Pierre-Olivier, BAO, Tana (2022). « Étudier les discriminations dans l'enseignement supérieur en France. Quels enjeux ? ». *The Conversation*. <https://theconversation.com/etudier-les-discriminations-dans-lenseignement-superieur-en-france-quels-enjeux-181372>

CCE (Commission des Communautés européennes) [2006]. *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*. Communication de la Commission au Conseil et au Parlement européen (COM [2006] 481 final), Bruxelles.

CONSEIL DE L'EUROPE (1999). *Textes adoptés par le comité des ministres du Conseil de l'Europe*, 1998. Strasbourg : Council of Europe Publishing.

DESROSIÈRES, Alain (1989). « Comment faire des choses qui tiennent. Histoire sociale et statistique ». *Histoire et Mesure*, vol. 4, n° 3-4, p. 225-242.

DÉTOURBE, Marie-Agnès, GOASTELLEC, Gaële (2018). « Revisiting the Issues of Access to Higher Education and Social Stratification through the Case of Refugees. A Comparative Study of Spaces of Opportunity for Refugee Students in Germany and England ». *Social Sciences*, vol. 7, n° 186. <https://doi.org/10.3390/socsci7100186>

GOASTELLEC, Gaële (2019). « L'accès à l'Université enjeu de l'organisation sociale. Quelques apports d'une comparaison sociohistorique dans le temps long ». *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.12152>

GOASTELLEC, Gaële (2020). *Production de l'Université, Production de la Société. Sociologie de l'accès à l'Université depuis le Moyen-Âge*, HDR. Institut d'études politiques, Paris.

GOASTELLEC, Gaële (2021). « Citizenship and Access to Higher Education. The Missing Piece ». Dans Eggins, Heather, Smolentseva, Anna, De Wits, Hans (dir.). *Higher Education in the Next Decade*. Leyde : Brill, p. 130-148.

GOASTELLEC, Gaële, BANCEL, Nicolas (dir.) [2020]. *Access to Higher Education in European Colonial Empires. Citizenship, Social Structures, and Globalization*, numéro spécial de *Social Sciences*. https://www.mdpi.com/journal/socsci/special_issues/higher_education_european_colonial_empires

GOUVERNEMENT DU CANADA (2019). *Équité, diversité et inclusion*. http://www.nserc-crsng.gc.ca/NSERC-CRSNG/EDI-EDI/Dimensions-Charter_Dimensions-Charte_fra.asp.

ISTASSE, Thomas (2011). « Les citoyens européens comme enjeu politique. L'exemple de l'accès aux études universitaires ». Dans Cheneviere, Cédric, Duchenne, Geneviève (dir.). *Les modes d'expression de la citoyenneté européenne*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, p. 73-86.

JULIA, Dominique, REVEL, Jacques (1986). « Présentation ». Dans Julia, Dominique, Revel, Jacques, Chartier, Roger (dir.). *Les universités européennes du XVI^e au XVIII^e siècle, t. 2 : Histoire sociale des populations étudiantes*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, p. 23-64.

KAISER, Frans, VEIDEMANE, Anete (2023). « New Social Inclusion Indicators for Higher Education Institutions ». *University World News. The Global Window on Higher Education*. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230110090026264>

MARTIN, Murielle, RAY-KAESER, Sylvie, TESSARI VEYRE, Aline (2022). « Les défis de l'inclusion dans l'enseignement supérieur professionnalisant. Exemple et enjeux identifiés par la Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL) ». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, vol. 12, n° 3, p. 24-30.

MULLER, Pierre (2010). « Référentiel ». Dans Boussaguet, Laurie, Jacquot, Sophie, Ravinet, Pauline (dir.). *Dictionnaire des politiques publiques*. Paris : Presses de Sciences Po, p. 555-562.

PAQUET, Jacques (1978). « Recherches sur l'universitaire "pauvre" au Moyen Âge ». *Revue belge de philologie et d'histoire*, t. 56, fasc. 2, p. 301-353. https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1978_num_56_2_3192

RÜEGG, Walter (1992). « Theme ». Dans De Ridder-Symoens, Hilde, Rüegg, Walter (dir.). *A History of the University in Europe*. Cambridge : Cambridge University Press, vol. 1, p. 3-34.

SCHWINGES, Rainer C. (1992). « Admission ». Dans De Ridder-Symoens, Hilde, Rüegg, Walter (dir.). *A History of the University in Europe*. Cambridge : Cambridge University Press, vol. 1, p. 171-194.

SIVILOTTI, Lucas (2020). « Quels enjeux pour l'inclusion des étudiants à besoins éducatifs particuliers dans l'enseignement supérieur français ? ». *Alter*, vol. 14, n° 3, p. 189-201. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.04.001>

AUTEUR

Gaële Goastellec

OSPS, LACCUS, Université de Lausanne.

« L'amélioration de l'équité et de l'inclusion dans l'enseignement supérieur est depuis longtemps un objectif politique entre les pays européens »

David Crosier

DOI : 10.35562/diversite.3989

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en mars 2023.

TEXTE

Régis Guyon : Vous avez coordonné avec Emmanuel Sigalas pour Eurydice une étude sur « Vers l'équité et l'inclusion dans l'enseignement supérieur en Europe »¹. Pourquoi avoir réalisé cette étude ? Quels en étaient les objectifs ?

David Crosier : Il y avait plusieurs raisons de développer une étude sur l'équité et l'inclusion dans l'enseignement supérieur en Europe. Premièrement, l'amélioration de l'équité et de l'inclusion dans l'enseignement supérieur est depuis longtemps un objectif politique entre les pays européens. En effet, les engagements à développer des stratégies nationales sur la dimension sociale de l'enseignement supérieur remontent jusqu'au communiqué de Leuven/Louvain-la-Neuve en 2009 dans le cadre du processus de Bologne. Néanmoins, il s'agit d'un domaine politique qui est difficile à aborder en termes d'analyse comparative. Il a été relativement facile pour les ministres responsables de l'enseignement supérieur de renouveler les engagements politiques rhétoriques en faveur de l'équité et de l'inclusion, mais très difficile d'avancer dans la comparaison des politiques nationales et la mise en œuvre d'actions concrètes.

En effet, les réalités sociales, économiques et culturelles des pays diffèrent considérablement, et la nature et la perception des défis sont nécessairement très influencées par ces différentes conditions contextuelles. Par exemple, la sous-représentation dans l'enseignement supérieur des étudiants issus de la migration peut être un défi important dans certains pays, alors qu'elle n'est pas un problème dans ceux comptant peu de migrants.

Même pour des questions de conditions socio-économiques (où l'on pourrait penser que la comparabilité serait moins problématique), la comparaison entre pays reste toujours difficile. Par exemple, la construction d'un concept de désavantage économique serait très différente dans un pays nordique, où il y a un niveau élevé de développement économique combiné à des fourchettes de revenu relativement étroites par rapport à un pays dans le sud-est de l'Europe où le contexte socio-économique est beaucoup moins favorable. Bref, il est impossible de faire seulement des comparaisons d'informations quantitatives sans prendre en considération le contexte social.

RG : Malgré ces difficultés ou ces obstacles, qu'est-ce qui a donc rendu possible ce travail ?

DC : L'engagement politique en faveur de l'équité et de l'inclusion a été renforcé par une focalisation renouvelée sur les actions de développement de l'espace européen de l'éducation. Elle s'inscrit donc dans la stratégie européenne en faveur des universités² et fait partie des objectifs des actions d'enseignement supérieur complet, y compris le développement des alliances universitaires européennes dont nous avons été témoins ces dernières années.

L'occasion de faire de réels progrès dans l'évaluation des politiques d'équité et d'inclusion s'est présentée avec l'élaboration des *Principes et directives pour le renforcement de la dimension sociale de l'enseignement supérieur dans l'espace européen de l'Enseignement supérieur*³. Il s'agit d'un document politique qui a été élaboré après la conférence ministérielle de Paris en 2018 et adopté en 2020 lors de la conférence ministérielle de Rome. Essentiellement, les principes et directives décomposent les différents aspects de la politique affectant l'équité et l'inclusion dans l'enseignement supérieur en dix domaines thématiques. Chacun est décrit par un principe et suivi de directives. Comme ce document a été approuvé par tous les pays

européens, il peut être considéré comme un plan d'action pour aborder les questions d'équité et d'inclusion.

RG : Vous avez donc, à ce moment-là, décidé de vous en saisir pour lancer une étude ?

DC : Effectivement, en 2021, chez Eurydice, nous avons décidé de mener une étude pour tester la faisabilité du développement d'indicateurs qui fourniraient des informations sur les actions des pays dans chacun des dix domaines thématiques des principes et directives. C'est ce que nous avons fait dans le rapport. Nous avons adopté la forme des indicateurs « *scoreboard* » pour ce travail, car c'est bien établi au niveau européen et cela permet de montrer le stade de développement dans un classement qui va d'« aucune action » à « toutes les directives mises en œuvre ». Cela nous permettra d'être en mesure d'évaluer les progrès des pays dans les années à venir.

RG : Quelle a été votre méthode pour réaliser cette étude – et donc pour tenir compte des contextes des différents pays ?

DC : Nous avons suivi de très près les thèmes des principes et directives et basé nos indicateurs sur les objectifs politiques exprimés dedans. Il ne nous incombait pas d'évaluer si le principe et ses directives sont pertinents et appropriés à l'objectif d'amélioration de l'équité et de l'inclusion. Nous avons plutôt limité notre travail à traduire les éléments les plus importants en indicateurs mesurables. Et nous nous étions imposé la contrainte d'identifier un maximum de quatre éléments des directives qui pourraient être combinés pour former un indicateur composite de tableau de bord. Dans ce but, nous avons dû faire preuve de discernement, car toutes les idées exprimées dans les directives ne pouvaient pas être incluses dans les indicateurs. Cependant, l'inverse de cette affirmation est vrai : chaque élément des indicateurs se trouve dans les directives. Nous expliquons dans le texte du rapport le choix de nos éléments et indicateurs et reconnaissons à la fois leurs limites et leur valeur potentielle.

RG : Pouvez-vous nous donner un exemple ?

DC : L'un des principes et directives concerne les services d'orientation et de conseil. Il s'agit d'un vaste thème, avec différents types de services qui pourraient être analysés. Afin de recueillir des données fiables, nous avons décidé de ne pas confondre les services liés à

l'orientation scolaire et professionnelle avec les services de conseil psychologique. Cela nous a amenés à concentrer l'indicateur principalement sur les services de conseil psychologique. Il s'agissait d'un choix pragmatique, mais aussi d'un choix qui nous semblait particulièrement justifié au lendemain de la pandémie par les nombreux enjeux liés à la santé mentale. Cependant, notre indicateur est plus étroitement ciblé que la directive correspondante.

Dans l'ensemble, il se peut que nos indicateurs ne rendent pas pleinement justice à tous les systèmes et à toutes les mesures. Mais toutes les tentatives de synthèse de l'information complexe seront inévitablement confrontées à cette question. Cependant, même si nous ne saisissons pas la riche mosaïque des politiques nationales en matière de dimension sociale, nous espérons en avoir rendu comparables des informations complexes au niveau européen.

RG : Quelles sont vos principales observations ? Quelles sont vos surprises ou découvertes à l'occasion de cette étude ?

DC : La première conclusion importante est que chaque pays a beaucoup à faire pour mettre en œuvre les engagements énoncés dans les principes et directives. En effet, si l'on regarde les « scores » globaux, les pays européens ont mis en œuvre moins de la moitié des politiques et mesures contenues dans ce document. Même si les réformes évoluent rapidement dans une direction positive, il est irréaliste de penser que les mesures politiques seront pour la plupart accomplies d'ici la fin de la décennie.

Il est toutefois intéressant de constater que les pays ont tendance à obtenir de meilleurs résultats sur les stratégies relatives à la dimension sociale ainsi que la collecte et l'utilisation des données. Cela suggère que certaines bases importantes pour l'élaboration de bonnes politiques ont déjà été établies. Cependant, les pays ont tendance à obtenir des résultats assez faibles sur le soutien à la formation des enseignants-chercheurs concernant les questions d'équité et de diversité. Bien que ces actions puissent se dérouler au niveau des établissements d'enseignement supérieur, les pouvoirs publics pourraient certainement jouer un rôle plus important pour stimuler et encourager l'action. La même remarque pourrait être faite pour les actions visant à développer l'apprentissage tout au long de la vie.

Le dernier principe stipule que les pouvoirs publics devraient engager un dialogue politique avec les établissements d'enseignement supérieur et les autres parties prenantes – personnel académique et administratif, étudiants, représentants des employeurs, etc. – sur la manière dont tous les principes et lignes directrices peuvent être traduits et mis en œuvre tant au niveau national et institutionnel. Ce dialogue politique est sous-développé à ce stade bien qu'il s'agisse d'une question où l'amélioration pourrait être rapide.

Je dirais aussi que les disparités entre les pays sont moins importantes qu'on pourrait s'y attendre. Il y a peu de différence entre les pays qui obtiennent des scores relativement élevés – Italie, Finlande, Estonie, Espagne, France, Malte et Suède. De plus, les *clusters* régionaux ne sont pas particulièrement évidents. Cela dit, les pays nordiques ainsi que les pays plutôt méditerranéens ont tendance à obtenir un score assez élevé tandis que les pays de l'ex-Yougoslavie sont parmi ceux qui ont le plus de chemin à faire. Quelle que soit la situation actuelle, j'espère que, la prochaine fois que ces indicateurs seront mis à jour, tous les pays auront fait des progrès.

RG : Quelle est la situation ou la place de la France dans ce paysage européen ?

DC : La France fait partie des pays qui disposent de bases solides pour développer les politiques de dimension sociale. Donc, pour ce tableau de bord, c'est l'un des *leaders* de l'Europe. Toutefois, il ne s'agit là que d'un avantage relatif, car tous les pays ont des progrès importants à faire. Peut-être que certains des défis pour la France sont liés aux aspects structurels du système d'enseignement supérieur. Plus précisément, si les universités donnent la priorité à l'équité et à l'inclusion, ce n'est pas forcément la même situation dans d'autres établissements tels que les grandes écoles. Ce serait une différence par rapport à la situation des pays nordiques où une approche plus unifiée de l'équité et de l'inclusion peut être trouvée dans l'ensemble du système.

NOTES

1 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fa946919-b564-11ec-b6f4-01aa75ed71a1/language-en>

2 <https://education.ec.europa.eu/document/commission-communication-on-a-european-strategy-for-universities>

3 *Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension in the EHEA* : http://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_II.pdf

AUTEUR

David Crosier

Analyste du système éducatif à l'Agence exécutive pour l'éducation Eurydice.

Parcours de recherche

« C'est la première fois que je rencontrais une discipline scientifique qui mettait à distance tout ce qui fait la normalité du quotidien »

Aden Gaide

DOI : 10.35562/diversite.3991

Droits d'auteur

CC BY-SA

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Prisca Fenoglio et Marie Lauricella en décembre 2022.

