



HAL
open science

**Le processus de construction des aspirations de
poursuite d'études vers et dans l'enseignement
supérieur : l'expérience sociale de la procédure
Parcoursup**
Esther Geuring

► **To cite this version:**

Esther Geuring. Le processus de construction des aspirations de poursuite d'études vers et dans l'enseignement supérieur : l'expérience sociale de la procédure Parcoursup. Education. Université Rennes 2, 2024. Français. NNT : 2024REN20039 . tel-04991805

HAL Id: tel-04991805

<https://theses.hal.science/tel-04991805v1>

Submitted on 14 Mar 2025

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

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

THÈSE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par

Esther GEURING

Le processus de construction des aspirations de poursuite d'études vers et dans l'enseignement supérieur

L'expérience sociale de la procédure Parcoursup

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 11 décembre 2024

Unité de recherche : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique EA n°3875

Rapporteurs avant soutenance :

Gaële GOASTELLEC Professeure de sociologie, Université de Lausanne

Aziz JELLAB Professeur de sociologie, Université Paris Nanterre

Composition du Jury :

Présidente: **Gaële GOASTELLEC** Professeure de sociologie, Université de Lausanne

Examineurs : **Hugues DRAELANTS** Professeur, Université Catholique de Louvain

Leïla FROUILLOU Maîtresse de conférences en sociologie, Université Paris Nanterre

Aziz JELLAB Professeur de sociologie, Université Paris Nanterre

Dir. de thèse : **Céline PIQUÉE** Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2

Co-dir. de thèse : **Jérôme ENEAU** Professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2

Thèse de doctorat de L'UNIVERSITÉ RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N°646
Éducation, Langages, Interaction, Cognition, Clinique
Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Par Esther Geuring

Le processus de construction des aspirations de poursuite d'études vers et dans l'enseignement supérieur L'expérience sociale de la procédure Parcoursup

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 11 décembre 2024

Unité de recherche : Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique EA n°3875

Rapporteurs avant soutenance :

Gaële Goastellec Professeure de sociologie, Université de Lausanne

Aziz Jellab Professeur de sociologie, Université Paris Nanterre

Composition du jury :

Président :

Examineurs : **Leïla Frouillou** Maîtresse de conférences en sociologie, Université Paris Nanterre

Hugues Draelants Professeur, Université catholique de Louvain

Dir. de thèse : **Jérôme Eneau** Professeur des universités en Sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2

Co-dir. de thèse : **Céline Piquée** Maîtresse de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, Université Rennes 2

Résumé

Si l'accès à l'enseignement supérieur a depuis une vingtaine d'années constitué un objectif de l'action publique, il est décliné dans sa version la plus récente, en France, à travers la loi Orientation et réussite des étudiants par laquelle la procédure Parcoursup a été instaurée. Transformant les modalités d'accès à l'enseignement supérieur, cette réforme renforce l'engagement des différents acteurs impliqués dans le processus d'orientation des élèves. Parcoursup s'inscrit alors dans une conception institutionnelle de l'orientation selon laquelle la mise à disposition de l'information et l'accompagnement permettraient aux élèves de formuler des « choix libres, informés et éclairés ». Or, cette conception linéaire de l'orientation peut être nuancée par des inégalités sociales et scolaires qui traversent le processus de construction des aspirations.

Dans ce contexte, cette thèse propose d'appréhender le processus de construction des aspirations de poursuite d'études vers et dans l'enseignement supérieur en mobilisant la sociologie de l'expérience. À travers une approche compréhensive, il s'agit de saisir ce processus, tout en précisant la notion d'aspiration en l'inscrivant dans le rapport qu'entretiennent les néo-bacheliers au temps, à soi et au monde. À partir d'une double enquête par questionnaire et du suivi longitudinal par entretiens menée auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence d'une université de province, deux grands résultats ressortent. A contrario de l'injonction au projet qu'implique le continuum « bac -3 / bac +3 », cette thèse montre d'une part une certaine volatilité des aspirations de poursuite d'études au gré de l'expérience de Parcoursup et de l'expérience étudiante. Dans la continuité, cette volatilité plus ou moins importante conforte d'autre part l'idée d'une université comme espace de démocratisation des aspirations, pour des jeunes venus construire leur avenir autant que se construire soi.

Mots-clés : Aspirations, Parcoursup, orientation, université

Abstract

Although access to higher education has been a public policy objective for the last 20 years, it is now being implemented in France in its most recent version through the Students' orientation and achievement law, which introduced the Parcoursup procedure. Transforming the modalities of access to higher education, this reform strengthens the commitment of the different actors involved in the process of orienting students. Parcoursup falls within an institutional conception of orientation according to which providing students with information and support allows them to formulate "free, informed and enlightened choices". Nevertheless, this linear conception of orientation can be nuanced by observing the social and educational inequalities that punctuate the process of construction of aspirations.

In this context, this thesis proposes to grasp the process of construction of aspirations for further learning towards and in higher education by mobilising sociology of experience. Relying on an interpretive approach, the objective is to comprehend this process while specifying the notion of aspiration by inscribing it in the relation that neo-high school graduates have towards time, themselves and the world. Two main results emerge from a double survey comprising a questionnaire and longitudinal follow-up interviews with neo-bacalauréat graduates enrolled in the first year of their bachelor's degree at a provincial university. Contrary to the injunction to make a project implied by the continuum "bac -3 / bac +3", this thesis shows on the one hand a certain volatility of the aspirations for further studies depending on the experience of Parcoursup and the student experience. Furthermore, this more or less important volatility reinforces on the other hand the idea of university being a space to democratise aspirations, for young people who go there to build their future as much as to build themselves.

Keywords : Aspirations, Parcoursup, orientation, university

À Pépère, pour tout ce qu'il a été

Remerciements

Aspirer à poursuivre ses études en doctorat est une manière bien étrange de se projeter dans le temps à venir, tant le temps du doctorat semble à la fois flou, anormal et contraint. Pour autant, cette aspiration espérée que j'ai eue s'est progressivement muée en aspiration effective grâce aux personnes que je souhaite ici précieusement remercier. Il est cependant bien difficile de dépendre en quelques mots tout ce que chacun et chacune représente pour moi. Je tâcherai alors, pour une fois, de synthétiser chacun de mes remerciements.

Je dois en premier lieu remercier Céline Piquée et Jérôme Eneau qui m'ont dirigée, accompagnée, encouragée et surtout rassurée. Céline, je ne saurais te remercier pour tout ce soutien que tu m'as apporté et ta manière si douce que tu as de me sécuriser. Je suis honorée d'avoir été ta première doctorante, ce pour quoi j'espère modestement avoir été à la hauteur. Jérôme, je te remercie de m'avoir régulièrement rappelé que la thèse n'est qu'un exercice, même si je n'ai pas réussi à tenir cet exercice en 250 pages.

Je tiens également à remercier Alexandra, Carole et Hugues. Vos conseils, propositions, retours et suivi sur ces cinq années ont été tant précieux qu'ils m'ont permis de tenir. Pour cela, merci !

Mes remerciements s'adressent sincèrement à chacun·e des membres du jury pour avoir accepté de discuter cette thèse.

Je remercie également toutes les personnes dans tous ces espaces qui m'ont permis de me socialiser au monde de l'enseignement supérieur et de la recherche : l'Université Rennes 2, le CREAD, le département de sciences de l'éducation, l'équipe ORUNIV, l'équipe ORLYSUP, l'équipe de scolarité, le bureau des doc', les étudiant·e·s de sciences de l'éducation. Plus particulièrement, je remercie Thierry et Geneviève pour leur présence emblématique et symbolique. Agathe, je te remercie pour la confiance que tu m'as accordée, bien que je sois loin d'être une quantitativiste aussi rigoureuse que toi. Lucy, je te remercie pour la justesse de tes mots, *I really thank you*. Clarissa, Gildas et Stéphanie, je suis très heureuse d'avoir partagé avec vous cette belle expérience qu'est l'ATER. Parce que la pédagogie a sa place dans le doctorat, je remercie la *dream team* devenue *team Tut' MUSE* : Amélie, Bleuenn, Constance, Chloé, Élise, Enora, Juliette, Kareem, Manon, Marine, Orlane.

Merci à l'Université Joséphine Baker d'être autant l'Université Joséphine Baker !

Plus que tout, je tiens à remercier tout·e·s les étudiant·e·s que j'ai eu l'honneur non seulement de rencontrer, mais plus encore d'écouter tout ce qu'ils ont bien voulu me raconter de leur vie : Alice, Aline, Aëlig, Annael, Anouck, Arthur, Benjamin, Chahen, Camille, Claudine, Chloé, Chloé, David, Eloïse, Émilie, Emma, Erell, Erwan, Estelle, Florine, Flory, Imane, Jeanne, Joachim, Jules, Justin, Keridwen, Larissa, Laura, Laura, Léa, Léa, Léa, Léa, Lina, Lou, Maiwenn, Manon, Marie, Mathilde, Mélanie, Noa, Nolan, Océane, Océane, Pauline, Quentin, Samia, Sara, Sarah, Timothée, Thomas, Thomas, Thomas, Valentin, Valentin, Zoé. J'espère avoir interprété vos propos de la manière la plus juste possible (et que vous vous reconnaissez), autant que je regrette de ne pas avoir pu rendre compte de tout ce que vous m'avez confié. Que vos aspirations les plus belles deviennent effectives !

Parmi les personnes que j'ai côtoyées, je tiens tout spécialement à remercier James Masy pour m'avoir réconciliée avec la recherche, m'avoir dit que je pouvais, m'avoir fait croquer et m'avoir socialisée au monde de la recherche, tout en me traduisant un univers complexe. Merci de m'avoir accueillie toute petite et de m'avoir promis que je deviendrai un jour (peut-être) belle, grande et forte.

Je souhaiterais également remercier deux figures du CREN qui m'ont inspirée tout au long de ma thèse. Vincent Troger pour les précieux conseils dans lesquels j'ai « investi à plein profit » autant que Berthoin aurait souhaité que l'on investisse dans le capital humain. Yves Dutercq, que j'ai peu connu, mais qui m'a pourtant indirectement légué un précieux héritage scientifique.

Les remerciements suivants s'adressent à tous·tes les copains·ines pour ce qu'ils sont pour moi. Clotilde et Oriane, ce triptyque d'une amitié inconditionnelle. Lise, ma grande sœur de thèse, avec qui j'ai pu me morfondre lors de longs mois de rédaction. Manon, ma petite sœur de thèse, avec qui j'ai pu vivre ce « *beau parcours* ». Olwen, qui m'a accordé ses oreilles, ses mains, son temps et son sourire. Charleyne, pour sa bonne humeur contagieuse. Marie, pour ces discussions scientifiques et d'autres plus intimes que nous avons eues. Barbara et Enora, pour toutes ces conversations complices sur les « tortues ». Marine, Léa et Jérémy, qui m'ont incitée à entrer en doctorat à défaut de devenir CPE. Eva, pour être autant Vava. Léa, pour être autant la Dsoue. Meryl, à qui tout est la faute. Aliyah, Clairon, Héli, Loulou, Melman, Mélo, Nono et Pauline, avec qui j'ai l'honneur de pioupiouter. Kapuch' et Bou, pour leur omniprésence.

Je remercie de tout mon cœur ma famille. Mon grand-père, qui a eu les larmes aux yeux quand je lui ai annoncé mon aspiration encore fébrile à poursuivre en doctorat. Mes sœurs, Maud et Léa, si l'adjectif existait, je vous qualifierais de modèles « aspirationnels » tant vous êtes belles, grandes et fortes. Mes parents, qui m'ont suivie et accompagnée dans toute la volatilité de mes aspirations. Albert, Marcus, Vadim, Thierry, Marthe et Marceau, quelles que soient vos aspirations, je serai là.

Enfin, mon amour, merci de m'avoir dit que je pouvais, merci de m'avoir permis de ne (presque) plus avoir peur, merci pour le « temps » que tu m'as donné, merci pour toutes ces capsules que l'on a faites, merci pour ces voyages réflexifs que tu m'as offerts, merci pour toutes ces pâtes que tu m'as préparées, merci pour la lecture que tu as faite de moi, merci pour les relectures que tu as faites de ma thèse, merci d'en avoir souffert et d'être resté, merci de m'avoir laissée partir pour finir et d'être parti pour revenir. Tu détesteras sûrement tous ces remerciements et plus encore que je t'écrive à quel point je te suis redevable. Je te suis redevable. C'est maintenant à moi d'être là.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| Remerciements..... | 9 |
| Note sur les choix d'écriture..... | 17 |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 19 |
| Parcoursup ou la cristallisation du débat public..... | 19 |
| Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur..... | 20 |
| Régulation de l'accès à l'enseignement supérieur..... | 22 |
| Inégalités sociales et scolaires dans l'accès à l'enseignement supérieur..... | 23 |
| Les aspirations de poursuite d'études comme problématique..... | 25 |
| Enjeux et organisation de la thèse..... | 29 |
| PREMIÈRE PARTIE Situer les aspirations vers et dans l'enseignement supérieur...35 | |
| Chapitre 1. L'accès à l'enseignement supérieur, entre politiques éducatives et demandes sociales de scolarisation..... | 37 |
| 1.1. État du système d'enseignement au 19 ^e siècle : un cloisonnement de la demande sociale de scolarisation..... | 38 |
| 1.2. État du système scolaire à partir du 20 ^e siècle : émergence des aspirations de mobilité sociale ascendante..... | 44 |
| Synthèse du premier chapitre..... | 57 |
| Chapitre 2. L'accès à l'enseignement supérieur, entre démocratisation et régulation..... | 59 |
| 2.1. Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur..... | 60 |
| 2.2. Procédure d'accès à l'enseignement supérieur..... | 76 |
| Synthèse du deuxième chapitre..... | 92 |
| Chapitre 3. L'accès à l'enseignement supérieur : du processus d'orientation aux aspirations de poursuite d'études..... | 95 |
| 3.1. Conception institutionnelle de l'orientation..... | 96 |
| 3.2. Processus individuel de l'orientation..... | 103 |
| Synthèse du troisième chapitre..... | 135 |
| Chapitre 4. L'accès à l'enseignement supérieur : entre effectivité et (re)construction des aspirations de poursuite d'études..... | 137 |
| 4.1. Aspirations à l'arrivée à l'université..... | 139 |
| 4.2. Aspirations dans l'enseignement supérieur et expérience étudiante..... | 146 |
| Synthèse du quatrième chapitre..... | 164 |
| Conclusion de la première partie et objectifs de la thèse..... | 167 |
| DEUXIÈME PARTIE Enquêter sur les aspirations vers et dans l'Université Joséphine Baker.....171 | |
| Chapitre 5. Une enquête exploratoire auprès des acteurs professionnels de l'Université Joséphine Baker..... | 175 |
| 5.1. Une monographie d'établissement permise par une approche ethnographique..... | 176 |
| 5.2. Une enquête exploratoire ayant une fonction de contextualisation..... | 181 |
| Chapitre 6. Une enquête principale auprès des étudiants de première année de licence...183 | |
| 6.1. Une enquête par questionnaire auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence..... | 185 |
| 6.2. Un suivi longitudinal par entretiens auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence..... | 197 |

| | |
|--|-----|
| Chapitre 7. Une méthode d'analyse entre articulation et ancrage qualitatif fort..... | 215 |
| 7.1. Un ancrage qualitatif majeur..... | 215 |
| 7.2. Une articulation entre qualitatif et quantitatif..... | 219 |

TROISIÈME PARTIE Se préparer à Parcoursup : une analyse de la (co)construction des aspirations de poursuite d'études..... 223

| | |
|--|-----|
| Chapitre 8. Des aspirations enfantines à l'aspiration de poursuivre ses études..... | 225 |
| 8.1. Des aspirations enfantines aux considérations objectives..... | 226 |
| 8.2. Aspirations de poursuite d'études et choix du Baccalauréat..... | 233 |
| 8.3. Aspirer à poursuivre les études..... | 246 |
| Synthèse du huitième chapitre..... | 254 |
| Chapitre 9. Parcoursup, une procédure mise en œuvre par les établissements..... | 257 |
| 9.1. Mise en œuvre de Parcoursup à Joséphine Baker : entre autonomie de l'université et pouvoir discrétionnaire des Commissions d'examen des vœux..... | 259 |
| 9.2. Perception de la mise en œuvre de Parcoursup dans les lycées..... | 267 |
| 9.3. Perception des logiques d'engagement des acteurs professionnels..... | 280 |
| Synthèse du neuvième chapitre..... | 311 |
| Chapitre 10. Processus de (co)construction des aspirations de poursuite d'études..... | 315 |
| 10.1. Une démarche active intégrée..... | 316 |
| 10.2. Le recours réconfortant aux pairs..... | 328 |
| 10.3. Le recours constructif aux parents..... | 332 |
| Synthèse du dixième chapitre..... | 342 |
| Conclusion de la troisième partie..... | 345 |

QUATRIÈME PARTIE Se confronter à Parcoursup : une analyse des aspirations vers l'enseignement supérieur..... 355

| | |
|---|-----|
| Chapitre 11. Expression des aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur..... | 357 |
| 11.1. Parcoursup, entre procédure et processus..... | 358 |
| 11.2. Expérience de la formulation des vœux..... | 375 |
| Synthèse du onzième chapitre..... | 400 |
| Chapitre 12. Effectivité des aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur..... | 405 |
| 12.1. Une « terminale pas terminée »..... | 406 |
| 12.2. L'expérience du choix final..... | 413 |
| 12.3. (In)satisfaction globale de la procédure Parcoursup..... | 438 |
| Synthèse du douzième chapitre..... | 443 |
| Conclusion de la quatrième partie..... | 447 |

CINQUIÈME PARTIE Construire son parcours d'études après Parcoursup : une analyse des aspirations de poursuite d'études à l'université..... 453

| | |
|--|-----|
| Chapitre 13. Aspirations et arrivée à l'université en temps de pandémie..... | 455 |
| 13.1. Une arrivée à l'université plus ou moins élective..... | 457 |
| 13.2. Une arrivée à l'université confrontée à la pandémie..... | 462 |
| 13.3. Une expérience désenchantée..... | 471 |
| Synthèse du treizième chapitre..... | 490 |
| Chapitre 14. Aspirations et parcours étudiants..... | 493 |
| 14.1. Parcours non-linéaires..... | 495 |
| 14.2. Parcours linéaires..... | 513 |
| Synthèse du quatorzième chapitre..... | 540 |
| Conclusion de la cinquième partie..... | 543 |

| | |
|--|------------|
| Synthèse : une typologie pour rendre compte du processus de construction des aspirations vers et dans l'enseignement supérieur..... | 551 |
| Les stratèges-heureux..... | 553 |
| Les lents-confiants..... | 557 |
| Les rêveurs-constructeurs..... | 563 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 569 |
| Retracer le processus de construction des aspirations vers et dans l'enseignement supérieur..... | 570 |
| Des inégalités sociales et scolaires devant l'orientation..... | 572 |
| Une expérience différenciée de la procédure Parcoursup..... | 577 |
| Le rôle de la procédure Parcoursup dans la linéarité des parcours..... | 582 |
| La volatilité des aspirations..... | 585 |
| Bibliographie..... | 593 |
| Liste des tableaux..... | 625 |
| Liste des figures..... | 627 |
| Liste des sigles..... | 629 |
| Table des matières..... | 631 |