TEXTE

Maître de conférences en sociologie à l'université de Tours, Aden Gaide a soutenu sa thèse sur « les étudiant·e·s parents » en novembre 2020. Après trois ans de classe préparatoire (lettres et sciences sociales) au lycée Carnot (Dijon), Aden Gaide intègre un master « recherche » en sociologie à l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris. Il entame sa thèse en 2014 grâce à une bourse doctorale accordée par la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF), puis grâce à des contrats d'enseignement de type assistant temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à l'IEP, à Paris 13 et à l'université de Tours. Ses travaux portent sur les questions de jeunesse et de rapport de domination liés à l'âge.

Diversité : Qu'est-ce qui vous a amené à « entrer » dans la recherche ?

Aden Gaide : Au lycée, j'avais le rêve de faire un long séjour à l'étranger pour m'émanciper et baigner dans une langue étrangère. C'est ce qui m'a incité à tenter le concours des instituts d'études politiques (IEP), car j'avais entendu qu'une année à l'étranger était obligatoire dans ce cursus. En cas d'échec, je décidais de demander une classe préparatoire (lettres et sciences sociales) afin de repasser

ensuite ces concours. Mais l'entrée en classe préparatoire a été transformatrice et j'y suis resté finalement trois ans. C'est en « prépa » que j'ai découvert la sociologie, qui m'a presque immédiatement accroché : c'était la première fois que je rencontrais une discipline scientifique qui mettait à distance tout ce qui fait la normalité du quotidien. Ce regard répondait à mes propres interrogations sur le monde social, interrogations qui jusque-là passaient pour des bizarreries auprès de mes camarades et de mes proches. C'est donc la sociologie que j'ai aspiré à approfondir, sans trop me poser la question de ce que j'en ferai ensuite. J'ai intégré un master de recherche en sociologie et j'ai réussi le concours de l'IEP de Paris en 2012.

La rencontre avec celle qui deviendra ma directrice de mémoire puis de thèse, Anne Revillard, a constitué un moment clé qui a sans doute déterminé en grande partie mon maintien dans la recherche. J'ai trouvé dans sa direction le plaisir de l'échange scientifique stimulant, de l'écoute attentive et de la relecture constructive. À partir de ce moment, j'ai ardemment désiré continuer en thèse.

Diversité : Est-ce que, et si oui comment, votre parcours antérieur a influencé le choix de vos objets d'étude ?

AG : En essayant de retracer ce qui m'a motivé à travailler sur mon sujet de thèse, les étudiant·e·s parents, avec une approche très liée aux questions de sociologie de la jeunesse, je me suis rappelé que, dès la fin de la prépa, j'avais déjà manifesté mon intérêt pour les questions de jeunesse. J'ai grandi dans une famille de classe supérieure, avec des parents cadres de la fonction publique, et mon éducation a certainement contribué à me rendre très sensible à la façon dont on me traitait « comme un enfant » sans que cela ne me semble particulièrement en accord avec la façon dont je me percevais. L'enfance et l'adolescence ont été des périodes difficiles, que j'ai beaucoup vécues comme des enfermements, une absence de droit. L'infantilisation me semblait insupportable.

En master, j'étais entouré de beaucoup d'étudiantes syndiquées et très au courant des questions de genre. C'était la période des « manif pour tous » que l'on voyait défiler aux portes de nos salles de classe. Ce contexte politique m'a donné envie de creuser des questions de genre et j'ai rapidement pris rendez-vous avec Anne Revillard, qui venait d'arriver à Sciences Po. Nous avons échangé durant

une heure sur des sujets possibles puis, à la fin du rendez-vous, elle a évoqué cette question qu'elle s'est posée lorsqu'elle enseignait à l'université Paris 13 et y voyait souvent des étudiant·e·s avec leurs enfants : comment font-il·elle·s ? Ainsi, le sujet des étudiant·e·s parents, qui est au centre de mes travaux de recherche depuis mon master 2, n'est pas mon idée au départ, mais cette proposition m'a tout de suite interpellé, car ce terrain évoquait une inversion des étapes du passage à l'âge adulte.

Au fil de mes investigations, je me suis rapidement rendu compte que les étudiant·e·s parents n'avaient pas tou·te·s la même trajectoire. Au départ, je m'attendais à rencontrer de jeunes étudiant·e·s ayant eu un enfant beaucoup plus tôt que la moyenne : en France, l'âge moyen au premier enfant est de 29 ans et l'âge au premier enfant est d'autant plus tardif que les études sont longues. Mais j'ai vite constaté que nombre de mes enquêté·e·s avaient en réalité repris des études à l'âge « normal » pour avoir des enfants ou bien après en avoir élevé. J'ai fait le choix d'étudier ensemble ces trajectoires hétérogènes. C'est la pratique des entretiens qui m'a conduit à ce constat : en dépit d'âges et de parcours différent·e·s, tou·te·s sont étudiant·e·s et doivent donc se conformer à des règles pensées sur le modèle implicite d'un·e étudiant·e jeune. Leurs trajectoires atypiques et diverses permettaient d'autant mieux de mettre en valeur les normes d'âge implicites dans l'enseignement supérieur français.

Diversité : Au-delà d'un intérêt intellectuel, le choix d'un sujet de recherche peut croiser des questionnements plus personnels. Est-ce aussi votre cas ?

AG : Je viens d'une famille de mères étudiantes : ma mère a eu son premier enfant en tant qu'élève d'une école d'ingénieur ; cette enfant, ma sœur, est elle-même devenue mère durant ses études. Ainsi, non seulement mon histoire familiale regorge d'anecdotes sur le sujet (ma mère racontait parfois la façon dont ses camarades de promo avaient utilisé sa grossesse pour justifier de la mauvaise qualité de leur travail de groupe, alors qu'elle avait eu toutes les difficultés du monde à les mettre au travail), mais en plus j'ai grandi à côté d'une sœur qui était quotidiennement stigmatisée comme trop jeune par les autres parents de son quartier.

Ce sont donc mes interrogations d'enfant qui se retrouvent dans la façon dont j'aborde le sujet : la question du rapport subjectif à la trajectoire et des stigmates qui y sont associés, les façons d'expliquer ces trajectoires peu classiques dans un système d'enseignement très normé et les difficultés quotidiennes qui peuvent être liées au cumul enfants et études.

Diversité : Lorsque vous avez abordé la parentalité chez les étudiant·e·s, quelles étaient les hypothèses de départ ?

AG : À dire vrai, j'ai du mal à retrouver des hypothèses de départ. Si j'en avais en tête, je n'ai pas pris soin de les écrire dans mon carnet de recherche. Dans mon mémoire sur les femmes qui deviennent mères durant un cursus d'études supérieures, j'ai construit une grille d'entretien abordant tous les thèmes qui me semblaient potentiellement intéressants : la trajectoire sociale et scolaire, le rapport aux études, les circonstances de l'arrivée de l'enfant, l'organisation quotidienne à la fois des études et du travail domestique, l'impact de la grossesse et de l'arrivée d'un enfant sur le déroulement des études ainsi que sur le rapport aux études et, enfin, les éventuelles prises en charge administrative (CROUS, assistantes sociales). Je m'inscrivais à l'époque dans une perspective de *Grounded theory*¹ et je préférais me plonger dans le récit de mes enquêtées avant de construire ma réflexion. Il faut dire également qu'il n'y avait quasi pas de littérature scientifique sur la question.

Cette absence d'hypothèses explicitées s'est en revanche accompagnée, très tôt, d'un fil conducteur autour de la question du passage à l'âge adulte. Je m'interrogeais : est-ce qu'on devient adulte quand on a un enfant, même si l'on est toujours en train de faire des études ? Est-ce que cet éventuel passage à l'âge adulte se joue sur le plan statutaire, identitaire, ou bien les deux ? En parallèle, j'avais l'idée que la maternité des étudiantes pouvait être un prisme privilégié pour étudier les études supérieures comme une « organisation genrée », en reprenant le concept de Joan Acker, c'est-à-dire comme une institution fonctionnant quotidiennement et de façon implicite sur le modèle d'un étudiant plutôt que d'une étudiante. Je reprendrai cette idée dans ma thèse, en théorisant une institution « âgisée », un terme que je n'utilise pas en tant que tel, mais qui traduit bien mon idée : le fonctionnement ordinaire de l'enseignement supérieur repose sur

une idée bien précise de « l'étudiant », jeune qui se consacre avant tout à ses études.

Diversité : Quelles méthodes et quels protocoles avez-vous utilisés ?

AG : Après avoir reçu un prix de l'Observatoire de vie étudiante (OVE) pour mon mémoire sur les étudiantes mères, je suis devenu la personne de référence sur le sujet des étudiant·e·s parents, que mon travail a contribué à rendre un peu moins invisible. La pluralité des méthodes auxquelles j'ai eu recours par la suite est fortement liée à cette posture : j'ai eu accès à de nombreux interlocuteurs (au ministère de l'Enseignement supérieur par exemple) et beaucoup de personnes pensaient à me contacter quand elles trouvaient des éléments sur les étudiant·e·s parents. J'ai donc mené une enquête multiméthodes, qui aborde le sujet à partir de points de vue complémentaires.

Pour contrer l'absence d'histoire des étudiant·e·s parents en France, j'ai étudié des archives portant sur des actions publiques à leur intention, en particulier la résidence Jean Zay qui, à son ouverture en 1956, comportait 500 logements sur 3 000 à destination des étudiant·e·s « en ménage » ainsi que de nombreuses crèches et même une école maternelle. Un autre ensemble de sources écrites portaient sur les « crèches sauvages » universitaires ouvertes par des militant·e·s dans les années 1970. J'ai également mené une étude de cas dans l'université d'une ville moyenne, où a eu lieu une mobilisation en faveur des étudiant·e·s « chargé·e·s de famille ». Cela m'a permis de comprendre les enjeux de pouvoir au niveau d'une université, et comment ceux-ci peuvent faciliter ou empêcher la création de droits pour les étudiant·e·s parents.

Pour mieux saisir l'hétérogénéité des parcours d'étudiant·e·s parents, j'ai réalisé une exploitation secondaire de l'enquête « Conditions de vie des étudiants » 2016 de l'Observatoire de la vie étudiante. Enfin, j'ai tâché de comprendre le quotidien, le parcours et la construction subjective des étudiant·e·s parents à partir d'un corpus de 80 entretiens semi-directifs avec des étudiant·e·s parents d'enfants d'âge scolaire, pour la plupart en couple avec une personne salariée.

J'ai porté un double regard sociologique sur mon objet de recherche : j'ai étudié à la fois qui sont les étudiant·e·s parents et ce que les étudiant·e·s parents nous révèlent des étudiant·e·s « ordinaires » en France.

Diversité : Quels ont été les constats, les observables ?

AG : J'ai ainsi révélé l'existence d'une norme de jeunesse dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire d'une conception normée des bonnes conditions et du bon parcours pour faire des études.

Alors qu'il paraissait jusque-là aller de soi que l'allongement des études supérieures a prolongé la jeunesse, je montre que cette jeunesse étudiante est le résultat d'un processus d'assignation à une classe d'âge minoritaire. Ce processus repose sur quatre piliers :

- les conditions matérielles : l'activité d'étudier n'est pas reconnue dans la mesure où elle n'est pas rémunérée et n'est pas accompagnée de droits pourtant évidents au travail (comme le congé maternité) ;
- le fonctionnement ordinaire des institutions : le rythme des études correspond implicitement à celui d'une personne dont les études sont quasiment la seule contrainte et l'unique responsabilité ;
- le rapport éducatif, c'est-à-dire la manière dont les étudiants sont mis à une place d'apprenants, de personnes qui ne sont pas encore capables de prendre des décisions pour leur bien ;
- enfin, l'âge civil des étudiants qui naturalise cette jeunesse.

J'apporte ainsi avec ma thèse une contribution importante au champ de la sociologie de la jeunesse, en théorisant la jeunesse comme le résultat d'un rapport de domination, le rapport d'âge. De plus, ces bonnes conditions et cette bonne trajectoire (linéaire) dans les études supérieures sont socialement situées. Chez les étudiants parents, ce sont les hommes issus de classes supérieures, inscrits dans des études longues rémunérées comme l'internat de médecine, qui ont le plus de facilités à y correspondre et cela repose notamment sur le travail domestique réalisé par leur conjointe.

Diversité : Suite à votre thèse, avez-vous travaillé sur d'autres objets de recherche ?

AG : Pour l'instant, je n'ai pas d'autres objets de recherche formalisés. J'ai commencé ce travail sur les étudiant·e·s parents en 2013, dans un

contexte où les questions de rapport de pouvoir lié à l'âge étaient quasi inexistantes dans le champ scientifique. Cela a énormément changé depuis quelques années, avec le mouvement #MeTooIncest notamment. Je vois beaucoup de nouvelles thèses en cours² sur ces questions et je m'en réjouis. Je travaille donc surtout à construire des réseaux de chercheuses et chercheurs en sociologie qui s'intéressent aux rapports de pouvoir liés à l'âge, en particulier à l'oppression des enfants et des jeunes par les adultes. Il me semble en effet que certaines violences, par exemple les agressions sexuelles sur les enfants, ne peuvent s'expliquer sans prendre en compte le rapport de pouvoir entre adultes et enfants. C'est dans ce sens que j'ai initié et coorganisé une journée d'étude³ sur « l'adultéité »⁴ et une session du réseau thématique Jeunesse (RT15) au prochain congrès de l'association française de sociologie. Je coencadre également l'axe « Âges, trajectoires, socialisations » de mon équipe de recherche (CoST, du laboratoire CITERES à Tours) dans laquelle mes collègues et moi commençons à réfléchir à ces questions.

Je me nourris des nombreux ouvrages qui ont été publiés ces dernières années en sociologie des enfants (*Enfances de classe* ou *L'enfance de l'ordre*, par exemple). Mon prochain terrain de recherche s'inscrira très certainement dans cette perspective. Je m'interroge en particulier sur le statut ambigu du « travail d'étudier », qui – comme tout travail – peut à la fois être émancipateur et aliénant. Peut-on penser les rapports d'âge, en particulier les rapports adultes/enfants, sous un angle matérialiste ? Par exemple, peut-on parler d'une exploitation des enfants, peut-on dire qu'ils travaillent – que ce soit au sein de l'école ou de leur famille ?

Diversité : Avez-vous eu l'occasion de diffuser vos travaux à d'autres publics que ceux des scientifiques ?

AG : J'ai régulièrement l'occasion de communiquer au grand public des résultats de mes travaux, grâce à des journalistes qui s'intéressent souvent à la question des jeunes mères étudiantes, mais également à travers des podcasts, par exemple dans « Thésard·e·s » nous avons, avec Mathieu Arbogast, parlé des doctorant·e·s parents, ou encore dans « Amphi 25 : parlons discriminations ». Dans un cadre militant, j'ai toujours répondu aux étudiantes souhaitant monter des associations ou politiser le sujet (malheureusement, souvent, ces initiatives

ne durent pas dans le temps). Enfin, je suis intervenu dans des journées organisées par des missions égalité universitaires.