Note sur les choix d'écriture

L'anonymat a été respecté pour tous les noms des institutions et des enquêté·e·s. Pour ces dernier·ère·s, si leur genre est suggéré à travers les accords lorsque cela a été possible, le grand regret est de ne pas avoir rédigé cette thèse en écriture inclusive au risque, le cas échéant, d'accroître la longueur d'un tapuscrit d'ores-et-déjà copieux. Au demeurant, s'il convient de le souligner, les termes génériques tels que « enquêtés », « lycéens » ou encore « étudiants », renvoient également aux femmes et aux hommes.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Parcoursup ou la cristallisation du débat public

Depuis 2018 en France, près 600 000 élèves de terminale éprouvent chaque année la procédure Parcoursup. Institutionnalisée par la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE) du 8 mars 2018¹, cette procédure régit la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en remplaçant l'ancien système Admission Post-Bac (APB) pour lequel de nombreux dysfonctionnements ont été décrits. Dès son instauration, la procédure Parcoursup a elle aussi été décrite pour introduire la sélection à l'université. À l'annonce de cette réforme – pour laquelle le processus législatif a été accéléré² et à laquelle s'ajoutent en réalité la réforme du lycée général, celle du Baccalauréat général et technologique et celle du lycée professionnel – les manifestations lycéennes et étudiantes, les prises de position et contre-prises de position, les interventions médiatiques des membres du gouvernement, se sont multipliées (Allouch, 2019 ; Beaud et Millet, 2018 ; Bodin et Orange, 2018 ; Coulangeon, 2018 ; Couto *et al.*, 2019 ; Dubet et Duru-Bellat, 2019). C'est dans ce contexte que le projet de cette thèse a émergé, traduisant la volonté de faire preuve de réflexivité face à ces réactions prospectives sur les effets non objectifs d'une réforme à peine promulguée. Si, comme il conviendra de le présenter, l'objectif de cette thèse n'est pas d'objectiver les effets de Parcoursup en termes d'inégalités socio-scolaires dans l'accès à l'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins que la procédure constitue l'un des objets de cette recherche.

À cet égard, il convient de situer cette réforme somme toute relativement récente dans les transformations dont le système d'enseignement et le système d'orientation ont fait l'objet face à la massification de l'enseignement supérieur. En 2022, parmi les titulaires du diplôme du Baccalauréat, qui représentent près de 80 % d'une génération, 78,4 % ont

1 La loi n°2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (JORF du 9 mars 2018) constitue le volet législatif du Plan Étudiants ayant été annoncé le 30 Octobre 2017 lors d'une conférence de presse conjointe, par Édouard Philippe (PM), Frédérique Vidal (MESRI) et Jean-Michel Blanquer (MEN). Composé de vingt mesures, ce Plan vise de manière générale à « accompagner chacun vers la réussite » en réformant la procédure d'orientation, l'accès et l'accompagnement à la réussite dans l'enseignement supérieur.

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/le-plan-etudiants-accompagner-chacun-vers-la-reussite-49270>

2 La constitutionnalité du dispositif Parcoursup a été validé par le Conseil constitutionnel par la décision n°2018-763 DC du 8 mars 2018.

poursuivi leur scolarité en études supérieures (RERS, 2023). Si l’allongement des études tend à devenir la norme (Beaud, 2003 ; Huguée et Poullaouec, 2022 ; Rey, 2009), la massification de l’enseignement supérieur constitue toutefois un enjeu pour lequel deux logiques *a priori* paradoxales se dessinent : la régulation et la démocratisation de l’accès au supérieur (Charles et Delès, 2020 ; Frouillou *et al.*, 2020).

Démocratisation de l’accès à l’enseignement supérieur

Établi sur le temps long, le processus de démocratisation de l’accès à l’enseignement supérieur résulte en lui-même de la démocratisation de l’accès à l’enseignement secondaire et au Baccalauréat. Au-delà du passage de deux ordres parallèles à deux degrés successifs (Prost, 1981), ce processus s’échelonne au cours du 20^e siècle, d’abord par l’unification du collège (Gutierrez et Legris, 2016) puis par la diversification du lycée à travers la création du Baccalauréat technologique (1969) et du Baccalauréat professionnel (1985). Entre 1985 et 2022, la proportion de bacheliers dans une génération est alors passée de 20 % à près de 80 %, un objectif politique inscrit dans la Loi d’orientation sur l’éducation de 1989 (Beaud, 2003). Ces politiques reposent sur des objectifs socio-économiques, en particulier à partir des années 1970, lorsque le chômage structurel s’installe après la période des Trente Glorieuses et que l’économie se diversifie de plus en plus. Le diplôme devient alors une protection nécessaire, mais insuffisante, face au chômage et au déclassement social (Duru-Bellat, 2006, 2012 ; Prost, 1981 ; Thévenot, 1979), encourageant les politiques de démocratisation du système d’enseignement. Tout en visant une égalité d’accès (Dubet, 2009), cette démocratisation quantitative (Prost, 1981) n’en demeure pas moins ségrégative (Merle, 2002), tant les inégalités socio-scolaires d’accès entre les différentes filières persistent. Dès lors, bien que le Baccalauréat constitue le premier diplôme historique du supérieur, l’obtenir « garantit de façon de moins en moins homogène socialement l’entrée dans l’enseignement supérieur, en raison de la diversification du diplôme lui-même » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008, p. 139). Pour autant, la massification du secondaire, amorcée dès les années 1960 et amplifiée à partir des années 1980, se répercute mécaniquement sur l’accès à l’enseignement supérieur.

Au cours de ces mêmes périodes, les effectifs étudiants s’accroissent considérablement, passant de 310 000 en 1960 (première expansion) à près de 1 720 000 en 1990 (seconde expansion), puis 2 900 000 en 2020 (troisième expansion) (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022). En 60 ans, les effectifs étudiants ont été multipliés par neuf (EESRI, 2023). Outre un effet

de la démocratisation de l'accès au Baccalauréat et l'arrivée de « nouveaux étudiants » (Erllich, 1998), cette augmentation tient à une féminisation progressive et durable des effectifs étudiants (Baudelot et Establet, 1992). Les enjeux socio-économiques expliquent à nouveau les politiques de démocratisation du supérieur, lesquelles sont également influencées par les préconisations européennes, dont l'objectif de Lisbonne visant pour l'Europe qu'elle devienne « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ».

Afin d'absorber cette massification, le système d'enseignement supérieur rencontre un double processus de diversification (Berthelot, 1990). D'un côté, l'offre de formation est élargie de sorte qu'au « dualisme enraciné dans l'histoire » entre universités et Grandes écoles (Vasconcelos, 2006), s'ajoute tout un panel de formations courtes et professionnalisantes : Brevets de techniciens du supérieur (BTS), Diplôme universitaire de technologie (DUT) et écoles spécialisées. De l'autre côté, cette offre s'étend à travers un maillage territorial plus dense permis par la multiplication de structures, sites ou antennes (Felouzis, 2001a). À l'instar du secondaire, la démocratisation de l'accès au supérieur se montre toutefois ségrégative (Duru-Bellat et Kieffer, 2008) tant le recrutement socio-scolaire diffère entre ces différentes formations « inégalement rentables et inégalement valorisé[e]s » (Le Pape et van Zanten, 2009, p. 197).

Au sein de ce système d'enseignement supérieur complexe, diversifié et hiérarchisé, l'université publique prend une place spécifique en constituant un segment dont l'accès est ouvert, relativement gratuit et majoritairement non-sélectif³. Par ces caractéristiques, elle est considérée comme l'institution absorbant la massification (Albouy et Wanecq, 2003), plus de la moitié des étudiants inscrits dans l'enseignement l'étant dans une filière universitaire (EESRI, 2023). À nouveau, une nuance peut être apportée lorsqu'il apparaît plus juste de parler de systèmes universitaires en employant le pluriel (Filâtre, 2003), tant les universités sont différenciées entre elles ne serait-ce qu'à travers l'autonomie leur étant octroyée depuis leur recréation par la loi Faure de 1968. Une autre nuance, qu'il s'agira toutefois d'interroger, renvoie à une université qui accueillerait finalement les « recalés » des formations sélectives, vers laquelle les néo-bacheliers s'orienteraient par défaut et au sein de laquelle l'échec serait courant (Beaud, 2003 ; Felouzis, 2001a). Cette dernière considération a constitué l'un des arguments avancés par le gouvernement alors en place

3 Ces caractéristiques sont valables pour les licences universitaires générales, mais ne concernent pas les Instituts universitaires de technologie (IUT) ou les formations professionnelles.

pour justifier la réforme de l'accès à l'enseignement supérieur (Clément *et al.*, 2019). Aux « 60 % d'échec », répond donc cette procédure renouvelée de l'orientation et de l'affectation des candidats dans l'enseignement supérieur, Parcoursup.