NOTES

- 1 La théorisation ancrée consiste à partir du terrain pour ensuite théoriser.
- 2 Comme en témoigne le projet de création d'un laboratoire junior « Râge » (rapports d'âge) qui serait financé par l'ENS de Lyon.
- 3 Elle s'est tenue le 26 novembre à la MSH de Besançon et donnera lieu à la publication d'un compte rendu dans la *Revue des politiques sociales et familiales*.
- 4 La notion d'adultéité est peu définie en sociologie. Dans le cadre de cette journée, nous avons utilisé le terme adultéité pour qualifier l'âge adulte – tout comme on parle de « jeunesse » ou de « vieillesse » pour les autres extrêmes de la vie.

AUTEUR

Aden Gaide

Maître de conférences en sociologie à l'université de Tours.

Dans la fabrique de la recherche

« La gouvernance, les parcours personnels et professionnels sont au cœur de l'objet de la recherche »

Nathalie Broux et Xavier Pons

DOI : 10.35562/diversite.3956

Droits d'auteur

CC BY-SA

INDEX

Mots-clés

microlycée, recherche collaborative, expérimentation, développement professionnel, innovation

NOTES DE LA RÉDACTION

Entretien réalisé par Régis Guyon en juillet 2022.

TEXTE

Régis Guyon : Quel a été le point de départ de votre travail commun au sein du lycée Germaine-Tillion du Bourget ?

Nathalie Broux : Le lycée innovant a été inauguré en 2014. Dès son ouverture, la proviseure fondatrice de l'établissement, Aïcha Amghar, et l'équipe de professeurs qui venaient d'y être affectés considéraient qu'être accompagnés par la recherche était nécessaire. Nous pensions être un terrain très intéressant et trouvions dommage qu'aucune équipe de recherche n'assiste à la naissance du projet... Mais nos contacts avec des chercheurs ici et là n'ont, dans un premier temps, pas abouti.

Nous avons conscience d'avancer un peu à l'aveugle, avec des intuitions, une conception pédagogique affirmée, des modalités de fonctionnement auxquelles nous croyions beaucoup, mais il nous

manquait une objectivité scientifique, des tiers pour analyser notre fonctionnement : nous ne pouvions pas être à ce point juge et partie.

Il fallait à la fois évaluer – et on reviendra sur ce mot – notre expérimentation, et aussi la légitimer aux yeux de l'institution. C'est en 2018 que M^{me} Amghar a contacté personnellement et de manière informelle Xavier Pons, connu en raison de sa visibilité dans l'institution, de son approche des politiques publiques et de leur évaluation.

Xavier Pons : Du côté de l'équipe de recherche, Benjamin Moignard¹, Louise Logeart², Philippe Goémé³ et moi avons été très vite convaincus de l'intérêt de travailler sur ce type d'établissement, que Nathalie a appelé dans une interview au *Monde* « un établissement frontière »⁴ en référence à des travaux sur les frontières de l'institution scolaire. Le fait que cet établissement développe un dispositif innovant au sein de l'institution scolaire est particulièrement intéressant à interroger dans une perspective sociologique, notamment en ce qui concerne les effets de cette dynamique d'innovation sur différents sujets.

Pour nous, il y avait trois défis à relever en termes d'analyse. Le premier a été d'opérationnaliser de manière efficace cette envie de départ dans un projet de recherche qui puisse parler aux acteurs de l'établissement. On a privilégié une approche inductive, structurée autour de trois axes : les effets des innovations sur les parcours et les engagements des acteurs, les effets des innovations sur la gouvernance et la division du travail éducatif en établissement, et les effets des innovations sur le positionnement de l'établissement dans l'institution scolaire. Le deuxième défi a été de concevoir un dispositif d'enquête qui permette un suivi ethnographique au long cours réaliste, dans un contexte où les membres de l'équipe de recherche étaient par ailleurs engagés sur de nombreux chantiers. Et le troisième défi a été de cartographier tout ce qui se faisait dans cet établissement effervescent et dynamique – la pluralité des initiatives, des dispositifs, des partenariats – pour comprendre son fonctionnement.

RG : Il y a eu un temps de négociation, j'imagine, pour identifier, et peut-être resserrer la problématique d'observation, notamment pour des chercheurs qui sont embarqués dans d'autres projets ou

programmes de recherche. Comment cet ajustement a-t-il pu s'opérer pour identifier des objets qui fassent consensus ?

NB : Oui, je vais revenir sur la commande et la manière dont le projet s'est affiné. Pour cela, le projet convoque la notion d'« établissement frontière »⁵ : le Microlycée 93, qui préexistait à l'ouverture du lycée Germaine-Tillion, donne sa matrice et ses fondations au projet. Son originalité et sa singularité tiennent au fait que le Microlycée est un établissement à la marge, ou à la frontière, ne serait-ce que parce qu'il accueille des élèves eux-mêmes « raccrocheurs », restés longtemps en marge de l'école. Or, nous nous sommes appuyés sur les axes de fonctionnement de cette structure alternative pour les étendre à un lycée plus classique, accueillant les élèves du secteur. Mais dans ce positionnement original, il nous fallait garder notre légitimité et donc respecter une logique très clairement institutionnelle. C'est pour cette raison que le LéA⁶, dispositif piloté par l'IFE et la DGESCO (direction générale de l'Enseignement scolaire), avait une résonance intéressante pour nous.

« Évaluer le lycée innovant du Bourget (ELIB) » est le nom choisi pour notre LéA : ce choix montre que nous n'avons pas peur de cette visibilité autour des résultats que notre expérimentation a pu produire, notre innovation « systémique ». Nous assumons le risque d'une « publicité », d'une évaluation et d'une forme d'externalisation, *via* la recherche, de nos travaux. Comme nous n'avons aucun moyen supplémentaire ni aucun classement particulier pour fonctionner, nous craignons, notamment si les résultats étaient positifs, d'être ensuite utilisés, voire instrumentalisés, comme un modèle ou une vitrine institutionnelle. Nous avons échangé avec l'équipe de recherche et abouti à certains arbitrages, particulièrement au choix de ne pas entrer sur le terrain pédagogique. Le premier axe d'étude a donc été le fonctionnement de l'établissement et les parcours professionnels des adultes, sans entrer dans la classe. Seule l'enquête climat scolaire a été réalisée auprès des élèves, mais elle aussi montre des aspects plutôt systémiques que pédagogiques. Cette première coupe dans la sélection des objets a donc été assez radicale, et a d'ailleurs nourri plusieurs discussions, peut-être même certaines frustrations dans l'équipe.

XP : Très rapidement, du côté de l'équipe de recherche, nous étions d'accord pour ne surtout pas réduire cette collaboration à une évaluation de dispositif. Ce type d'évaluation a sa légitimité et son utilité dans le système éducatif, mais il n'épuise pas la problématique de l'analyse des effets. Il y avait peut-être des attentes institutionnelles à l'égard de cette perspective d'évaluation, mais nous étions très désireux de dépasser cela et d'analyser de manière plus sociologique des effets à partir d'une monographie intensive de l'établissement. Sans renier l'intérêt des évaluations produites, y compris par l'institution, et de tout un courant de recherche en évaluation, nous voulions essayer d'étudier les effets des dynamiques d'innovation autrement, par une monographie intensive qui mette le doigt sur des éléments structurels. Et nous avons convergé assez rapidement lors de cette réunion de lancement au lycée sur cette idée-là.

NB : Concernant l'évaluation, nous avons anticipé une demande ou une objection institutionnelle : nous pensions que l'institution aurait probablement à cœur de se pencher sur ce qu'on faisait et de l'évaluer, au sens aussi, peut-être, de le contrôler, voire de le contester. Les contours du LéA ainsi définis étaient une façon d'afficher le fait que l'évaluation ne nous faisait pas peur, mais que tout simplement on se positionnait sur une évaluation ou une enquête d'un certain type plutôt qu'un autre. Et là-dessus, on s'est vraiment trouvés.

RG : **Derrière le mot évaluation, on met effectivement des choses assez différentes en termes de visée, de démarche, de méthodologie. Concernant la méthode, vous évoquez une démarche un peu ethnographique, d'immersion, etc. Ne perdons pas de vue les visées, qui étaient celles des chercheurs, d'accompagnement, de transformation, du rendre compte. Comment la méthode a-t-elle été posée pour atteindre ces visées-là ?**

XP : C'est une question effectivement centrale qu'on s'est posée d'emblée au sein de l'équipe de recherche. Dès le début, et tout au long du projet, et encore maintenant dans les suites qu'on veut y donner, l'enjeu pour nous a été de trouver un équilibre, comme dans tout LéA, entre une recherche collaborative qui fasse sens auprès des acteurs, et la nécessité de préserver un minimum d'autonomie d'investigation pour les chercheurs sur des sujets parfois délicats à

traiter, parce qu'ils portent sur des dimensions plus personnelles, voire parfois intimes des acteurs impliqués. Par exemple, quand on interroge longuement les acteurs sur leur parcours, leur trajectoire personnelle et professionnelle et les modalités d'engagement dans l'établissement, on obtient parfois des entretiens très longs, jusqu'à cinq heures ! Autre exemple : les enjeux de coordination qui peuvent donner lieu à des conflits personnels parfois intenses, notamment parce que les acteurs s'engagent beaucoup. Il fallait donc ménager l'équilibre entre le modèle de la recherche collaborative d'un côté et de l'autre la nécessité de préserver une enquête autonome, garante de la déontologie, de l'éthique et qui, au moment de restituer les résultats, ne soit pas source d'une souffrance supplémentaire ou de problèmes supplémentaires, mais qu'elle soit utile aux acteurs, et constructive. Et j'aimerais profiter de cet entretien pour remercier les acteurs du lycée du Bourget parce qu'ils ont été très compréhensifs et très patients. Dans ce LéA, on n'était pas dans un modèle habituel de recherche où on travaille dans une classe, sur un dispositif pédagogique, et où les chercheurs et les acteurs pédagogiques travaillent sur un tiers, par exemple l'élève. Là, notre recherche concernait et impliquait nos partenaires directement.

RG : C'est pour cela que je parlais de visée de la recherche et du projet : parfois la visée des chercheurs n'est pas forcément celle des acteurs mobilisés et il peut y avoir aussi une forme de malentendus, de résistances ou d'incompréhension entre deux circuits un peu parallèles. Comment les rapproche-t-on et comment, en bonne intelligence, arrive-t-on à dialoguer, à se comprendre ?

XP : Il y a eu des initiatives des deux côtés. Du côté de l'équipe de recherche, on a essayé de trouver des modes de coordination différents. Philippe Goémé, qui a l'habitude de ce type de recherche collaborative, a eu des contacts plus réguliers avec l'établissement. Effectuer l'enquête sur le climat scolaire, comme l'a fait Benjamin Moignard, a été aussi une manière de travailler sur un autre outil. Et avec l'équipe, nous avons dialogué régulièrement tout au long du projet. Nous avons essayé de construire ce dialogue, souvent d'ailleurs à partir de sollicitations extérieures.

NB : Effectivement, et l'originalité de ce LéA tient beaucoup à cela : la gouvernance, les parcours personnels et professionnels sont au cœur

de l'objet de la recherche. En ce sens, nous sommes l'objet même de la recherche. À partir du moment où ces objets-là sont fixés, sur le plan éthique et scientifique, il est compliqué de collaborer en permanence. Et en même temps, l'équipe d'enseignants, comme de la direction de l'établissement avaient des attentes importantes en termes de réflexivité et de mise au travail du fait du lien évident entre innovation et recherche. Les conclusions intermédiaires ou les comptes rendus de la recherche qui ont jalonné notre projet ont été extrêmement précieux, même s'ils étaient sous une forme relativement classique : que ce soit la restitution des deux enquêtes climat scolaire, auprès des personnels et auprès des élèves, que ce soit un certain nombre d'interventions organisées chaque année dans l'établissement, cela nous a toujours donné du grain à moudre.

RG : On peut donc voir, dans ce projet, une dimension de transformation du travail, de l'équipe ?

NB : Tout à fait. Et la transformation est pour le moment extrêmement positive dans le sens où, même quand les sujets délicats, conflictuels ou les problématiques centrales du travail en équipe ont été abordés dans les restitutions, cela a mis immédiatement au travail tout le monde, de la direction aux enseignants, en passant par l'équipe de vie scolaire. Par exemple, quelques indicateurs des enquêtes climat ont été plus ou moins mitigés ou négatifs : nous les avons immédiatement questionnés dans les espaces de concertation hebdomadaires. La question éthique du projet de recherche a aussi, en miroir, été soulevée. Il y a eu une restitution sur la médiatisation de l'établissement qui a été vécue plus ou moins difficilement, parce qu'elle mettait en exergue un certain nombre de personnes particulièrement exposées. Cela a nourri des discussions sur les précautions nécessaires dans notre projet de collaboration qui nécessite de la confiance.

Plus généralement, la présence de l'équipe de recherche invite à la réflexivité. Prenons l'exemple des entretiens : le fait même de réaliser un entretien, d'être interrogé sur son parcours, est déjà un dispositif qui a nécessité un effort de réflexivité, une remise en question. La proviseure avait d'ailleurs explicitement présenté cette recherche comme une prise de risque, qui va avec la mise en danger que repré-

sente l'expérimentation pédagogique. C'est une position que nous avons assumée et partagée.

Par ailleurs, nous avons travaillé avec Louise Logeart et Philippe Goémé, qui ont été très largement « immergés » dans l'établissement, sur le thème un peu provocateur : un enseignant peut-il et doit-il être un chercheur ? Nous avons été initiés à l'élaboration d'un questionnaire qualitatif. Philippe Goémé nous a suggéré des rencontres avec des chercheurs qui étaient restés enseignants dans le secondaire, donc qui ont déplacé leur professionnalité sans changer de corps ni obtenir des postes à l'université. Nous avons donc mis au travail, au cœur de notre projet de recherche collaborative, la question des postures du chercheur et de l'enseignant. Cette collaboration se fait à plusieurs échelles, dans une perpétuelle mise en abyme des positions, pratiques et éthiques professionnelles de chacun.

RG : Du côté de la recherche comme de l'équipe pédagogique, quels sont les enseignements d'une telle expérience ? Entre le contrat initial et aujourd'hui, quatre ans plus tard, que retenez-vous ?

XP : Il y a beaucoup de résultats et il y en aura encore beaucoup. Nous sommes au tout début de leur systématisation et de leur divulgation. C'est un peu l'intérêt, je crois, de la méthode monographique : elle est très exigeante au moment de systématiser et de contextualiser l'information obtenue. Si ces deux étapes sont bien faites, plusieurs dynamiques structurelles de fond peuvent être mises en exergue.