Régulation de l'accès à l'enseignement supérieur

Au-delà des politiques de diversification de l'offre, la régulation quantitative et qualitative des flux étudiants constitue une autre stratégie permettant d'accompagner la massification. Si elle peut prendre des formes diverses selon les pays (Charles et Delès, 2018, 2020), cette régulation, qui tend vers la sélection, constitue un modèle se diffusant comme étant gage d'efficacité du système en termes de formation, de diplomation et donc d'insertion socio-professionnelle. Dans la lignée de l'ancien système Admission Post-Bac (APB), Parcoursup constitue une procédure de régulation des flux permise par une rationalisation de l'accès à l'enseignement supérieur à travers le recours à un algorithme (Mizzi, 2021). Néanmoins, les deux procédures se distinguent en ne reposant pas sur la même logique d'appariement entre les préférences des candidats et celles des formations. Sous APB, la hiérarchisation des vœux par les candidats et les critères établis pour les formations permettaient d'optimiser cet appariement en suivant la théorie des « mariages stables » de Gale et Shapley (Grenet, 2022a, 2022b). La non-hiérarchisation des vœux, d'un côté, et la combinaison entre un classement établi pour chacune des formations (sur la base de critères propres) et l'algorithme national d'interclassement, de l'autre côté, s'écartent du fonctionnement des mariages stables au profit d'une logique plus libérale d'un appel au fil de l'eau (Frouillou *et al.*, 2022). À cet égard, la rationalisation de l'accès à l'enseignement supérieur sous Parcoursup est d'autant plus subtile qu'elle renforce la politique d'orientation active et donc la responsabilité des candidats.

En effet, la procédure Parcoursup s'inscrit dans une conception adéquationniste de l'orientation à travers laquelle les élèves sont invités à mettre en correspondance leurs propres compétences académiques et les exigences du supérieur (Pistolesi, 2015). Acteurs appelés à être responsables de leur orientation depuis la loi de 1989, les élèves disposent parallèlement du droit d'être informés et accompagnés par l'ensemble de la communauté éducative (Chauvel, 2014). Il en découle une éducation à l'orientation, reposant notamment sur la mise à disposition de l'information sur les filières et les métiers (Guichard et Huteau, 2022 ; Lehner, 2020). La plateforme Parcoursup participe de ce mouvement dans la mesure

où, pour chaque formation proposée, un certain nombre d'informations est présenté. Parallèlement, tout un ensemble de dispositifs est institutionnalisé par la loi ORE en visant le renforcement temporel (semaines de l'orientation, 54 heures annuelles) et humain (binôme de professeurs principaux en terminale, Fiche avenir) de l'engagement des établissements du secondaire dans le processus d'orientation des élèves (Draelants, 2013). De fait, depuis les années 2000, les lycées sont toujours plus encouragés à s'engager dans l'accompagnement à l'orientation des élèves afin, notamment, de pallier les inégalités sociales devant l'orientation (van Zanten, 2015).

En prenant appui sur ces informations et sur cet accompagnement, les élèves sont appelés à choisir des filières scolairement ajustées à leurs chances de réussite, lesquelles sont principalement objectivées par leurs compétences et parcours scolaire antérieur. Plus encore, ce choix est appelé à être formulé à l'aune d'un projet auquel, s'il est réfléchi et informé, seraient ensuite associées de manière causale motivation et réussite dans l'enseignement supérieur (Biémar *et al.*, 2003). Face à l'apparent libre-choix que sous-tend un espace des possibles aussi ouvert que le propose Parcoursup, il est attendu des élèves qu'ils soient stratégiques en délimitant leur espace du probable en formulant des choix « libres, informés et réfléchis » (MEN – MESRI, 2018) inscrits dans un projet.

Inégalités sociales et scolaires dans l'accès à l'enseignement supérieur

La conception institutionnelle de l'orientation scolaire repose pourtant sur des postulats dont la recevabilité peut être discutée, au regard des inégalités sociales et scolaires devant l'orientation. Répondre à cette injonction au projet nécessite tout à la fois de connaître le système d'enseignement supérieur (Bodin et Orange, 2013a ; Jellab, 2021), de s'approprier l'information (Draelants, 2014 ; Frouillou *et al.*, 2019 ; van Zanten, 2010) et de développer les stratégies adéquates pour chaque choix parsemant le parcours (Ballion, 1982 ; van Zanten, 2009), ce qui est socialement distribué. Que ce choix résulte d'un calcul rationnel entre risques, coûts et bénéfices estimés de la poursuite d'études (Boudon, 1973) ou qu'il ne puisse être considéré comme effectif qu'à travers une correspondance entre les dispositions – façonnant ou accompagnant les aspirations – et les chances probables que ces aspirations adviennent (Bourdieu, 1966, 1974), il demeure influencé par l'appartenance sociale (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). Ces deux grands paradigmes traduisent

les inégalités de choix auxquelles sont soumis les élèves à travers une intériorisation des conditions objectives ou une injonction plus ou moins douce à les suivre.

Si les théories boudonnienne et bourdieusienne sont macrosociologiques, un certain nombre de travaux pointent des effets plus contextuels jouant sur l'orientation, en particulier à l'échelle l'établissement scolaire. En tant que contexte de scolarisation spécifique – pointant là encore la dimension ségrégative de la démocratisation (Merle, 2020) – le lycée d'origine est susceptible d'avoir un effet sur l'orientation des élèves à deux égards. D'une part, la mise en œuvre locale des politiques éducatives relatives à l'orientation (Dutercq, 2000) dépend des priorités éducatives (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020), de l'offre de formation (Nakhili, 2010) et plus généralement de l'engagement de l'établissement (Draelants, 2014). D'autre part, les acteurs professionnels disposent d'un certain pouvoir discrétionnaire (Lipsky, 1969) – dans le cadre de cette politique et selon le management opéré par le chef d'établissement (Barrère, 2013a) – leur permettant de développer leurs propres logiques d'action (Amblard *et al.*, 1996). À travers ces deux niveaux relatifs au contexte scolaire, les aspirations de poursuite d'études des élèves sont susceptibles d'être canalisées ou au contraire renforcées, quand elles sont pourtant d'ores-et-déjà socialement et scolairement marquées (van Zanten, 2015). Parallèlement, les inégalités devant l'orientation sont en effet scolaires lorsque la dialectique entre le « savoir » et le « vouloir » semble incomplète sans le « pouvoir », c'est-à-dire le sentiment de capacité à poursuivre et suivre les études supérieures (Draelants et Arnoiset, 2014 ; Draelants et Braeckman, 2013). Ce sentiment de capacité est alors lié au parcours scolaire antérieur qui sanctionne l'espace des aspirations possibles en devançant parfois les verdicts scolaires ou en engendrant un processus d'auto-sélection au regard de difficultés scolaires (Broccolichi et Sinthon, 2011 ; Poullaouec, 2011).

In fine, entre orientation subjectivement pensée et contraintes objectives plus ou moins intériorisées, « l'orientation scolaire en France annonce d'emblée deux facettes contradictoires, à savoir d'un côté la capacité à choisir un parcours, un itinéraire, un devenir, de l'autre, la contrainte qui affecte chacun à une place, rendant ambiguë la notion même de choix » (Jellab, 2021, p. 44). Les inégalités induites par l'orientation complètent les inégalités socio-scolaires devant l'orientation et, ce qu'il convient d'appréhender, devant le processus de construction des aspirations de poursuite d'études.

Les aspirations de poursuite d'études comme problématique

En sociologie et sciences de l'éducation, la notion d'aspirations semble avoir été mobilisée au cours de deux grandes périodes. Une première période, située temporellement dans les 1970, rassemble des travaux s'attachant à appréhender le rapport transformé que les familles entretiennent à l'égard de l'École. Il s'agit alors de dépeindre les effets de la transformation des structures sociales et économiques à travers l'émergence des aspirations de mobilité sociale ascendante que seule l'École permet d'assouvir. La démocratisation de l'accès à l'instruction qu'a ouvert le décloisonnement des deux ordres ne peut se lire uniquement à travers les politiques éducatives, puisqu'elle résulte également d'une demande de scolarisation se diffusant dans toutes les catégories sociales. En d'autres termes, les aspirations scolaires sont, d'une certaine manière, la traduction d'aspirations de mobilité sociale ou d'évitement des conditions les plus précaires.

C'est sous cet angle et plus spécifiquement sous celui d'une révolte en raison d'aspirations inassouvies que le mouvement de mai 68 a pu être appréhendé (Chombart de Lauwe, 1969). Cette première conception des aspirations se rapproche de celle d'espérances non satisfaites mais qui deviennent, pour l'individu, l'objectif d'un dépassement de sa condition actuelle qu'il s'agit d'atteindre selon sa position socio-économique et selon la société à laquelle il appartient. En reprenant les termes de Paul-Henry Chombart de Lauwe (1964), les aspirations de poursuite d'études sont donc « à la fois désir personnel de réalisation et souci d'insertion sociale en conformité avec des images de rôles et de modèles propres à une société ou à un groupe » (p. 187). Dans une conception de fait plus néo-individualiste, Raymond Boudon (1973) considère quant à lui les aspirations comme un but désirable et surtout atteignable à travers une stratégie individuelle reposant sur un calcul rationnel. En revanche, dans les travaux de Pierre Bourdieu et de ses collègues (Bourdieu, 1966, 1974 ; Bourdieu et Passeron, 1970), les aspirations ne sont au contraire que la facette subjective des espérances et plus encore des chances objectives.

Malgré des nuances entre elles – tenant notamment à la prise en compte de contraintes structurelles – ces différentes approches macrosociologiques se rejoignent sur certains points en considérant les aspirations dans un processus tourné vers le temps à venir. Le temps passé est plus ou moins sous-jacent, notamment dans la causalité du probable à travers laquelle les aspirations sont inscrites dans la pente de la trajectoire familiale et pour

lesquelles « les dispositions à l'égard de l'avenir [...] dépendent de l'avenir objectif du patrimoine, lui-même fonction des stratégies d'investissement des générations antérieures » (Bourdieu, 1974, p. 12). C'est ici l'une des perspectives de cette thèse que d'inscrire les aspirations dans la tripartition du temps (Boutinet, 2005 ; Masy, 2014). Résolument tournées vers le temps à venir, dans la mesure où les aspirations renvoient à des perspectives d'accomplissement associées à un horizon temporel plus ou moins lointain (Pronovost, 1996), elles dépendent également du temps présent et du temps passé. Presque insaisissable, le temps présent est marqué, pour les lycéens, par les stratégies ou tactiques qu'ils mettent en place dans la perspective de faire advenir leurs aspirations, tout en étant accompagnés pour cela au niveau familial ou par l'établissement. Or, la capacité à maîtriser le temps présent pour faire advenir un avenir souhaité et, inversement, le poids du temps présent pour penser le temps à venir, renvoient à un rapport au temps socialement distribué (Masy, 2014). Face à cette inégale conduite d'anticipation de l'avenir, Pierre Bourdieu (1974) distingue alors, selon leur probabilité d'advenir, les aspirations effectives et les aspirations rêvées. Par ailleurs, ce temps présent est intimement lié au temps passé, lequel tient tout à la fois à l'histoire de l'individu notamment réifiée dans son parcours intérieur, à l'histoire familiale et à une histoire plus collective, en l'occurrence, celle du rapport à l'École selon les catégories sociales. Ainsi, cette thèse propose d'inscrire les aspirations de poursuite d'études dans cette dialectique entre temps passé, présent et avenir, ce qui sous-tend l'idée d'un processus de construction et de formalisation des aspirations.

La seconde période de mobilisation de la notion d'aspirations court depuis les années 2010 jusqu'aux années 2020, ce qui correspond peu ou prou au temps des procédures généralisées d'accès à l'enseignement supérieur, APB puis Parcoursup. Ces procédures, dont l'une des fonctions est de réguler cet accès, constitue aussi une réponse politique face à la massification du supérieur, cette dernière résultant d'aspirations scolaires se muant en aspirations de poursuite d'études, tant l'obtention d'un diplôme du supérieur devient une injonction (Brucy, 2011). Dans certains travaux, les aspirations apparaissent associées aux vœux ou aux choix, y compris lorsqu'elles sont entendues comme processus (Couto *et al.*, 2021 ; Couto et Valarcher, 2022). Une partie de ces travaux, s'attache aussi à rendre compte des facteurs influençant les aspirations des élèves, tels que les variables traditionnelles (genre, origine sociale, origine scolaire), mais aussi l'information ou l'accompagnement reçus dans différentes sphères (Bodin et Orange, 2013a ; Orange, 2011 ; van Zanten, 2015). D'autres travaux appréhendent les aspirations de manière plus

dynamique que ce soit en termes de processus de construction des aspirations ou au regard du parcours d'orientation (Rossignol-Brunet, 2022a ; Truong, 2013). Dans la lignée de ces différentes recherches, cette thèse ambitionne de considérer le processus de construction des aspirations, processus qui pourrait également être de l'ordre de la co-construction lorsque d'autres acteurs les infléchissent ou de la reconstruction lorsque la réalité des parcours ou trajectoires révèle leur dimension rêvée (Bourdieu, 1974). Plusieurs perspectives nécessitent alors d'être explicitées.

D'une part, appréhender les aspirations comme processus permet de les distinguer du projet ou du choix. Le projet constitue en effet une élaboration mentale complexe (Pronovost, 1996) qui, pour atteindre le but auquel il est associé, nécessite une maîtrise du temps à venir, l'identification des ressources et des contraintes, mais aussi un rapport à soi et au monde, dont on peut supposer que tous les élèves ne partagent pas également. En d'autres termes, le projet est d'une certaine manière le stade ultime d'aspirations précises, probables et donc effectives. Plus sommairement, les choix ou les vœux seront considérés comme une étape permettant de formaliser les aspirations ou de maintenir leur effectivité, mais il sera par ailleurs pertinent d'interroger la correspondance entre ces choix ou vœux et les aspirations de poursuite d'études. D'autre part, l'idée de processus implique de regarder ces aspirations dans le temps de manière diachronique. De fait, si les aspirations de poursuite d'études des néo-bacheliers répondent à une représentation du temps à venir des études – bien que l'horizon temporel (Pronovost, 1996), notamment professionnel, puisse être considéré – le temps des études devient un temps présent lorsqu'ils accèdent de manière effective à l'enseignement supérieur et en particulier à l'université.

À son tour, l'arrivée à l'université questionne de deux manières. Tandis que dans certains travaux cette arrivée est qualifiée de « par défaut » (Beaud, 2003 ; Felouzis, 2001a), d'autres pointent au contraire une orientation élective vers les filières universitaires (Bodin et Orange, 2013a ; Rossignol-Brunet, 2022a), quand d'autres encore conçoivent l'université comme un espace de régulation (Bodin et Millet, 2011a). Dans cette perspective, il s'agit d'interroger la correspondance entre le choix final à l'issue de la procédure Parcoursup et les aspirations construites dans le temps plus ou moins long du parcours. En d'autres termes, les aspirations de néo-bacheliers seront questionnées à leur entrée dans l'enseignement supérieur, c'est-à-dire selon qu'elles sont effectives en ce qu'elles correspondent à une orientation élective ou, au contraire rêvées en ce qu'elles

renvoient à une orientation contrariée (Rossignol-Brunet, 2022a). Toutefois, cette dichotomie pourrait en réalité représenter les extrêmes d'un même *continuum*, tant la capacité de se représenter et de se projeter dans le temps à venir est socialement marquée, notamment pour des jeunes pour lesquels les horizons temporels peuvent être multiples et, en même temps, flous (Diter *et al.*, 2023 ; Masy, 2014 ; Truong, 2013).

Quelle qu'en soit la dimension, l'arrivée à l'université représente une rupture avec la scolarité antérieure. L'université peut en effet être considérée comme un nouveau « sous-monde institutionnel » (Berger et Luckmann, 2006) ayant ses propres normes temporelles, pédagogiques ou encore relationnelles (Felouzis, 2001 ; Lahire, 1997 ; Millet, 2003 ; Paivandi, 2016, 2019) auquel les néo-bacheliers doivent s'affilier (Coulon, 2005) et ce, non sans difficulté, au regard notamment leur origine socio-scolaire (Beaud, 1997). Ce processus d'affiliation au métier d'étudiant peut également se lire comme un processus d'adhésion enchantée ou de désenchantement à des degrés divers (Bodin *et al.*, 2020). L'écart entre les attentes liées à des aspirations reposant sur les représentations d'un sous-monde encore méconnu et la réalité de ce sous-monde peut se révéler patent lorsque ces nouvelles normes sont en rupture avec l'ancien sous-monde du lycée. De la sorte, le désajustement de la filière au regard des aspirations ou le désajustement de soi face aux normes universitaires (Felouzis, 2001a) peuvent engendrer un processus de désengagement qu'illustrent un abandon ou une réorientation plus ou moins précoces (Couto, 2023 ; IGÉSR, 2020 ; Zaffran et Aigle, 2020). Ainsi, l'un des enjeux de cette thèse sera de confronter la norme de linéarité des parcours étudiants (Van de Velde, 2008) au processus de (re)construction ou au contraire de maintien des aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur. À cet égard, le prisme de la socialisation universitaire comme socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 2006 ; Darmon, 2016) semble en partie insuffisant pour comprendre ce qu'éprouvent les néo-bacheliers en arrivant à l'université et, surtout, comment ils y font face.

En effet, la relation causale entre orientation élective, aspiration effective et parcours linéaire (ou au contraire orientation contrariée, aspirations rêvées et réorientation) pourrait être une lecture simplifiée du processus de construction des aspirations *vers* et *dans* l'enseignement supérieur. On peut supposer qu'il existe une variété d'articulations entre conditions d'arrivée, aspirations et parcours étudiants qui se donnerait à voir dans la subjectivité de chacun. C'est toutefois à l'aune d'une autre forme d'articulation que

François Dubet (1994b) propose d'appréhender l'expérience étudiante. Comme toute expérience sociale (Dubet, 1994a), qui constitue également une épreuve de type défi (Martuccelli, 2015), les néo-étudiants sont tenus d'articuler subjectivement les trois logiques de l'action que sont l'intégration (socialisation universitaire), la stratégie (projet d'études ou professionnel) et la subjectivation (accomplissement intellectuel). En étant la seule tournée vers l'avenir, la logique de la stratégie semble être la plus facilement associée aux aspirations, puisqu'elle repose sur une « représentation subjective de l'utilité des études » (Dubet, 1994b, p. 513). Pour autant, l'écueil pourrait à nouveau s'opérer en rapprochant systématiquement projet et aspirations dans une visée presque exclusivement utilitariste des études. À travers une visée plus émancipatrice des études, les aspirations de poursuite d'études pourraient également recouvrir une aspiration à vivre une jeunesse étudiante ou une aspiration à s'accomplir soi, rejoignant alors les logiques de l'intégration et de la subjectivation. C'est ici tout l'intérêt de mobiliser la sociologie de l'expérience qui invite à adopter une approche compréhensive pour saisir la manière dont les étudiants articulent subjectivement ces trois logiques de l'action pour construire, maintenir ou reconfigurer leurs aspirations au cours de leur expérience étudiante.

En inscrivant les aspirations dans le temps et dans l'espace du probable, tout en considérant la double injonction de projection et de linéarité du parcours, la question principale de cette thèse revient donc à saisir la place de la procédure Parcoursup dans le processus de construction des aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur, mais aussi *dans* l'enseignement supérieur, au prisme de la sociologie de l'expérience.