Prenons un exemple dans l'axe 3 du projet, « l'établissement dans l'institution scolaire ». Il pose la question de l'établissement dans l'institution scolaire, mais aussi celle des politiques régulant cette institution. On constate une ambivalence en matière de régulation de cet établissement.

D'un côté, le lycée est surexposé à une régulation politique : comme vitrine largement médiatisée, les actions du lycée, et en particulier du Microlycée, bénéficient d'une médiatisation très positive. Cette vitrine est parfois utilisée, valorisée comme telle par le rectorat et elle donne lieu à des instrumentalisations des discours par les responsables politiques. L'identité de l'établissement est d'ailleurs constamment redéfinie en des termes politiques par des acteurs extérieurs : il

est tour à tour le « lycée alternatif » proche de la FESPI ⁷ ou le « lycée Blanquer ». Et puis les conflits de gestion au sein de l'établissement sont parfois aigus. J'ai assisté à des conseils d'administration où émergeait la tension entre la logique de fonctionnement d'un établissement innovant et la logique de la régulation institutionnelle ordinaire, avec ses représentants syndicaux, une DHG (dotation horaire globale), etc.

D'un autre côté, quand on interroge les acteurs en charge de la régulation des établissements à l'échelle académique, les entretiens révèlent que finalement pour eux il s'agit avant tout d'un établissement de secteur comme les autres, pas vraiment prioritaire dans leurs préoccupations : il tourne bien, les équipes sont engagées et il y a des résultats là où d'autres établissements posent plus de problèmes. Leur présence dans un établissement est donc occasionnelle, en particulier lorsque tel ou tel problème leur est remonté. Il n'y a donc pas de régulation institutionnelle spécifique de ce type d'établissement. Cette ambivalence met le doigt sur un processus de fond que j'ai pu observer dans d'autres domaines, d'autres politiques, et qu'on retrouve dans les politiques d'innovation, à savoir le découplage, dans les politiques publiques effectivement mises en œuvre, entre la régulation politique et la régulation institutionnelle, entre les discours et les pratiques effectives. Ce découplage est à interroger en soi : au-delà du jeu de rôle politique des uns et des autres, que faisons-nous vraiment concrètement pour accompagner des structures comme le lycée du Bourget ? Et il est intéressant surtout de voir comment ce découplage est mis à l'épreuve dans le fonctionnement ordinaire de l'institution. Par exemple, je suis très curieux de voir ce que va donner la procédure actuelle d'auto-évaluation et d'évaluation externe des établissements scolaires dans le cadre du lycée du Bourget. Est-ce que les impératifs de standardisation vont l'emporter sur l'exception innovante que constitue cet établissement ? Cet exemple illustre bien, je crois, l'intérêt de la méthode monographique d'analyse intensive qui révèle des processus structurels et qui permet de les interroger à différentes échelles.

NB : De notre côté, nous attendons avec impatience la publication de l'ouvrage scientifique relatif à cette recherche. Ouvrage scientifique, cela signifie qu'il ne sera pas collaboratif dans l'écriture. Il y a donc toute une partie des résultats qu'on ne connaîtra qu'à ce moment-là.

À ce jour, la légitimation et le processus de légitimation du projet ont été très largement renforcés par les résultats intermédiaires ou conclusifs de l'équipe de recherche. Tout ce que révèle l'enquête sur le climat scolaire, sur les processus d'institutionnalisation, ce sont des éléments de conscientisation collective extrêmement importants.

Il faut savoir que l'équipe du lycée du Bourget est très jeune. La proportion de néophytes, de stagiaires et de contractuels, sans une expérience vraiment ancrée dans le métier, y est très importante, et la moyenne d'âge de la salle des professeurs est inférieure à la moyenne d'âge dans les collèges de Seine-Saint-Denis. On peut dire que le lycée Germaine-Tillion est un lycée d'application et de formation essentiellement. Et conscientiser, légitimer, conforter un peu le sens de ce qu'on fait est quand même la base de ce qui nous porte et du sens qu'on met dans notre travail.

Évidemment, ce qui est intéressant aussi, l'équipe a pris progressivement et collectivement conscience de la dimension politique dans ce que nous accomplissons. Cette prise de conscience aide à porter le projet dans la durée, à l'expliquer et à le défendre quand il est menacé et attaqué. Ce projet de recherche nous a permis d'assumer d'être visible, de passer aussi à l'écriture à travers le dossier des cahiers pédagogiques⁸. Cela peut paraître un peu dérisoire, mais ce dossier rassemble une quinzaine de collègues qui ont écrit, travaillé ensemble pour rendre compte du projet pour la première fois depuis huit ans. Or, je pense très honnêtement qu'écrire est un des axes de légitimité, de visibilité, d'autodéfense fondamentaux dans un projet.

RG : Finalement, l'un des effets de ce projet – inhérent au projet lui-même ou que la recherche a permis de consolider davantage encore – ne serait-il pas le développement professionnel des jeunes entrants dans le métier, la consolidation en termes de cohérence professionnelle ?

NB : Oui complètement, et pas seulement pour les collègues débutants d'ailleurs. C'était remarquable à chaque étape de la recherche. Au moment de la restitution des conclusions intermédiaires ou de présentation du LéA en réunion plénière, la responsable de la CARDIE (Cellule académique recherche développement innovation et expérimentation) est venue parfois au lycée pour montrer ou rappeler à quel point ce dispositif participait à la stratégie académique. Ce

renfort institutionnel, notamment dans des moments de tempête interne extrêmement marqués, a été un moment de consolidation et de conscientisation collective. Le premier séminaire du 13 mai 2022 en a été une autre étape importante. Après deux années de Covid, au terme des quatre années du dispositif du LéA, et un an après le départ de la proviseure fondatrice, cette journée n'avait pas été placée là par hasard. Elle visait aussi à dire : « Voilà ce que l'on est. Voilà ce que l'on fait ». Si des chercheurs le décrivent, même s'ils énoncent des difficultés et des limites au projet, cette journée participe à sa légitimation et renforce la prise de conscience collective. Et oui, ce lycée et tout ce qui peut s'y faire permettent de conforter l'entrée dans le métier et de montrer qu'on peut enseigner autrement.

XP : Sur cette question de la légitimation par le projet de recherche, je voudrais juste insister sur le fait que les conclusions de la recherche ne sont pas toujours allées dans le sens des acteurs. Il y a d'ailleurs eu des tensions dans cet établissement, et certaines personnes l'ont quitté. Nous avons dû convaincre aussi que nous n'étions pas des chercheurs au service de la direction ou du ministère, ni de super consultants de recherche. C'est bien parce que nous sommes dans une activité scientifique que nous prenons en compte tous les points de vue, et que nos conclusions sont parfois plus difficiles à découvrir ou redécouvrir. Je voudrais juste qu'on n'ait pas le sentiment que l'équipe était là pour légitimer d'emblée le projet. L'équipe de recherche a contribué au projet de l'équipe, justement parce qu'elle a veillé à préserver cette autonomie de questionnement que j'évoquais tout à l'heure, et les deux ne sont pas opposés. Je crois justement que l'un permet l'autre.

NB : Et d'ailleurs, quand on parlait d'une prise de risques, nous en avons parfaitement conscience. Nous étions assez tendus à la veille du séminaire, et nous nous inquiétions de la parution à venir du livre. Il y a eu des moments où nous nous sommes dit : « qu'est-ce qu'ils vont faire de tout ça ? ». Nous avons par exemple évoqué ouvertement les conflits internes à l'établissement. Quand on adhère pleinement au projet, on va beaucoup parler de ses lignes de force, de son contenu, sans s'attarder sur la violence des acteurs entre eux. Or on sait très bien que les personnes qui ne se reconnaissent absolument pas dans un projet mettent en avant d'abord la souffrance qu'il occasionne. Nous sommes donc particulièrement inquiets à l'idée que les

chercheurs fassent la part des choses dans les entretiens, qu'il n'y ait pas trop de biais. Et en même temps, les premières pistes qui nous ont été données sur ces sujets délicats nous ont aussi beaucoup aidés. Il y a forcément une valeur ajoutée... Tout cela se fait au prix d'un tel processus de dévouement professionnel, que de temps en temps, ces retours, y compris critiques, font du bien, tout simplement. Pour autant nous ne sommes pas dupes : tout n'est pas parfait, et l'avenir est incertain. Mais au moins, le dispositif du LÉA nous a renforcés comme collectif, et je crois que pour les collègues jeunes ou moins jeunes, titulaires ou non, appartenir à une aventure collective est extrêmement formateur, et relativement inédit et rare.

RG : Quelles sont vos perspectives pour la suite ?

NB : Il est difficile de répondre à cette question. Nous espérons rester un terrain pour les chercheurs parce que cet accompagnement nous met en mouvement, crée de l'émulation. Notre objectif immédiat ou à court terme concerne les suites de la publication de l'ouvrage à venir, avec des temps intermédiaires d'échanges sur son écriture...

XP : Du côté de l'équipe de recherche, si je me concentre sur les aspects strictement académiques, on a un peu un plan en deux temps. Le premier est la publication de cet ouvrage qui va systématiser un certain nombre d'informations. Et je précise d'emblée que je ne souhaite pas que les équipes de l'établissement découvrent l'ouvrage une fois qu'il est publié. Il est important qu'on ait bien, dans le processus d'écriture, des phases d'échanges avec les équipes. Même si je ne viens pas de la recherche collaborative, je vois bien l'intérêt majeur à avoir ce type de démarche pour préciser factuellement les choses, pour affiner les interprétations et ouvrir des pistes d'analyse qu'on n'aurait pas forcément envisagées au départ ; pour travailler aussi à la bonne restitution et à l'intelligence des conclusions qui sont produites. Il faudra continuer à chercher des modalités de collaboration intelligente, et continuer à s'alimenter réciproquement.

NOTES

1 Professeur des universités, membre du laboratoire EMA, Paris Cergy Université, membre du comité scientifique de la revue *Diversité*.

2 Doctorante à l'INSPE de Versailles, membre du laboratoire EMA, Paris Cergy Université.

3 Formateur à l'INSPE de Créteil, professeur associé à LIRTES.

4 CÉDELLE, Luc (2018). « Les décrocheurs se sentent coupables, mais l'échec est d'abord celui de l'école ». https://www.lemonde.fr/series-d-ete-2018-long-format/article/2018/08/23/l-education-nationale-doit-repondre-a-ses-propres-manquements-avec-les-decrocheurs_5345488_5325928.html

5 Présentation du LéA : <http://ife.ens-lyon.fr/lea/le-reseau/anciens-lea/lycee-innovant-germaine-tillion-le-bourget>

6 Le réseau des lieux d'éducation associés (LéA) de l'Institut français de l'éducation (IFE) développe des liens entre le monde de la recherche et le monde de l'éducation (enseignants, pilotes, formateurs, parents...) à travers la mise en œuvre de recherches collaboratives et de mise en réseaux des acteurs et des projets. Ces recherches visent à articuler une production de savoirs, de ressources et de développement professionnel au bénéfice de la communauté éducative et de la communauté scientifique. Les projets de LéA reposent sur l'hypothèse que la réflexivité et la collaboration entre les acteurs peuvent contribuer à la fois au développement de la recherche et du lieu d'éducation. Site des LéA : <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

7 Fédération des établissements scolaires publics innovants : <https://www.fespi.fr/>

8 Voir le minidossier publié dans le numéro 578 des *Cahiers pédagogiques* de juin 2022 : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/revue-905-ecrire-pour-etre-lu-html/>

AUTEURS

Nathalie Broux

Professeure de lettres au lycée Germaine-Tillion et correspondante du lieu d'éducation associé (LéA) pour l'IFE.

Xavier Pons

Professeur des universités en sciences de l'éducation à l'INSPE de Lyon, membre du laboratoire ECP et du comité scientifique de Diversité.

Une grille de lecture de ce que produisent les LÉA-IFE et de ce qui en constitue la valeur

Construction d'indicateurs à partir d'une étude de cas

Sophie Roubin et Catherine Loisy

DOI : 10.35562/diversite.3962

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Cet article présente l'ébauche d'une grille de lecture de ce que produisent les recherches qui engagent des collectifs de praticiens et de chercheurs. Cette recherche exploratoire est réalisée dans le cadre du réseau des LÉA-IFE, lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation de l'École normale supérieure de Lyon, plus précisément, dans le LÉA Ampère qui rassemble un collectif d'enseignants, de formateurs, de chercheurs et d'ingénieurs pédagogiques. Après avoir organisé les productions tangibles qui sont emblématiques de ce que produisent les différents LÉA du réseau, la grille est complétée par deux points. D'une part, à l'appui de fondements théoriques en psychologie du développement, la grille fait apparaître le développement des acteurs et la transformation de leurs environnements de travail qu'ils réalisent. D'autre part, la grille est complétée par la contribution des travaux du réseau à la réflexion sur les recherches qui engagent des collectifs de praticiens et de chercheurs.

English

This article presents a draft of a reading grid of what is produced by researches that include communities of practitioners and researchers. This exploratory research is carried out within the framework of the network of LÉA-IFÉ (Associated educational Places at the French Institute for Education) of the École normale supérieure de Lyon, more precisely, in the LÉA Ampère which brings together a group of teachers, trainers, researchers and academic advisors in higher education. After organizing the tangible productions that are emblematic of what the different LÉAs in the network produce, the grid is completed by two points. On the one hand, relying on the theoretical background of developmental psychology, the grid shows the development of actors and the transformation of their work environments they operate. On the other hand, the grid is completed by the contri-

bution of the network's work to the reflection on research that involves communities of practitioners and researchers.

INDEX

Mots-clés

réseau des LéA-IFE, collectif d'enseignants et de chercheurs, grille de lecture des productions, codéveloppement

Keywords

LéA-IFE network, community of teachers and researchers, reading grid for productions, co-development

PLAN

Fondements et méthodologie

Résultats des travaux engagés : une grille de lecture de ce qui donne la valeur de l'activité du LéA Ampère

Perspectives pour la recherche

TEXTE

- 1 Depuis une dizaine d'années au sein de l'École normale supérieure de Lyon, l'Institut français de l'éducation (IFE) développe le réseau des lieux d'éducation associés (LéA-IFE). Ce réseau est soutenu depuis son origine par l'IFE qui l'abrite et met à disposition du personnel, par les laboratoires de recherche concernés, par la DGESCO (direction générale de l'Enseignement scolaire) du ministère de l'Éducation nationale, et depuis la rentrée 2016, par le ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, qui contribuent l'un et l'autre au financement d'heures pour les enseignants engagés dans ces recherches. Ce réseau impulse le développement de recherches impliquant des acteurs éducatifs et des chercheurs, pour répondre à des questions de terrain. La dimension émergente de cette recherche exploratoire réside dans l'intérêt porté à tout ce que produisent ces recherches dans une approche globale et unifiée. Cet article vise à identifier et catégoriser tout ce que produit un LéA et qui pourrait participer de la valeur d'un tel dispositif.