Enjeux et organisation de la thèse

À travers une double enquête menée par questionnaire et par entretiens menée auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence à l'Université Joséphine Baker⁴, il s'agit de comprendre comment les néo-bacheliers construisent leurs aspirations, puis s'attachent à les éprouver au gré des expériences auxquelles ils font face, dont celle de Parcoursup. Au-delà d'une définition des aspirations de poursuite d'études, l'objectif est surtout de proposer une approche permettant de les saisir en mêlant des théories relatives

4 Par convention, l'anonymat des enquêtés, lieux et institutions a été conservé, comme c'est ici le cas pour le nom de cette Université.

au temps, à l'orientation, au monde universitaire et à l'expérience, tout en adoptant une visée compréhensive davantage qu'explicative.

En tant que procédure d'accès à l'enseignement supérieur la plus récente au moment de la réalisation de cette thèse, Parcoursup en constitue un autre objet. S'il s'agit alors d'interroger les effets éventuels de cette procédure sur les aspirations de néo-bacheliers au niveau individuel, cette recherche ne vise en revanche pas à évaluer cette politique éducative, ni à objectiver ses effets en termes de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur. En considérant Parcoursup comme une expérience sociale, il conviendra de l'envisager comme un facteur facilitant ou, au contraire, limitant dans le processus individuel d'expression, de construction et de formalisation des aspirations. Dans la continuité, il est à supposer que ce processus ne soit pas toujours linéaire, sinon qu'il fasse l'objet de maintien, de nuance ou encore d'entrave, de sorte qu'est posé le postulat d'un processus ne s'arrêtant pas une fois franchies les portes du supérieur. L'une des ambitions de cette thèse sera ainsi de considérer le processus de construction en amont, mais également au sein de l'université, ce que peu de travaux ont simultanément observé.

En tentant de démontrer la complexité du processus de construction des aspirations de poursuite d'études, cette thèse révèle également une dimension politique. D'une part, il s'agit de questionner les politiques éducatives relatives à l'orientation desquelles découlent une injonction au projet qui nécessite une maîtrise du temps à venir que tous les élèves n'ont pas, quand leurs aspirations peuvent parallèlement être canalisées au regard de leur passé scolaire. Par ailleurs, en interrogeant les jeunes de manière longitudinale avant, puis, dans l'enseignement supérieur, cette causalité entre projet, réussite et parcours linéaire pourra être interrogée. D'autre part, la place de l'université dans ce processus sera appréhendée entre espace de régulation et objet des aspirations, en représentant un espace propice aux études pour soi et par soi. En d'autres termes, interroger l'injonction au projet revient également à estomper la visée strictement utilitariste des études en pensant aussi le temps des études comme un temps de la jeunesse.

Afin de rendre compte de ce processus de construction des aspirations *vers* et *dans* l'enseignement supérieur, la thèse est construite en cinq grandes parties. La première partie présente le cadre contextuel et théorique de cette recherche. À travers une approche historiographique et une visée contextualisante, les deux premiers chapitres retracent le

processus de démocratisation du système scolaire en France au regard d'une demande sociale se muant progressivement en aspirations de poursuite d'études supérieures. Dans le premier chapitre, il s'agit de rendre compte de l'ouverture du système scolaire qui, tout en répondant à des enjeux socio-économiques, est alimentée par des politiques éducatives accompagnant des aspirations scolaires se diffusant progressivement à l'ensemble des classes sociales. Dans le deuxième chapitre, la focale sera plus spécifiquement portée sur les enjeux oscillant entre démocratisation et régulation de l'accès à l'enseignement supérieur, jusqu'à l'instauration de la procédure Parcoursup.

Une fois ce contexte posé, le cadre théorique permettant d'appréhender les aspirations de poursuite d'études est proposé dans les deux chapitres suivants. Il s'agit de situer cette notion dans ce que traduit la conception institutionnelle de l'orientation scolaire (laquelle sera nuancée par les inégalités sociales et scolaires devant l'orientation) en proposant, dans le troisième chapitre, une inscription des aspirations dans le temps, dans l'espace et au prisme de la sociologie de l'expérience. Dans la continuité, le quatrième chapitre abordera le processus de construction des aspirations dans l'enseignement supérieur, ce qui donnera l'opportunité d'explicitier plus en détails les conditions et les enjeux de l'arrivée à l'université, mais surtout d'explicitier la portée de l'expérience étudiante. C'est à l'issue de cette présentation que sera détaillée la problématique de cette thèse : si la question de recherche principale porte sur la place et le rôle de la procédure Parcoursup dans le processus de construction des aspirations de poursuite d'études, l'hypothèse principale repose sur une procédure qui, loin d'être mécanique et neutre, participe de ce processus. Outre cette hypothèse principale, trois sous-hypothèses ayant permis de conduire l'analyse seront également posées.

La seconde partie, composée de trois chapitres, permettra de présenter le protocole de recherche mis en œuvre pour cette thèse. Après avoir présenté le terrain, l'Université Joséphine Baker, dans le cinquième chapitre, l'enquête exploratoire menée auprès des acteurs professionnels sera introduite pour sa fonction de contextualisation. Présenté dans le sixième chapitre, le cœur de ce protocole repose sur une double enquête menée auprès des néo-bacheliers inscrits en première année de licence dans cette université et sur une approche particulièrement compréhensive dans l'analyse. D'une part, ces étudiants ont été interrogés à travers un questionnaire (n=713). D'autre part, une première vague d'entretiens de type compréhensif a été menée auprès de certains étudiants (n=36). Portant

sur les mêmes faits – la procédure de Parcoursup, la première année de licence et les perspectives dans le temps à venir – ces deux méthodologies s’inscrivent dans une stratégie de triangulation. Afin de saisir plus finement les aspirations *dans* l’enseignement supérieur, le choix a été fait de mettre en œuvre un suivi longitudinal par entretien, de sorte qu’une partie des enquêtés rencontrés lors de la première vague l’ont à nouveau été au cours d’une seconde (n=26) puis régulièrement contactés par mails (n=18). Enfin, les perspectives d’analyse des données issues de chaque méthode ainsi que les stratégies d’articulation menées entre elles seront présentées dans le septième chapitre. Cet ensemble de chapitres sera aussi l’occasion d’adopter une posture réflexive sur les choix méthodologiques opérés et sur la posture de chercheuse au cours de l’enquête.

La troisième, la quatrième et la cinquième parties sont dédiées à la présentation des résultats obtenus, chacune ayant pour objectif de tester l’une des trois sous-hypothèses posées. Dans la troisième partie, il s’agira de vérifier l’hypothèse reposant sur l’existence d’inégalités sociales et scolaires parsemant le processus de construction des aspirations en amont de l’expérience de la procédure Parcoursup. En partant des aspirations enfantines jusqu’à l’aspiration normalisée de poursuite d’études, en passant par le choix du Baccalauréat, il s’agira de souligner dans le huitième chapitre la volatilité de ces aspirations ou, du moins, un niveau de précision évoluant dans le temps, au gré de l’avancée dans la scolarité, du processus d’orientation et de la confrontation aux considérations objectives. Comme préliminaire, ce chapitre permettra de situer dans le temps plus ou moins long du parcours les aspirations *vers* l’enseignement supérieur.

Les deux chapitres suivants s’attarderont sur le processus de co-construction des aspirations ou, du moins, sur le diptyque information-accompagnement que les élèves reçoivent. D’une part, la mise en œuvre de cette procédure sera décrite dans le neuvième chapitre en mettant en avant la dimension locale, les établissements du secondaire et les universités disposant d’une certaine autonomie. Concernant la mise en œuvre de Parcoursup à l’Université Joséphine Baker, les résultats relativement descriptifs sont issus de l’enquête exploratoire. Concernant les lycées, cette mise en œuvre a été captée à travers les réponses et le discours des enquêtés en tant qu’anciens élèves, de sorte que les résultats proposés le sont à travers une approche particulièrement compréhensive. D’autre part, il conviendra de revenir dans le dixième chapitre sur deux autres sphères d’intégration que celle du lycée : les pairs et les parents. Bien que les enquêtés aient transmis une

revendication d'autonomie dans leur processus de construction des aspirations, nous verrons que ces deux types d'acteurs peuvent plus ou moins influencer, du moins, conforter ces aspirations.

La quatrième partie est dédiée à l'expérience de la procédure Parcoursup des néo-bacheliers. En faisant l'hypothèse que cette expérience soit singulière et subjective, il s'agira de la situer dans leur processus de construction des aspirations tout au long des différentes étapes de la procédure. Après avoir dressé un état des lieux des aspirations de poursuite d'études selon leur degré de précision, il s'agira, dans le onzième chapitre, de comprendre comme les enquêtés les ont traduites en vœux. De manière symétrique, le douzième chapitre permettra d'estimer le degré de correspondance entre le choix final et les aspirations de poursuite d'études, lesquelles demeurent par ailleurs conditionnées à l'obtention du Baccalauréat pour advenir. Autrement dit, il s'agira de comprendre la place d'une procédure, entendue comme expérience sociale, au cours de laquelle les néo-bacheliers façonnent, construisent, parfois co-construisent ou re-construisent leurs aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur.