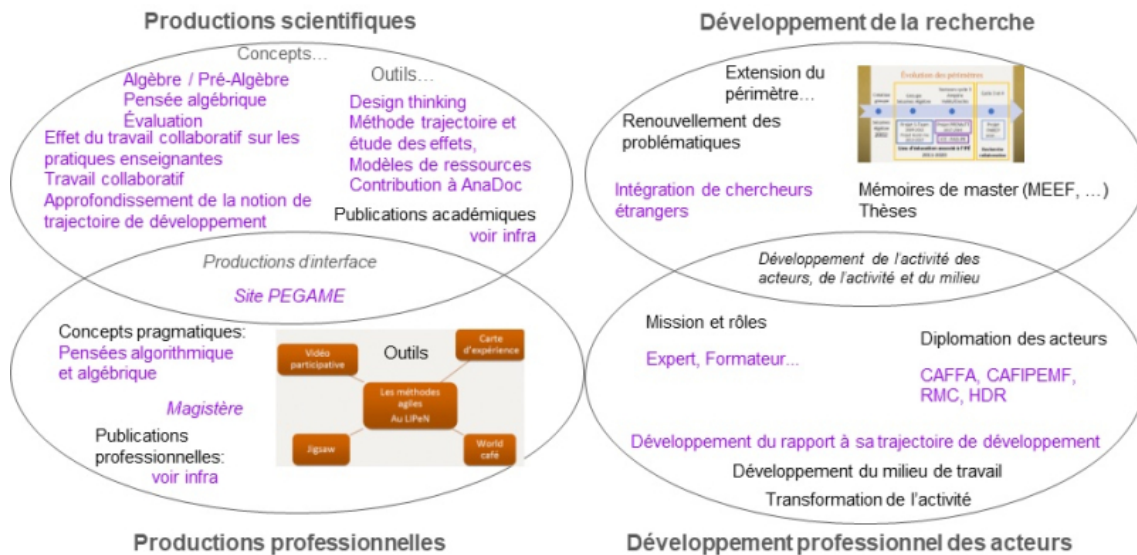
- 2 Nous proposons de repérer et d'organiser tous les types de retombées de ces recherches. Concernant les productions tangibles, tous les ans, au mois de mai, lors de la rencontre internationale des LÉA, les équipes des LÉA présentent l'avancée de leur travail et leurs productions sous des formes diverses : posters, démonstrations ou communications scientifiques. Ils sont aussi soumis à l'écriture d'un bilan annuel accompagné d'une recension de toutes leurs productions. Ainsi, nous disposons de manière quasiment exhaustive de ce qu'elles mentionnent avoir produit (communications, publications, formations, ressources pour la classe et la formation, sites, etc.). Il est donc aisé de rassembler ce corpus en vue d'en faire une analyse. Au-delà de ces productions identifiables parce qu'elles laissent des traces tangibles, les LÉA-IFE ont d'autres retombées. Ainsi, dès la préparation de son dossier de candidature, chaque LÉA est conduit à formaliser ses visées en codéfinissant des buts en termes de développement des acteurs et des environnements, et des modalités de collaboration pour les atteindre. Si le développement professionnel ne peut pas être défini d'avance, organiser les conditions pour qu'il soit possible constitue un enjeu fort pour le réseau des LÉA-IFE. Cependant, les preuves de ces bénéfices de nature intangible ne sont pas toujours faciles à saisir, car l'activité de recherche et les valeurs qu'elle produit sont toujours situées. Cela implique de réaliser une étude de cas pour tenter de saisir dans le détail tout ce que produit un LÉA.

Fondements et méthodologie

- 3 Le développement professionnel est considéré du point de vue de la psychologie du développement qui pose que toute activité humaine est une activité de transformation. Dans une union dialectique entre mouvement interne et conditions offertes par l'environnement (Vygotski, 1985), la personne modifie simultanément sa propre nature et l'environnement dans lequel elle agit : il y a développement si le sujet peut, par son initiative, affecter le développement de son environnement. L'activité est à la fois productive, en ce qu'elle laisse des traces observables, et constructive dans le sens qu'elle produit des transformations (Samurçay, Rabardel, 2004).

- 4 Les environnements sociaux dans lesquels les personnes agissent offrent des situations pour mobiliser des activités significatives leur permettant de rencontrer de nouveaux objets sociaux (symboliques ou matériels) et des modalités diverses d'utilisation de ces objets, d'endosser de nouveaux rôles sociaux, de découvrir des formes d'intervention (Brossard, 2014). Ce faisant, ces environnements offrent des situations de développement « potentiel » (Mayen, 1999) : le développement est un processus interne de réorganisation qui dépend de l'expérience vécue de la personne, il ne peut être que potentiellement permis. Le développement n'aboutit pas nécessairement à une mise en visibilité, celle-ci étant du registre de la valorisation de soi, mais nous considérons que la mise en visibilité est importante pour faire reconnaître la valeur des LéA.
- 5 Pour mener à bien notre étude de cas, nous avons ciblé un LéA que nous connaissons bien pour en avoir été membres, le LéA Ampère, associé aux recherches SESAMES (Situations d'enseignement scientifique : activités de modélisation, d'évaluation, de simulation)¹ et PREMaTT (Penser les ressources de l'enseignement des mathématiques dans un temps de transitions)². Le LéA Ampère rassemble un collectif d'enseignants, de formateurs, de chercheurs et d'ingénieurs pédagogiques. Après avoir collecté toutes les traces des diverses productions réalisées dans ce LéA, nous avons procédé à une analyse systématique du corpus à l'appui des fondements théoriques en psychologie du développement (Figure 1).

Figure 1. Première catégorisation des productions du LéA Ampère soumise à discussion

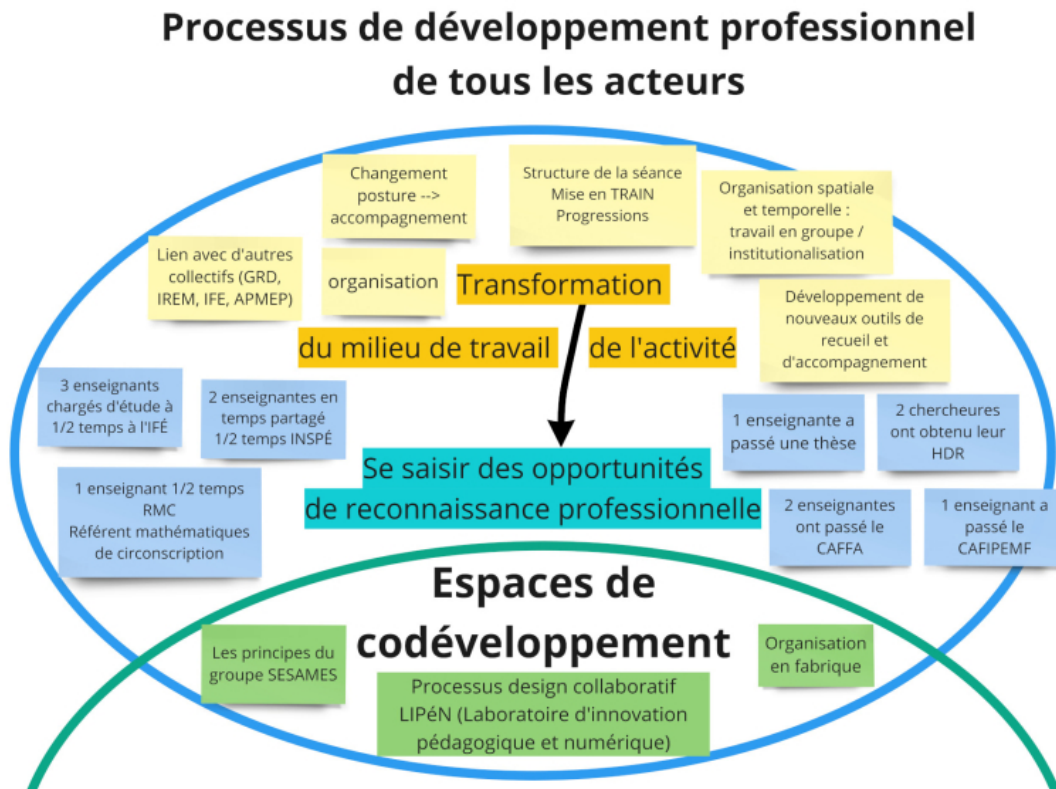


- 6 Cette figure rend compte de la manière dont nous avons organisé les productions tangibles (résultats de l'activité productive orientés vers la communauté de chercheurs, et orientés vers la communauté de praticiens) ; le développement de tous les acteurs (processus de transformation des personnes et des environnements) ; la transformation de l'activité de recherche elle-même.
- 7 Nos premiers échanges avec les anciens acteurs du LéA Ampère ont consisté à mettre à l'épreuve cette catégorisation et à la compléter avec les productions du LéA de manière plus exhaustive. Le classement final de ces productions nous a conduites à formaliser la version préliminaire d'une grille de lecture fondée sur un ensemble d'indicateurs. Nous avons ensuite présenté cette grille pour discussion à des acteurs du réseau des LéA-IFE extérieurs au LéA Ampère (comité de pilotage des LéA, puis membres d'autres LéA). À chaque retour de l'utilisation ou des interactions, nous avons ajusté les catégories et redéfini les indicateurs.

Résultats des travaux engagés : une grille de lecture de ce qui donne la valeur de l'activité du LéA Ampère

- 8 À l'issue du travail de repérage, de catégorisation, et d'échanges à différents niveaux, nous avons obtenu une grille comportant quatre ensembles organisés en deux diagrammes.
- 9 Le diagramme de gauche correspond à des productions tangibles au sens des savoirs et ressources qui peuvent être adressés au milieu de la recherche et/ou au milieu éducatif :
 - dans la partie gauche en haut : nouveaux concepts scientifiques, nouveaux outils pour la recherche, et communications et publications académiques qui les valorisent adressés à la communauté de recherche (visée heuristique) ;
 - dans la partie gauche en bas : nouveaux concepts pragmatiques, nouveaux outils pour la pratique, et communications et publications professionnelles qui les valorisent adressés à la communauté de praticiens (visée praxéologique) ;
 - à l'intersection, produits bi-adressés, c'est-à-dire qui s'adressent aussi bien à la communauté des praticiens qu'à celle des chercheurs, comme le site PEGAME³ qui met à disposition des productions et les fondements théoriques qui les sous-tendent.
- 10 Le diagramme de droite renvoie aux *processus de développement* engagés dans les LéA :
 - la partie droite en haut (Figure 2) correspond au développement de toutes les personnes impliquées, que ce soit les chercheurs, les ingénieurs, les formateurs, les enseignants : c'est bien le développement de tous, individuellement et collectivement, qui est visé. En référence à la psychologie du développement, nous avons pointé la transformation de l'activité et celle de l'environnement de travail, puis complété par la valorisation qui permet de faire reconnaître objectivement ce développement en saisissant les opportunités de reconnaissance professionnelle qui existent aussi bien pour les praticiens que pour les chercheurs ;

Figure 2. Le développement professionnel (transformation des acteurs et des environnements de travail) et sa reconnaissance sociale dans le LéA Ampère



- la partie droite en bas correspond au développement de la recherche impliquant des acteurs éducatifs et des chercheurs telle qu'elle est portée par le réseau des LéA-IFE, recherches qui tentent d'unifier la dimension de conception et la dimension de recherche que nous nommons « recherche fondamentale avec le terrain » en référence à la « recherche fondamentale de terrain » définie par Clot (2008). Dans le cas étudié, nous avons repéré des transformations du périmètre et du milieu de recherche. Et nous avons également vu que la recherche menée dans le LéA Ampère a contribué à faire reconnaître la recherche fondamentale avec le terrain, car les travaux menés dans ce LéA ont suscité des recherches où elle devenait elle-même l'objet d'étude pour des mémoires de master, des mémoires professionnels et des thèses de personnes extérieures au collectif du LéA Ampère, et même de chercheurs étrangers. Ainsi, les transformations opérées au niveau des LéA au fil de leur activité sur trois années participent au développement du réseau des LéA-IFE : leurs expérimentations sur un temps long permettent une compréhension plus fine de ce qui se joue dans ce type

de recherche. Chaque LÉA contribue ainsi à une meilleure connaissance et compréhension des recherches de ce type, voire à la reconnaissance de leur valeur dans toute sa richesse ;

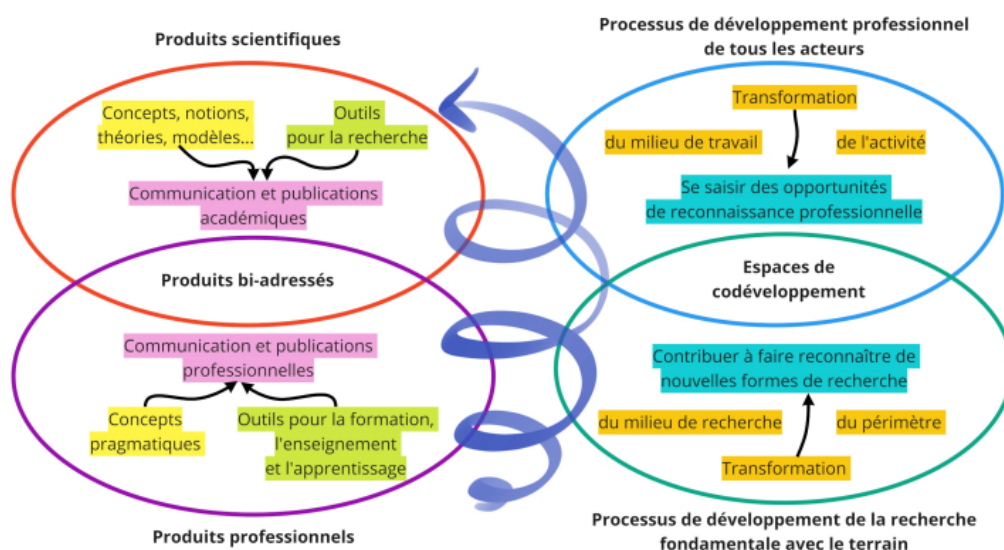
- à l'intersection, nous avons situé les espaces de codéveloppement, comme les petites fabriques et les processus de *design* collaboratif (voir Loisy *et al.*, 2022).

11 L'organisation gauche-droite de cette grille ne laisse pas entendre une continuité temporelle, car activités productives et constructives sont interdépendantes ; la spirale qui relie les deux diagrammes rend compte de leurs interrelations. Il faut entendre que les productions sont portées par des activités qui ont permis, conjointement, leur existence (comme la conception, la modélisation, la publication...) et des processus de développement.

Perspectives pour la recherche

12 Ces travaux nous ont permis d'aboutir à une version décontextualisée de la grille (Figure 3). Les échanges sur cette grille au sein du réseau nous laissent penser qu'elle peut constituer un outil partageable pour repérer, organiser et valoriser les productions de tous les LÉA du réseau.

Figure 3. Version décontextualisée de la grille



- 13 Cette grille nous semble ouvrir des pistes pour rendre compte autrement de toutes les valeurs produites par les recherches impliquant des collectifs d'enseignants et de chercheurs : savoirs et ressources à destination de la recherche et du terrain, processus de développement de tous les acteurs et de leurs environnements de travail, ainsi que des recherches de ce type elles-mêmes.
- 14 Un projet de LéA, dès sa conception, engage les équipes à penser à la fois les productions et les processus de développement. Ainsi, sans faire référence explicitement à la psychologie du développement ni spécifier les processus à l'œuvre, les situations de potentiel développement, créées pour le futur LéA, sont *a minima* validées collectivement, voire coélaborées, avant le démarrage de la recherche à proprement parler. La grille peut être un outil pour penser ces différentes facettes du projet.

BIBLIOGRAPHIE

- BROSSARD, Michel (2014). « Monde de la culture et développement humain ». Dans Moro, Christiane, Muller Mirza, Nathalie (dir.). *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 297-312.
- CLOT, Yves (2008). « La recherche fondamentale de terrain. Une troisième voie ». *Éducation permanente*, n° 177, p. 67-78. <https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-02289436/document>
- LOISY, Catherine, TRGALOVÁ, Jana, ALTURKMANI, Mohammad Dames, BÉNECH, Pierre, ROUBIN, Sophie, TROUCHE, Luc (2022). « Collaboration entre et avec les acteurs de terrain et effets sur les ressources et le développement professionnel. Le cas du projet PREMaTT ». Dans Meslin, Benoît, Daguzon, Marc, Joseph, Bertille, Monod-Ansaldi, Réjane, Prieur, Michèle, Trouillet, Alain (dir.). *Favoriser des collaborations entre chercheurs et praticiens. L'expérimentation de l'Institut Carnot*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal, p. 197-222.
- MAYEN, Patrick (1999). « Des situations potentielles de développement ». *Éducation permanente*, n° 139, p. 65-86.
- SAMURÇAY, Renan, RABARDEL, Pierre (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». Dans Samurçay, Renan, Pastré, Pierre (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p. 163-180.
- VYGOTSKI, Lev S. (1985). *Pensée et langage. Suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski de Jean Piaget*. Paris : Éditions sociales [première édition 1934].

NOTES

- 1 Lien du site SESAMES : <http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/recherche/equipes-associees/sesames>
- 2 Lien vers la page de la recherche PREMaTT : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/groupes-de-travail/prematt>
- 3 Lien du site PEGAME : <http://pegame.ens-lyon.fr/>

AUTEURS

Sophie Roubin

Professeure de mathématiques au collège Ampère (Lyon) et chargée de mission à l'IFE.

Catherine Loisy

Enseignante chercheure émérite, Université de Bretagne occidentale, CREAD et S2HEP.

Actualités

Apprendre à travailler sans renoncer instantanément à sa jeunesse. Retour sur l'ouvrage de Prisca Kergoat

Laure Endrizzi

DOI : 10.35562/diversite.3973

Droits d'auteur

CC BY-SA

PLAN

Déconstruire la docilité

LP et CFA : une hiérarchie inversée

Des enseignants qui soutiennent la socialisation

Émergence de « nous » indociles

La culture populaire : un héritage genré

Une question d'équilibre ?

TEXTE

- 1 Prisca Kergoat est sociologue, professeur à l'université Toulouse Jean-Jaurès, et depuis janvier 2020 directrice du CERTOP (Centre d'étude et de recherche travail, organisation, pouvoir). Sa carrière scientifique se construit depuis vingt ans autour de la formation professionnelle initiale et la positionne comme une spécialiste à la fois des dynamiques d'alternance entre école et entreprise et des modes de socialisation professionnelle vécue par les jeunes populaires, deux dimensions intriquées dans l'ensemble de ses travaux. Parce que les jeunes orientés en lycée professionnel (LP) ou en centre de formation d'apprentis (CFA), un million en 2021 (37 % de la population scolaire), sont majoritairement issus de milieux populaires.
- 2 Doté d'un titre singulier, *De l'indocilité des jeunes populaires*, l'ouvrage publié en 2022 aux éditions La Dispute, interroge les parcours de formation souvent subis par ces jeunes et met radicalement en cause leur docilité supposée, celle qui les conduirait à

accepter naturellement leur condition dominée, en limitant par exemple leurs ambitions scolaires.

- 3 Son projet, entrepris depuis sa thèse en 2002, est de dépasser les grilles de lecture communément mobilisées en sociologie, analysant les parcours à l'aune du mérite scolaire et de l'autosélection, pour en restituer une autre complexité, à partir des expériences vécues.

Déconstruire la docilité

- 4 Il s'agit ainsi de donner corps au vécu de ces jeunes, apprentis ou élèves de LP, dans cette zone frontière qui préfigure leur sortie de l'adolescence et leur passage vers une vie travaillée, dans cette transition vers un salariat d'exécution qui se fonde historiquement sur des comportements domestiqués. Si la docilité est en effet considérée depuis le XVIII^e siècle comme une qualité nécessaire de l'apprenti, elle n'est pas innée : nombreux sont les travaux sociologiques qui décrivent un processus selon lequel les dominés, en intériorisant inéluctablement les rapports de domination, font preuve de soumission. Autrement dit, les filles seraient moins ouvertement en conflit avec l'école par exemple, car elles consentiraient davantage à leur domination.

- 5 Or pour Prisca Kergoat, la domination ne peut se penser sans la subversion, et les tensions qui traversent les expériences scolaires et professionnelles sont à comprendre en interdépendance.

- 6 Pour traquer cette « version cachée des faits », un important matériau empirique a été rassemblé, 3 000 questionnaires et 43 entretiens ethnographiques, ventilés en deux grandes enquêtes dont elle a assuré la responsabilité entre 2013 et 2018 :

- EGALYCE : conditions de vie et d'études des filles et garçons de lycées professionnels (auprès d'élèves dont la formation prévoit plusieurs périodes de stage en entreprise) ;
- MADAA : mesure des discriminations à l'entrée de l'apprentissage (auprès d'une population dotée d'un statut de salarié, pratiquant l'alternance entre le CFA et l'entreprise).

- 7 Rigoureux dans sa forme et extrêmement documenté, l'ouvrage accompagne la plongée des lecteurs dans l'univers méconnu des

jeunes apprentis et élèves de LP, puisant de façon continue dans d'autres travaux, sociologiques, historiques, voire dans la science politique, mobilisant ponctuellement la fiction pour étayer l'exposé des données empiriques et nourrir la compréhension des entretiens cités.

- 8 L'ouvrage, organisé en deux parties chronologiques, s'attache à se placer au plus près des histoires individuelles. La première dévoile les coulisses de l'entrée en formation professionnelle depuis la décision d'orientation, elle vise à caractériser les contraintes exercées sur les jeunes et à appréhender le sentiment d'injustice qui s'intensifie et les pensées indociles qui s'échafaudent. La seconde partie se concentre sur l'accès à la condition de jeune travailleur ou travailleuse et la manière dont l'injustice, d'abord éprouvée individuellement, se mue progressivement en un complexe partagé de pratiques indociles, renouant avec une culture ouvrière aux héritages genrés.

LP et CFA : une hiérarchie inversée

- 9 Creuset de la formation conjointe de l'homme, du citoyen et du travailleur dans les années 1950, l'enseignement professionnel sous statut scolaire s'est vu disqualifier par les politiques successives en faveur d'une scolarisation de masse. Cette reconfiguration progressive des hiérarchies scolaires a joué en faveur de l'apprentissage en entreprise. Alors que les LP sont tendanciellement expurgés des savoir-faire techniques et cantonnés aux savoir-être, la formation sur le tas, considérée après-guerre comme inadaptée à la qualification, concentre désormais les ambitions liées à un meilleur ajustement à l'emploi.
- 10 Pour autant, trouver une place en CFA n'est pas donné, l'accès reste sélectif. Les filles, très minoritaires, sont canalisées dans un nombre limité de formations féminisées (coiffure, esthétique, aide à la personne, petite enfance...) et en butte à des pratiques de sélection sexistes aussi de la part des employeurs quand elles cherchent à s'écarter des normes de genre, contraintes parfois à renoncer à leur contrat tant la pression est forte.

- 11 Le passé migratoire est un autre facteur discriminant : les jeunes originaires de l'Europe du Sud, dont les familles sont installées depuis plus longtemps et disposent d'un meilleur capital d'autochtonie (ressources liées à l'appartenance à des réseaux relationnels) ont plus de facilité à trouver un contrat d'apprentissage que ceux issus du Maghreb ou de l'Afrique subsaharienne, qui tendent à se laisser orienter en LP pour bénéficier de l'entremise des enseignants dans leur recherche de stage.
- 12 L'orientation ne se joue donc pas uniquement sur la scène scolaire : le marché du travail contribue largement à la distribution des élèves entre les différentes filières et à la relégation des populations les plus fragilisées face à l'emploi dans les formations professionnelles scolaires proposées dans les LP.

Des enseignants qui soutiennent la socialisation

- 13 Trouver une place en formation professionnelle initiale ne garantit pas cependant de « faire sa place ». L'entrée en LP est décrite comme un choc par tous les élèves. Dans ces espaces où la mixité (sociale, ethnique, de genre) recule, les élèves, de plus en plus jeunes depuis la suppression du redoublement, se vivent comme des « riens du tout », cumulant une fragilité dans la scolarité et face à l'emploi.
- 14 En CFA aussi, la rédemption promise, celle qui rend possible le passage d'une situation de difficulté scolaire à une situation valorisante, n'est pas instantanée. Cantonnés le plus souvent aux tâches subalternes, les apprentis se sentent exploités et la désillusion s'avère d'autant plus forte quand ils ont vécu une orientation contrariée.
- 15 Dans ces univers ségrégués, LP et CFA, les jeunes perçoivent intimement la violence symbolique de ces mécanismes d'humiliation, combinant sélection scolaire et division du travail. C'est la relation qui va permettre de s'accrocher ou pas, de s'acculturer ou pas. Surtout la relation avec les enseignants, qui, bien au-delà de leur fonction pédagogique, peuvent créer les conditions d'une confiance mutuelle qui va aider à amoindrir les injustices, tant dans la sphère éducative que dans la sphère productive, et soutenir l'émergence d'un « nous ».

Émergence de « nous » indociles

- 16 L'enquête sur ce « nous », auquel les pratiques indociles s'adosent, met en évidence cinq profils idéal-typiques genrés, trois masculins et deux féminins :
- les « passagers clandestins », minoritaires, cherchent à passer inaperçus, leur projet est d'obtenir un bac, n'importe quel bac, pour accéder à l'enseignement supérieur ; ils sont peu investis en classe et refusent toute acculturation au monde ouvrier ;
 - les « immobiles et indémontables », majoritairement inscrits dans une formation aux métiers du bâtiment, ne jouent ni le jeu de l'école ni celui de l'entreprise ; désaffiliés, ils transportent avec eux leur expérience des quartiers, marquée par des rivalités entre bandes et des comportements déplacés, notamment à l'égard des filles, et s'affirment victimes de racisme plus que d'inégalités sociales ;
 - au contraire, ceux qui pactisent « avec la culture ouvrière » (secteur automobile dans l'enquête) sont issus des fractions les plus stabilisées des classes populaires (artisans ou ouvriers qualifiés) ; ils plébiscitent une formation par le faire et ont un rapport positif au métier, nourri soit par la transmission d'une histoire familiale soit par la rencontre avec un maître d'apprentissage d'exception ;
 - celles qui « jonglent avec différents répertoires culturels » sont capables d'adopter les manières d'être de la classe intermédiaire quand elles sont en situation professionnelle (coiffure ou esthétique), tout en faisant preuve d'autodérision ; solidaires dans leur perception critique des relations de travail, elles profitent des temps scolaires de formation pour renouer avec leur féminité populaire (vêtements...) ;
 - à l'inverse, celles qui suivent une formation dans les métiers d'aide à la personne décrivent leur activité professionnelle de façon positive et s'appliquent à « travailler sans renoncer à leur statut d'enfant » ; l'équilibre passe par une alternance entre attitude responsable face à des personnes dépendantes et reconquête d'une certaine insouciance adolescente dans l'espace scolaire, quitte à déroger au règlement intérieur.
- 17 L'enquête révèle ainsi de façon originale comment et combien apprendre à travailler sans renoncer instantanément à sa jeunesse requiert un travail d'« incorporation » au travers de compromis

permanents, caractérisé par des corps tantôt assujettis, tantôt indociles.

- 18 Les variations dans ces processus acculturatifs dépendent à la fois de ce qui compose l'identité de ces jeunes (classe sociale, genre, origine ethnique), de leurs socialisations antérieures (au sein de la famille, à l'école) et des situations de travail auxquelles ils se confrontent.
- 19 Ce sont les modulations entre ces différents éléments qui fabriquent le « nous ». Ainsi, certains garçons s'appuient sur les rapports de classe, soit pour manifester un attachement à l'école et un refus du monde ouvrier qui salit et use les corps, soit pour au contraire marquer une distance par rapport à l'école et revendiquer une culture ouvrière renouvelée qui valorise le faire et la performance physique. Les désaffiliés, eux, affichent une condition surdéterminée par l'expérience du racisme, caractérisée par un corps figé, inadapté à la fois aux conditions de travail et aux postures requises par l'école.
- 20 Les corps (d'adolescentes et de femmes), la manière dont ils sont tenus de se conformer et dont ils se transforment sont au cœur des récits des filles. Contrairement aux garçons qui privilégient une mise en scène concurrentielle de soi, la fabrique des pratiques indociles est davantage collective chez les filles. Chez les unes (en esthétique ou en coiffure), elle prend appui sur un mixte de rapports de classe et de genre, pour jongler entre leur condition vraie d'adolescente issue d'un milieu populaire et leur condition feinte d'employée-modèle maîtrisant les codes culturels des classes intermédiaires. Les autres (aide à la personne) privilégient les rapports de génération et rappellent leur jeune âge au travers de transgressions ordinaires qui valorisent l'élève indocile au détriment du soi dévoué, responsable et autonome qu'elles endossent au travail.

La culture populaire : un héritage genré

- 21 En définitive, l'indocilité n'est pas toujours verbalisée : elle passe par le corps, dont la position – domestiquée ou rebelle – s'avère centrale dans les manières d'investir les différents espaces, depuis la socialisation dans le cadre institutionnel, CFA ou LP, jusqu'à l'acculturation au métier dans les situations de travail. Mais surtout, l'indocilité se

pense et se pratique différemment selon si l'on est garçon ou fille. Et la compréhension de ces différences nécessite à la fois de ne pas jauger les comportements féminins à l'aune exclusive des pratiques masculines d'opposition et de résistance et de dépasser les temps biographiques des individus pour s'intéresser aux logiques de reproduction et de transmission à l'œuvre.