Enfin, la cinquième partie concerne plus spécifiquement les aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur. En l'occurrence, il s'agit de tester l'hypothèse d'une procédure Parcoursup participant (ou non) à la linéarité du parcours de néo-bacheliers devenus étudiants. En mobilisant la sociologie de l'expérience, il s'agira de rendre compte de l'effet de la procédure Parcoursup sur le maintien ou, au contraire, la reconfiguration des aspirations au niveau individuel. Pour cela, le treizième chapitre est consacré à l'arrivée des enquêtés à l'Université Joséphine Baker. Que leurs aspirations soient effectives ou rêvées (les deux extrêmes d'un *continuum* plus nuancé), elles seront analysées à l'aune, mais aussi en conséquence, de leur expérience étudiante au cours d'une première année de licence affectée par la crise sanitaire liée au Covid 19. Au-delà de cette première année, parcours étudiants et aspirations *dans* l'enseignement supérieur seront ensuite confrontés et articulés dans le quatorzième chapitre.

Afin de rendre compte de manière transversale et synthétique du processus de construction des aspirations *vers* et *dans* l'enseignement supérieur, une typologie sera proposée dans un ultime chapitre, avant que la conclusion générale ne permette de discuter les différents résultats proposés et de proposer des perspectives de travail.

PREMIÈRE PARTIE

Situer les aspirations vers et dans l'enseignement supérieur

La complexité de l'orientation, tenant à ses deux acceptions que sont le processus individuel et la procédure institutionnelle, mérite précisément que chacune d'entre elles soit développée en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur. D'une part, il semble opportun de situer l'enseignement supérieur dans le temps long, c'est-à-dire de considérer les évolutions sociales et les transformations politiques consécutives dont il a fait l'objet (Goastelec, 2020), afin de saisir les enjeux que revêt l'instauration relativement récente de Parcoursup. Il s'agit donc d'appréhender comment l'accès à l'enseignement supérieur est régi par des politiques éducatives nationales, dont la mise en œuvre s'avère bien souvent traduite au niveau local (Derouet et Dutercq, 1997). D'autre part, tout en relevant politiques éducatives, les évolutions du système d'orientation sont considérées comme le résultat d'une demande sociale de scolarisation, laquelle tient notamment à des aspirations de mobilité sociale ascendante se muant progressivement en aspirations scolaires (Terrail, 1984). À cet égard, Parcoursup peut être considéré comme une procédure concluant un processus de construction d'aspirations de poursuite d'études de néo-bacheliers qui sont tout à la fois responsables de leur orientation (processus d'orientation), mais aussi informés et accompagnés de droit par la communauté éducative (procédure institutionnelle) depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989⁵. Plus généralement, il s'agit de retracer le temps de l'accès à l'enseignement supérieur afin de saisir plus finement les enjeux de l'instauration, de la mise en œuvre et du fonctionnement de la procédure Parcoursup.

Ayant une visée de contextualisation, le premier chapitre retrace historiquement l'accès à l'enseignement supérieur qui ne constitue qu'un pan d'une lente structuration du système scolaire en France (chapitre 1). Dans la continuité, le chapitre suivant porte plus spécifiquement sur la massification progressive de l'enseignement supérieur pour laquelle deux logiques *a priori* paradoxales se dessinent : la rationalisation et la démocratisation de l'accès au supérieur (chapitre 2). Tout en interrogeant le caractère heuristique de la notion

5 Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (JORF du 14 juillet 1989).

d'« aspirations » et le cadre théorique choisi pour les appréhender, il s'agira ensuite de présenter les enjeux, mais également les inégalités socio-scolaires qui traversent le processus de construction des aspirations de poursuite d'études de jeunes que ce soit *vers* l'enseignement supérieur (chapitre 3) ou *à* l'université (chapitre 4).

Chapitre 1. L'accès à l'enseignement supérieur, entre politiques éducatives et demandes sociales de scolarisation

Chaque nouvelle politique éducative se base et bien souvent s'agrège sur les modalités et segments de l'ancien système qu'elle vient réformer, en intégrant des spécificités nouvelles. Autrement dit, les différentes réformes transforment un système existant plus qu'elles ne le refondent entièrement (Musselin, 2009). En ce sens, la loi Orientation et réussite des étudiants (instaurant Parcoursup) ne peut s'entendre qu'en revenant sur les enjeux présents mais aussi passés qui ont amené à sa promulgation. À travers une approche historiographique, il s'agit ainsi d'explicitier dans quelle mesure la complexité du système d'orientation tient finalement à son intégration dans un système scolaire devenu complexe, diversifié, hiérarchisé et massifié. Néanmoins, le seul prisme de politiques éducatives ayant progressivement structuré le système d'enseignement peut paraître incomplet sans que ces mêmes politiques ne soient rapportées à la demande sociale de scolarisation. Il semble alors pertinent de mettre en avant la relation bilatérale entre ces politiques qui accompagnent tout autant qu'elles introduisent les possibilités d'une affirmation et d'une diffusion de cette demande sociale. Le processus de démocratisation du système scolaire comme le résultat d'un entremêlement entre politiques éducatives et demande sociale mérite donc d'être restitué sur fond d'un contexte socio-économique évolutif.

Après avoir présenté la structuration du système scolaire en deux ordres parallèles (1.1.), il s'agira de montrer comment les évolutions sociales, notamment au niveau économique, engendrent parallèlement des politiques de démocratisation de l'accès au système scolaire, de scolarisation du système d'orientation et de demande sociale de poursuite de scolarité se diffusant (1.2.).

1.1. État du système d'enseignement au 19^e siècle : un cloisonnement de la demande sociale de scolarisation

Le système d'enseignement en France repose sur des bases à la fois anciennes et transformées sous l'effet de politiques éducatives mais aussi de l'émergence progressive, puis amplifiée, d'une demande sociale de scolarisation. Anciennes, ces bases sont en partie héritées du 19^e siècle sous l'action réformatrice de Napoléon (instauration de l'Université impériale et des lycées impériaux) puis celle de la Troisième République (démocratisation de l'accès à l'instruction). Transformées, elles l'ont considérablement été dans la mesure où, au cours du 19^e siècle, deux segments d'enseignement coexistaient (Prost, 1981) : un ordre d'enseignement primaire pour le « peuple » ; un ordre d'enseignement secondaire pour les « notables » (1.1.1.). Seule une scolarité dans cet ordre secondaire permettait de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur composé de facultés disciplinaires et des Grandes Écoles (1.1.2.). Ce système autant clivé que régulé renvoie à une société elle-même socialement clivée et régulée (Dubet et Martuccelli, 1996). Les aspirations, pas plus que l'orientation scolaire, n'ont alors leur place dans ce système fonctionnel au sein duquel la fréquentation des ordres d'enseignement et plus généralement les places et rôles sont prédéterminés à la naissance.

1.1.1. Deux ordres d'enseignement qui limitent la demande sociale

Avec la Révolution, l'instruction devient une affaire d'État quand elle était auparavant le privilège de l'Église. Cette nouvelle prérogative se traduit par un engagement financier et des politiques volontaristes afin de favoriser l'essor d'un système scolaire qui « répond à une confiance quasi générale dans les vertus de l'éducation, héritée d'une partie des Lumières et consolidée, au XIX^e siècle, par la lecture morale de la question sociale » (Luc *et al.*, 2020, p. 17). À travers l'instruction du peuple, le pouvoir central vise le renforcement de l'unité nationale et d'une main-d'œuvre qualifiée répondant aux besoins de l'économie. Au demeurant, l'entreprise d'une scolarisation primaire de masse se lit comme la garantie du maintien de l'ordre et de la stabilité sociale. Plus qu'une fonction de distribution qui assurerait la promotion sociale de tous, cette École hors-monde socialise et éduque, sous une vision presque civilisatrice, les individus qui intériorisent les rôles et normes par lesquels ils deviennent intégrés (Dubet et Martuccelli, 1996).

Sans être *ex nihilo*, la loi Guizot de 1833 amorce la structuration et l'organisation d'un service public d'enseignement prétendant à l'instruction minimum des classes populaires (Merle, 2002). Outre le primaire élémentaire composé d'écoles communales ouvertes dès 1833 pour les garçons (1850 pour les filles), la loi Guizot introduit un enseignement post-élémentaire à travers les écoles primaires supérieures (EPS) qui sont complétées, en 1886, par des cours complémentaires (CC). Par ailleurs, les écoles normales primaires (ENP) sont instituées dans chaque département afin de former les maîtres dont les pratiques sont de plus en plus homogénéisées sous l'action de l'État. Si ce dernier s'impose progressivement par la multiplication de règlements, les heurts avec l'Église, la concurrence des initiatives privées (laïques ou confessionnelles) et la résistance des familles ne sont pas absents (Prost, 1981).

Pour ces dernières, la scolarisation des enfants ne va pas toujours de soi. Outre les contraintes géographiques ou financières, le rapport contradictoire (Terrail, 1984) voire la méfiance des familles à l'égard de ce « luxe inutile » qu'est l'École (Luc *et al.*, 2020, p. 27) tient également au fait qu'il les prive de cette force de travail que constituent les enfants, notamment pour les milieux populaires. Pour autant, les changements économiques à partir de la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, gratifient l'instruction d'une certaine plus-value. D'une demande hétérogène s'ensuit une confiance d'autant plus généralisée en l'École qu'elle est accompagnée par les politiques volontaristes de la Troisième République impulsées par Jules Ferry (obligation d'instruction, laïcité et gratuité de l'ordre primaire). Non sans réticence des familles, le déploiement de ces trois principes interdépendants esquisse le processus de massification de l'ordre primaire. L'intégrer n'admet pourtant pas la poursuite d'études, ni l'espoir d'une mobilité sociale ascendante que seule la scolarité dans le secondaire permet. De fait, jusqu'au milieu du 20^e siècle, parallèlement à l'ordre primaire à destination du peuple, coexiste un ordre d'enseignement secondaire réservé aux notables, pour reprendre les termes d'Antoine Prost (1981).