- 22 C'est ce que propose Prisca Kergoat dans la dernière partie du livre, analysant comment ces dispositions intériorisées à s'ajuster aux situations sociales s'inscrivent historiquement dans une continuité d'expériences nourries de déplacements dans l'espace social. Les femmes des classes populaires sont acculturées en effet de longue date aux manières d'être et de faire des classes intermédiaires ou supérieures, notamment à travers le modèle de la domesticité, glorifiant la fidèle servante, et celui plus récent des cours ménagers, glorifiant la femme reine du foyer.
- 23 Ces expériences transmises peu ou prou de génération en génération traduisent une condition féminine commune, marquée à la fois par la servitude et par la capacité à mobiliser des références autres que celles de son propre univers culturel. Cette condition féminine aspirant à une meilleure situation, par l'emploi ou le mariage, à un affranchissement de sa condition de classe, n'a donc rien à voir avec une nature féminine prétendument soumise.

Une question d'équilibre ?

- 24 À l'issue de cette lecture stimulante, pointe inévitablement toute une série de questions sur le devenir de ces jeunes une fois que le travail domine les vies. L'indocilité est-elle chevillée à l'espace-temps de la transition vers l'emploi ou bien subsiste-t-elle sous d'autres formes une fois l'insertion professionnelle effective ?
- 25 La docilité, longtemps (encore aujourd'hui ?) assimilée à une qualité dans les métiers d'exécution, fait-elle véritablement défaut aux *managers*, à tous ceux et toutes celles qui encadrent, alors que leur légitimité se fonde justement sur le respect de liens hiérarchiques ?
- 26 Peut-on finalement s'autoriser à établir que la docilité est une qualité et l'indocilité un défaut ? Pour Prisca Kergoat, le débat n'a pas véritablement lieu d'être, l'une et l'autre participant à la caractérisation du

social, fondent le rapport au monde scolaire d'abord, puis au monde du travail.

- 27 À la lecture de ce livre, on comprend pourtant que l'équilibre importe, que l'indocilité a à voir avec la dignité. Pour une majorité de jeunes enquêtés, le LP et le CFA protègent en aidant à comprendre les expériences de domination vécues. Mais après l'école, que se passe-t-il ? Comment se fabriquent les pratiques indociles communes capables de faire reculer cette « servitude volontaire » (La Boétie, 1576) qui ne cesse de diviser et réduire le social ?

BIBLIOGRAPHIE

Prisca Kergoat, De l'indocilité des jeunesses populaires, La Dispute, 2022. Collection : Hors collection. Paru le 13/05/2022. ISBN : 9 782 843 033 247. 274 pages – 24 € <http://ladispute.fr/catalogue/de-lindocilite-des-jeunesses-populaires-apprenti%C2%B7s-et-eleves-de-lycees-professionnels/>

AUTEUR

Laure Endrizzi

Chargée d'études Veille et Analyses, Institut français de l'éducation de l'ENS de Lyon.

Les habits neufs de l'auto-exclusion : les souhaits d'orientation scolaire des familles ouvrières en fin de troisième

Tristan Poullaouec

DOI : 10.35562/diversite.4054

Droits d'auteur

CC BY-SA

RÉSUMÉS

Français

Si la modestie scolaire n'a pas disparu dans les familles ouvrières, elle prend un tout autre sens depuis les années 1970. D'abord parce que l'auto-exclusion de l'enseignement général a cédé la place au refus de l'orientation précoce vers l'enseignement professionnel. Ensuite parce qu'elle relève aujourd'hui davantage d'une moindre résistance aux verdicts d'échec scolaire que d'un renoncement *a priori* aux études longues. Enfin parce que l'école unique prend désormais en charge le tri social des élèves, là où la condition sociale des parents déterminait autrefois leurs possibles scolaires.

English

While school modesty has not disappeared from working-class families, it has taken on a whole new meaning since the 1970s. Firstly, because self-exclusion from general education has given way to refusal of early guidance towards vocational education. Secondly, it is now more a question of less resistance to school failure than of an *a priori* renunciation of long studies. And finally, because the single school now takes charge of the social sorting of pupils, whereas the social condition of parents used to determine their educational possibilities.

INDEX

Mots-clés

famille populaire, coéducation, relation école-famille, orientation scolaire, voie professionnelle, inégalité

Keywords

popular family, coeducation, school-family relation, educational guidance, vocational training, inequality

PLAN

Un refus culturel de l'école ?
Un intérêt bien compris ?
Une intériorisation du probable ?
Le nouveau visage des aspirations scolaires
Les souhaits d'orientation scolaire
Les habits neufs de l'auto-exclusion

NOTES DE L'AUTEUR

Cette contribution m'avait été commandée en 2010, ce qui explique que les données ne sont pas récentes et que j'évoque le bac S, aujourd'hui disparu. Elle n'a malheureusement pas été publiée dans sa version définitive en 2011. La publication ici présente en est la version correcte.

TEXTE

- 1 Au cours du dernier demi-siècle, les scolarités des enfants d'ouvriers se sont considérablement allongées. À écouter les discours récurrents sur la démission des parents et le manque d'intérêt des élèves, tout pourrait porter à croire que cette prolongation massive des études s'est faite à marche forcée, en dépit des ambitions plus modestes des familles ouvrières. À contre-courant de ces idées toutes faites, la mise en perspective historique souligne pourtant la montée sans précédent de la préoccupation scolaire parmi les ouvriers (Terrail, 1984 ; Lahire, 1995 ; Poullaouec, 2010). De nombreux dispositifs comptent cependant sur l'implication des parents pour améliorer les comportements, les résultats et les parcours des élèves¹. Mis sur le devant de la scène par la politique scolaire, de nombreux établissements d'élite mènent ainsi depuis quelques années des campagnes contre l'auto-exclusion des bons élèves issus des classes populaires qui les conduit à préférer l'université aux classes préparatoires et aux grandes écoles².

Tableau 1. Le souhait du bac pour les enfants depuis les années 1960 (en %)

| Milieu social | Part des parents souhaitant que leurs enfants atteignent le bac | | | |
|---------------|---|------|------|------|
| | 1962 | 1973 | 1992 | 2003 |
| Cadre | 60 | 87 | 97 | 98 |
| Ouvrier | 15 | 64 | 76 | 88 |
| Ensemble | 29 | 68 | 85 | 94 |

Champ : parents d'élèves scolarisés dans le secondaire en 1992 et en 2003.

Sources : sondages d'opinion en 1962 et 1973 cités par Christian Baudelot et Roger Establet, *Avoir 30 ans en 1968 et en 1998*, Paris, Seuil, 2000 ; enquêtes *Efforts d'éducation des familles* en 1992 (INSEE-INED) et *Éducation et famille* en 2003 (INSEE).

- 2 Sans contester le différentiel d'ambition scolaire entre les familles selon leur position sociale, cet article en esquisse une nouvelle interprétation en se focalisant sur un palier d'orientation scolaire toujours décisif, bien avant l'entrée dans l'enseignement supérieur : « C'est à la fin de la troisième que ces disparités sociales se creusent. Neuf enfants de cadres ou d'enseignants sur dix effectuent toute leur scolarité dans le second cycle général ou technologique des lycées. [...] Moins de la moitié des fils et filles d'employés et d'ouvriers qualifiés et seul un quart des enfants d'ouvriers non qualifiés ou d'inactifs accomplissent tout le second cycle dans l'enseignement général ou technologique » (*Repères et références statistiques*, 2010, p. 142). L'espoir que leurs enfants obtiennent le bac s'est pourtant généralisé dans les familles ouvrières (tableau 1) et la quasi-totalité d'entre eux poursuivent effectivement leur parcours scolaire après la troisième. Est-ce à dire que les différences d'orientation entre les trois voies du lycée (générale, technologique ou professionnelle) ne tiennent au fond qu'à des préférences individuelles distinctes, forgées au sein des familles ? C'est ce que suggère classiquement le thème de « l'autosélection des milieux populaires, à résultats équivalents ».
- 3 Certes, d'une classe sociale à l'autre, les niveaux d'ambitions scolaires sont toujours très inégaux. Qu'un fils de médecin n'obtienne pas le bac S décevra sans doute ses parents, alors qu'un manutentionnaire sans diplôme se réjouira probablement que le sien décroche un bac professionnel. Mais ce différentiel d'ambition scolaire tient-il avant tout à des différences d'attitudes *a priori* redevables à la position et à la trajectoire sociales des parents ? Ou bien faut-il en trouver la cause dans l'inégale réussite scolaire des élèves selon l'origine sociale ? Les deux explications sont parfaitement compatibles : la plus grande

modestie des familles populaires dans leurs stratégies de scolarisation est aussi bien attestée que la meilleure réussite scolaire des enfants de cadres. Elles n'ont cependant pas les mêmes implications pratiques : car après tout, pourquoi inciter les parents à prolonger les études de leurs enfants s'ils ne le souhaitent pas vraiment³ ? Pour mieux appréhender l'évolution des inégalités d'ambition scolaire, il faut donc étudier les choix des familles en fonction de la valeur scolaire de leurs enfants.

- 4 Le suivi sur dix ans par une équipe de chercheurs de l'INED (Institut national d'études démographiques)⁴ d'une cohorte sortant de CM2 ou de classe de 7^e en 1962 constitue la première enquête statistique permettant de distinguer les effets respectifs des performances scolaires des élèves et des souhaits de leurs familles dans leur orientation scolaire. À l'époque, moins de la moitié des enfants d'ouvriers entrent en sixième, quand c'est le cas de la quasi-totalité des enfants de cadres ou de professions libérales⁵. Ce n'est pas seulement parce qu'ils réussissent moins bien en primaire, c'est aussi parce que leurs parents ont des ambitions scolaires inférieures pour eux. En effet, mieux les élèves sont évalués par leurs maîtres, et plus les aspirations des parents pour la suite de leurs scolarités sont élevées. Mais à réussite scolaire équivalente, les ouvriers souhaitent toujours moins souvent que les cadres voir leurs enfants entrer en sixième. Ainsi, en 1962, quand les maîtres jugent un élève médiocre en primaire, 80 % des parents ouvriers renoncent à le faire entrer en sixième, tandis que 77 % des parents cadres maintiennent pour lui leur souhait d'études longues.

Un refus culturel de l'école ?

- 5 Comment comprendre ces visées scolaires inégales ? Trois grandes interprétations méritent d'être discutées pour mieux prendre la mesure des transformations survenues dans les comportements des familles ouvrières. Une première perspective a ainsi insisté sur la dimension collective et culturelle de la réticence des ouvriers vis-à-vis des études longues. Intellectuel d'origine ouvrière ayant grandi dans les quartiers populaires d'une ville minière anglaise pendant l'entre-deux-guerres, Richard Hoggart (1970, 1991) souligne bien l'ambiguïté de l'attitude des membres des classes populaires à l'égard

des savoirs scolaires. Le respect traditionnel pour la culture savante et parfois le désir de prouver ses capacités intellectuelles coexistent parmi eux avec un scepticisme fondamental sur la valeur de l'éducation scolaire, qui se traduit le plus souvent par une indifférence ou une méfiance à l'égard de la scolarisation prolongée. Au principe de ces dispositions, Hoggart met en avant la faiblesse des possibilités objectives de sortie du monde ouvrier.

- 6 À la suite des analyses de Hoggart, Paul Willis argumente même dans les années 1970 l'existence d'une « culture anti-école » englobée dans une culture ouvrière d'atelier (Willis, 1977). Selon son enquête ethnographique auprès de fils d'ouvriers anglais en fin d'études secondaires, ce refus culturel de l'école s'exprime à travers un chauvinisme viril et se manifeste dans les nombreuses tentatives informelles de prise de contrôle de la situation scolaire. Ces jeunes rejettent le travail scolaire, préfèrent la pratique à la théorie, et sont par ailleurs sceptiques sur l'intérêt des diplômes. L'opposition entre les « fayots » qu'ils stigmatisent et les « gars » qui résistent aux valeurs scolaires préfigure pour eux le clivage entre les cols blancs et les cols bleus dans le monde du travail. En important la culture d'atelier de leurs pères dans l'enceinte scolaire, les fils d'ouvriers contribuent ainsi selon Willis à leur « auto-damnation ». Fatalistes et soutenus à demi-mot par leurs parents, ils font ensuite le choix « volontaire » d'entrer à l'usine pour y occuper des emplois d'exécution.

Un intérêt bien compris ?

- 7 Développée aux États-Unis dans les années 1960 par l'économiste Gary Becker (Becker, 1964), la théorie du « capital humain » fonde au contraire la « demande d'éducation » sur des arbitrages individuels et « rationnels » entre les coûts et les rendements financiers des études. Elle est prolongée en France dans les années 1970 par les travaux du sociologue Raymond Boudon, qui se propose lui aussi de rendre compte du différentiel d'ambition scolaire entre les familles selon leur position sociale, sans, toutefois, faire intervenir ni leurs valeurs de classe, ni leurs héritages culturels dans sa modélisation sociologique. Selon Boudon, si les parents ouvriers prennent moins souvent le risque d'engager leurs enfants sur la voie des études longues, c'est par intérêt bien compris : ils écourtent leurs scolarités au terme d'un

calcul économique qui anticipe aussi bien le prix de la prolongation des études et le manque à gagner des revenus du travail juvénile, que les bénéfices escomptés de telle ou telle formation ou encore la menace de l'échec au diplôme visé, évaluée à l'aune des résultats passés.

- 8 Dans cette seconde perspective, les élèves et leurs familles sont tous supposés avoir les mêmes dispositions à évaluer les possibilités qui s'offrent à eux et à prendre les meilleures décisions en fonction de leur « utilité optimale ». Et s'ils ne font pas les mêmes choix d'orientation scolaire, c'est uniquement parce que leurs intérêts diffèrent. Ainsi, le calcul qui conduit les familles populaires à opter pour les filières courtes s'explique avant tout par leur milieu social : « L'inégalité des chances devant l'enseignement résulte principalement de la stratification sociale elle-même. [...] Les individus "choisissent" leur niveau d'instruction par un calcul rationnel, en fonction de leur position dans le système des classes et des attentes sociales attachées à un instant particulier aux divers niveaux d'instruction » (Boudon, 1973). Encore défendu aujourd'hui, ce point de vue conduit logiquement à poser l'autosélection des classes populaires en obstacle irréductible à la démocratisation scolaire. Un CAP, un BEP ou un bac pro ne valent-ils pas davantage aux yeux d'un ouvrier sans qualification qu'à ceux d'un cadre sorti d'une grande école ?

Une intériorisation du probable ?

- 9 Une troisième interprétation est enfin proposée par la sociologie de Pierre Bourdieu, qui voit dans le désistement des classes populaires face aux études longues un effet conjoint du système de valeurs des parents et de la sélection scolaire des enfants. « Le lycée, ce n'est pas pour nous » : dans ses travaux des années 1960, Bourdieu explique pourquoi l'attitude des ouvriers à l'égard de la scolarisation de leurs enfants s'exprime très souvent à travers cette formule. Au lieu de concevoir cette auto-élimination des enfants d'ouvriers comme un choix délibéré et utilitariste, Bourdieu propose d'en rendre compte par un processus d'intériorisation des destinées scolaires les plus probables dans cette classe sociale (Bourdieu, 1966, 1974). Jusqu'aux années 1960, tout concourt en effet dans le monde ouvrier à écarter *a priori* les études longues du champ des possibles scolaires : les

parents n'ont aucune familiarité avec l'enseignement secondaire, l'entourage de la famille n'encourage pas non plus à prolonger la scolarité, et même le groupe des copains rappelle le plus souvent au réalisme des études courtes.

- 10 Ayant également anticipé plus ou moins inconsciemment l'avenir le plus vraisemblable pour leurs enfants à travers l'expérience très fréquente de leur échec scolaire, les familles ouvrières en viennent à ajuster leurs attentes ordinaires à la stricte mesure de leurs faibles chances collectives de réussite scolaire après le primaire. Ce renoncement et cette résignation se traduisent aussi par une large adhésion aux cursus courts de l'enseignement professionnel et à la mise au travail précoce des enfants. Les ouvriers font ainsi de nécessité vertu en s'interdisant des projets scolaires impensables et en prenant « la réalité pour leurs désirs », selon l'expression de Bourdieu. Au-delà de leurs profondes divergences théoriques, ces trois types d'analyse s'appuient à bon droit sur un ensemble d'observations très convergentes à différents niveaux du système scolaire, régulièrement confirmées par diverses investigations jusqu'à nos jours : à *réussite égale de leurs enfants*, les aspirations scolaires des ouvriers s'avèrent toujours moins ambitieuses que celles des cadres.

Le nouveau visage des aspirations scolaires

- 11 Pour autant, ces interprétations classiques du différentiel d'ambition scolaire doivent aujourd'hui être dépassées pour au moins trois raisons. Tout d'abord, parce que l'auto-exclusion des longues études a aujourd'hui cédé la place au rejet des voies courtes de l'enseignement professionnel (Poullaouec, 2004, 2010). Ce nouveau visage des aspirations scolaires dans les familles ouvrières oblige à reprendre les discussions sur l'inégale ambition des projets parentaux. Ensuite, il nous faut mieux tenir compte des variations de cet écart d'ambition en fonction des performances des élèves. Dès 1964, les données produites par l'INED le mettaient en évidence : la modestie scolaire des familles ouvrières est très réduite quand leurs enfants réussissent à l'école. En effet, lorsqu'ils sont jugés bons élèves par leurs maîtres, 82 % des parents ouvriers souhaitent alors qu'ils entrent en sixième, comme les enfants de cadres. L'attitude des parents face à l'avenir

scolaire de leurs enfants n'est pas *indépendante* de leurs résultats, et l'idée d'une auto-élimination des filières générales antérieure à toute expérience scolaire perd donc beaucoup de sa force.

- 12 Enfin, les nouvelles stratégies des familles ouvrières prennent tout leur sens dans le cadre des dispositifs d'orientation scolaire mis en place par l'école unique. Insistons sur ce dernier point. Les politiques scolaires de la Cinquième République ont en effet complètement refondu les procédures de régulation des flux d'élèves. En unifiant les anciens réseaux de scolarisation, les réformes de structure mises en œuvre entre 1959 et 1985 n'ont pas simplement abouti à une élimination différée des élèves en difficulté et à une translation vers le haut des inégalités scolaires (Euvrard, 1979). Ce faisant, elles ont aussi conduit à la prise en charge directe du tri social des élèves par l'institution scolaire. Dans l'ancien régime de scolarisation, les destinées scolaires se fixaient bien en amont de l'école, en fonction du type d'établissements auxquels la condition sociale d'une famille vouait ses enfants. Une fois entrés à l'école communale ou au petit lycée, la plupart des élèves y faisaient toute leur scolarité, sans être placés face à des choix majeurs d'orientation.

Les souhaits d'orientation scolaire

- 13 L'école unique au contraire scolarise tous les élèves, quelles que soient leurs origines sociales. Dès le début des années 1970, la quasi-totalité entre au collège. Depuis les années 1990, ils y restent pour la plupart jusqu'à la fin de la troisième. Et la grande majorité d'entre eux poursuivent ensuite leur scolarité au lycée, dans la voie générale, technologique ou professionnelle. À l'issue de l'école unique, les diplômes décrochés sont cependant très inégaux selon les résultats obtenus tout au long des parcours scolaires. Pour les parents, cet allongement général des scolarités signifie donc aussi que l'incertitude et les risques se logent désormais au cœur de l'expérience scolaire de leurs enfants. Les souhaits d'orientation qu'ils forment pour ces derniers ne peuvent dès lors plus se comprendre indépendamment de leur valeur scolaire. En même temps qu'elle place le niveau de réussite scolaire au centre des procédures d'orientation, l'école unique enjoint en effet aux parents d'élaborer en concertation

avec l'élève un projet personnel fondé sur ses goûts, ses souhaits et surtout ses « aptitudes », censément « révélées » par ses résultats.

- 14 Le palier d'orientation en fin de troisième constitue un intéressant point de comparaison des choix scolaires des familles à travers le temps. En reprenant le même dispositif d'enquête par questionnaire auprès des chefs d'établissements mis en place par les chercheurs de l'INED en 1962, le ministère de l'Éducation nationale a pu suivre tout au long de leur scolarité dans le secondaire quatre cohortes d'élèves entrés en sixième une année donnée : en 1973, en 1980, en 1989 et en 1995. Pour chacun de ces panels, une enquête complémentaire auprès des parents a été menée en fin de troisième concernant les vœux d'orientation qu'ils ont formulés pour leurs enfants. Il est ainsi possible de mesurer l'évolution des ambitions scolaires concrètement exprimées en fonction du parcours scolaire réalisé par les élèves au collège. Plus sévèrement sélectionnés par la compétition scolaire, celles et ceux qui ont atteint la troisième sans connaître de redoublement dans les années 1970 étaient selon toute vraisemblance de meilleurs élèves que celles et ceux qui ont connu un parcours équivalent dans les années 1990. Le contraste n'en est que plus frappant lorsque l'on confronte les vœux d'orientation formés par les parents dans ces conjonctures historiques différentes (tableau 2).

Tableau 2. L'évolution des vœux d'orientation en seconde générale ou technologique des élèves « à l'heure » en fin de troisième (en %)

| Milieu social | Année d'entrée en sixième | | | |
|---------------|---------------------------|------|------|------|
| | 1973 | 1980 | 1989 | 1995 |
| Cadre | 91 | 97 | 95 | 97 |
| Ouvrier | 51 | 71 | 62 | 62 |
| Ensemble | 64 | 81 | 76 | 78 |

Champ : parents d'élèves parvenus en troisième sans avoir redoublé au collège.

Sources : panels du ministère de l'Éducation nationale.

- 15 La tendance à l'auto-exclusion *a priori* des études longues s'est bel et bien affaiblie au fil du temps. Parmi les ouvriers, la moitié des parents seulement envisageaient le lycée pour ces bons élèves entrés dans le secondaire avant l'avènement du collège unique alors que c'était déjà

le cas de la plupart des familles de cadres. Moins d'une dizaine d'années plus tard, c'est désormais le choix de 71 % des parents ouvriers, dont les stratégies d'orientation scolaire se rapprochent ainsi de celles des parents cadres. Très fréquente, l'expérience d'un redoublement au collège décourage en revanche toujours fortement les familles ouvrières de demander l'accès en seconde tandis que les familles de cadres maintiennent majoritairement leur stratégie d'entrée au lycée dans ce cas de figure⁶. Quant à l'orientation vers l'enseignement professionnel court, elle procède de plus en plus des difficultés scolaires rencontrées dès le primaire : elle n'est plus valorisée *a priori*, mais acceptée *a posteriori*, comme une réhabilitation relative de parcours scolaires marqués très tôt par l'échec dans les apprentissages fondamentaux.

Les habits neufs de l'auto-exclusion

- 16 Depuis le milieu des années 1980, la forte diminution des redoublements au collège n'est cependant pas le signe tangible d'une amélioration sensible des acquis scolaires effectifs, mais plutôt le résultat d'une politique ministérielle encourageant explicitement les passages dans la classe supérieure. L'absence de retard scolaire constitue donc un indicateur de moins en moins satisfaisant pour juger de la valeur scolaire des élèves. Les notes obtenues en cours d'année permettent en revanche de mieux apprécier les performances scolaires telles qu'elles sont jugées par les enseignants. Il est dès lors possible d'examiner plus précisément comment ces verdicts scolaires quotidiens influent sur les orientations souhaitées par les parents en fin de troisième selon leur milieu social (tableau 3). Deux conclusions s'imposent à cet égard. Plus les notes obtenues sont élevées, plus les parents souhaitent voir leur enfant entrer en seconde générale ou technologique. Ce constat vaut pour les cadres comme pour les ouvriers. À niveau comparable des élèves, les premiers font certes plus souvent ce choix que les seconds.

Tableau 3. Les vœux parentaux d'orientation en seconde générale ou technologique des élèves « à l'heure » en fin de troisième selon leurs performances scolaires (en %)

| Moyenne m de l'élève au contrôle continu du brevet des collèges en mathématiques et en français | Milieu social du responsable de l'élève | | |
|---|---|---------|----------|
| | Cadre | Ouvrier | Ensemble |
| $0 \leq m < 8$ | 51 | 17 | 23 |
| $8 \leq m < 9$ | 76 | 38 | 48 |
| $9 \leq m < 10$ | 89 | 52 | 65 |
| $10 \leq m < 11$ | 95 | 67 | 79 |
| $11 \leq m < 11,5$ | 99 | 72 | 86 |
| $11,5 \leq m < 12$ | 98 | 85 | 91 |
| $12 \leq m < 13$ | 98 | 90 | 95 |
| $13 \leq m < 14$ | 100 | 96 | 98 |
| $14 \leq m < 15$ | 99 | 97 | 99 |
| $15 \leq m < 20$ | 100 | 100 | 100 |
| Ensemble | 96 | 66 | 80 |

Champ : élèves entrés en sixième en 1995, parvenus en troisième générale sans redoublement.

Source : *Panel 1995*, ministère de l'Éducation nationale.

- 17 Mais ce différentiel social d'ambition scolaire est d'autant plus faible que les notes sont bonnes. Les classements scolaires produits par les enseignants sont donc pris très au sérieux dans les familles ouvrières. Leur modération scolaire s'efface considérablement en cas de bonnes performances scolaires. Ce résultat appuie l'hypothèse suivante. Tout se passe comme si les ouvriers avaient aujourd'hui intériorisé le principe égalitaire affiché par l'école unique : tout élève a droit aux études longues, quelle que soit son origine sociale, dès lors que ses résultats scolaires le lui permettent. La seconde conclusion qu'il faut tirer de ces données concerne le degré très inégal de résistance des familles aux jugements scolaires négatifs portés sur les élèves. Alors que les trois quarts des parents cadres persistent à vouloir l'entrée en seconde pour leurs enfants quand ils obtiennent des notes médiocres entre 8 et 9, la majorité des parents ouvriers y renoncent dans la même situation. En cas de difficultés scolaires, leurs ambitions

scolaires s'avèrent donc bien plus vulnérables aux mauvaises notes attribuées à leurs enfants.

- 18 Ce nouveau visage de l'auto-exclusion n'est pas sans conséquence pour la politique scolaire : « L'on voit bien la conclusion que l'on est en droit d'en tirer : si les difficultés d'apprentissage pouvaient être surmontées pour la grande masse des élèves, l'autosélection due à la modestie scolaire des milieux populaires s'en trouverait considérablement réduite... » (Terrail, 2004, p. 58).

BIBLIOGRAPHIE

- BECKER, Gary S. (1964). *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York : Columbia University Press.
- BOUDON, Raymond (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU, Pierre (1966). « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture ». *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325-347. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934
- BOURDIEU, Pierre (1974). « Avenir de classe et causalité du probable ». *Revue française de sociologie*, vol. 15, n° 1, p. 3-42. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1974_num_15_1_2234
- DOUAT, Étienne (2011). *L'école buissonnière*. Paris : La Dispute.
- DURU-BELLAT, Marie (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- HOGGART, Richard (1970). *La culture du pauvre. Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Paris : Minuit.
- HOGGART, Richard (1991). *33 Newport Street. Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris : Seuil.
- INED (1970). « Population » et l'enseignement. Paris : PUF.
- LAHIRE, Bernard (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.
- CEUVRARD, Françoise (1979). « "Démocratisation" ou élimination différée ? ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 30, p. 87-97. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_3491

POULLAOUEC, Tristan (2004). « Les familles ouvrières face au devenir de leurs enfants ». *Économie et Statistique*, n° 371, p. 3-22. https://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2004_num_371_1_7272

POULLAOUEC, Tristan (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris : La Dispute.

TERRAIL, Jean-Pierre (1984). « Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980) ». *Revue française de sociologie*, vol. 25, n° 3, p. 421-436. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1984_num_25_3_3825

TERRAIL, Jean-Pierre (2004). *École. L'enjeu démocratique*. Paris : La Dispute.

WILLIS, Paul (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough : Saxon House.

NOTES

1 Cagnotte scolaire, suppression des allocations familiales en cas d'absentéisme (pour une critique approfondie : Douat, 2011), crédit d'impôt pour le soutien scolaire, mallette des parents, contrats éducatifs locaux, etc.

2 Beaucoup d'entre eux ont adopté le programme « PQPM » (Une grande école, pourquoi pas moi ?) initié en 2003 par l'ESSEC (École supérieure des sciences économiques).

3 C'est à peu près en ces termes que Marie Duru-Bellat (2006) pose crûment la question : « Il faut alors se demander sans tabou si l'éducation (telle qu'elle est) est un bien également désirable pour tous les groupes sociaux. [...] De nouveau, l'école fait face à des inégalités, de motivations et d'aspirations, qui prennent racine en dehors d'elle ».

4 Réunis autour d'Alain Girard (INED, 1970).

5 Les concours d'admission en classe de 6^e ont pourtant été supprimés à la fin des années 1950.

6 Après avoir redoublé la sixième, la cinquième ou la quatrième, seuls 26 % des parents ouvriers souhaitent une seconde générale et technologique pour leur enfant en fin de troisième. C'est le cas de 66 % des parents cadres dans la même situation. Voir *Repères et références statistiques*, ministère de l'Éducation nationale, 1996.

AUTEUR

Tristan Poullaouec

Maître de conférences à l'université de Nantes. Chercheur au Centre nantais de sociologie et au Groupe de recherche sur la démocratisation scolaire.