L'enseignement secondaire est composite puisque coexistent lycées, collèges communaux, pensions et institutions privées ou encore « petits séminaires », malgré la volonté napoléonienne d'un monopole de l'enseignement revenant à l'Université impériale instaurée en 1806. La complémentarité ou la concurrence entre chaque segment ont en outre évolué selon les fluctuations politiques au cours du 19^e siècle. Dans un souci de clarté, seuls les établissements publics sont ici considérés, autrement dit les lycées créés en

1802 auxquels s'associent progressivement les collèges communaux (Huitric, 2016). Lycées et collèges⁶ constituent un enseignement long dispensé depuis les petites classes (de la 11ème à la 7ème) jusqu'au Baccalauréat. Les enfants de ces petites classes étaient donc prédestinés à poursuivre leur scolarité jusqu'au Baccalauréat, puis en études supérieures, dans un processus de reproduction des élites. Outre des effectifs réduits, cet ordre est marqué par un élitisme socio-économique et socio-culturel lorsque prédominent les Humanités (Jacquet-Francillon, 2008) Autrement dit, le caractère gratuit de la grande culture n'est proposé qu'au prix d'une scolarité payante (Dubet et Martuccelli, 1996). Surtout, seule une scolarité dans le secondaire permet de poursuivre des études supérieures, après obtention du Baccalauréat qui concerne alors 0,6 % d'une classe d'âge en 1851 et 1,1 % en 1886 (Luc *et al.*, 2020, p. 55).

Le contexte socio-économique de la révolution industrielle et agricole, la défaite de 1870, l'arrivée des Républicains mais aussi la concurrence des écoles libres et des EPS amènent progressivement des réflexions sur la modernisation de l'enseignement transmis dans le secondaire. Sans être pensé sous cet angle, pas plus qu'à travers une démarche féministe, la création des lycées de filles par la loi Camille Sée (1880) peut néanmoins s'inscrire dans cette visée modernisatrice : la durée du cursus est moins importante que pour les garçons, tandis que les disciplines féminines plus « pratiques » sont favorisées (Puche, 2020). À l'instar d'une organisation maintenant la hiérarchie sociale, l'enseignement se spécialise selon le sexe (Merle, 2010). Or, ayant participé à l'effort d'une guerre qui a pu, pour les familles bourgeoises, engendrer une perte de patrimoine, le diplôme devient une arme face au risque de déclassement social. Comme pour les garçons, la demande de poursuite de scolarité se diffusent pour les jeunes filles (Prost, 1992a) d'autant plus lorsque la scolarisation permet d'assurer une endogamie sociale (Bourdieu, 1974). Instauré en 1919, le Baccalauréat féminin ne devient l'équivalent du Baccalauréat masculin qu'en 1924.

Ce dernier fait également l'objet d'une modernisation, dans la continuité de la réforme de la bifurcation de Fortoul en 1852 qui avait instauré, face au Baccalauréat *ès lettres*, un Baccalauréat *ès sciences*. En 1880, une réforme introduite par Jules Ferry amoindrit la place des Humanités notamment pour l'examen du Baccalauréat (Chervel, 2002). Plus encore, la réforme pédagogique de 1902 intègre l'enseignement moderne dans un enseignement secondaire unique, mais divisé en cycles, branches et sections (avec ou sans

6 La distinction entre collèges et lycées est définitivement actée par la réforme Capelle-Fouchet (1963), date à laquelle ils deviennent respectivement le premier et le second cycle du secondaire.

latin), chacune offrant la possibilité de passer le Baccalauréat (Hery, 2016) et donc de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur c'est-à-dire dans les facultés ou au sein de cette spécificité française que sont les Grandes Écoles.

1.1.2. Un enseignement supérieur réservé à l'élite

Dans l'après Révolution française, l'ancienne forme des corporations universitaires laisse place aux Grandes Écoles d'État avant que ne soit instaurée, en 1806, l'Université impériale (Musselin, 2015). Cette nouvelle institution centralisée détient le monopole de l'enseignement supérieur et réunit en son sein cinq ordres de facultés (droit, médecine, théologie, sciences et lettres). Ces facultés sont des entités indépendantes les unes des autres ne disposant d'aucune autonomie. Autre spécificité, la recherche est périphérique en faveur de l'enseignement et de la délivrance de diplômes professionnels (droit et médecine) ou académiques (lettres et sciences). Ces différentes caractéristiques tendent à se maintenir, malgré des tentatives de réformes, jusqu'en 1968 (Musselin, 2022).

Après la chute de Napoléon, l'Université devenue « royale » est conservée tout en étant surveillée par un État qui renforce sa main-mise, à travers les prérogatives confiées aux recteurs d'académie. Si le réseau facultaire s'étend progressivement au-delà des grandes métropoles, les facultés demeurent un espace limité en termes de moyens, d'effectifs et du nombre d'établissements. La spécificité commune des étudiants tient à leur origine sociale dans la mesure où poursuivre des études supérieures nécessite d'avoir suivi un cursus dans l'enseignement secondaire payant, ce à quoi s'ajoute tout un ensemble de dépenses liées à la vie quotidienne, aux frais d'inscription et d'examen. Devant l'absence de bourses (qui ne sont introduites que sous la Troisième République) ces coûts ne peuvent être supportés que par des familles favorisées à qui sont de toute façon réservées les études. Enfin, bien qu'il ne leur soit officiellement pas interdit, l'accès à l'enseignement supérieur des femmes est dans les faits très limité (Condette, 2003).

Comme pour les ordres primaire et secondaire, l'avènement de la Troisième République engendre la reconfiguration partielle d'un enseignement supérieur devenu enjeu national. Dans les années 1880, la liberté d'enseignement est supprimée, les facultés disposent d'une personnalité civile mais restent régies par un conseil général constitué à l'échelle académique qui conserve un grand nombre de prérogatives. Plus encore, la loi du 10 juillet 1896 recrée sans grand succès de nouvelles universités, de sorte qu'elle « ne bouleverse

pas l'institution, le contrôle de l'État restant fondamental et la faculté demeurant la cellule de base de la vie universitaire » (Luc *et al.*, 2020, p. 172). Pendant plus de soixante-dix ans, le fonctionnement s'apparente alors à ce que Christine Musselin (2022) nomme « la République des facultés », entités indépendantes les unes aux autres qui ne constituent pas les unités de cette « coquille vide » qu'est l'Université royale (Felouzis, 2014). Deux évolutions sont néanmoins notables tout au long de la Troisième République (Musselin, 2009, 2022). La première renvoie à l'enrichissement disciplinaire à travers la place croissante de la recherche et le renforcement d'un aspect professionnalisant des formations. La seconde tient à l'augmentation des effectifs enseignants et étudiants. Bien que l'instauration de bourses permette une très modeste ouverture sociale de l'enseignement supérieur, les effectifs étudiants restent modérés rapportés au nombre de jeunes dans une génération : « 0,5 % des 19-22 ans en 1876 et 2,9 % en 1931 » (Luc *et al.*, 2020, p. 179).

Parallèlement aux facultés, les « écoles du gouvernement » sont conservées quand d'autres sont créées, y compris après l'instauration de l'Université impériale. Il en découle ce « dualisme enraciné dans l'histoire » entre Grandes Écoles et université (Vasconcelos, 2006, p. 6) donnant une spécificité particulière au système d'enseignement français. Plus encore que pour l'université, le fonctionnement des Grandes écoles est en grande partie hérité du 19^{ème} siècle (Belhoste, 2001). En réponse à l'émergence de nouvelles sciences, de nouveaux besoins économiques et donc de nouvelles professions supérieures auxquels les facultés ne sauraient répondre (Vatin et Vernet, 2009), les Écoles de gouvernement sont instituées afin de former les grands technocrates, cadres et ingénieurs d'État. Outre leur caractéristique commune de former les cadres de haut niveau, ces écoles partagent un recrutement sélectif sur concours pour lesquels un enseignement préparatoire est institué dans les lycées, dont les classes préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE) sont les héritières. Cette « anomalie institutionnelle » (Belhoste, 2001) tient avant tout à une stratégie politique relative au monopole de l'enseignement par l'Université autant qu'à la volonté napoléonienne de contrôler, dès leur formation, les futurs agents de l'État.

Ainsi, bien que différents acteurs privés et publics, laïcs et religieux, n'aient pas été absents dans l'organisation du système scolaire, l'État a progressivement repris la main dans la structuration de l'ensemble du système d'enseignement. Néanmoins, les questionnements sur le cloisonnement des deux ordres et plus généralement les débats sur l'égalité devant l'instruction, engagés dès la fin du 19^e siècle, s'affirment d'autant plus au cours du 20^e

siècle. De fait, au sortir de la Première et plus encore de la Seconde Guerre mondiale, la conception de la justice devant l'école fondée sur une égalité d'accès tend à être substituée par l'égalité des chances à laquelle le principe méritocratique est associé (Dubet, 2008, 2009 ; Duru-Bellat, 2012). Il en découle une évolution du système d'enseignement scolaire (document 1.1. en annexe) et une lente affirmation de demande sociale de scolarisation, que l'on présentera à grands traits avant d'aborder l'évolution du système d'enseignement supérieur.

1.2. État du système scolaire à partir du 20^e siècle : émergence des aspirations de mobilité sociale ascendante

Outre le dualisme entre Grandes Écoles et facultés, le système d'enseignement au 19^e siècle se singularise surtout par le cloisonnement social des ordres primaire et secondaire qu'un ensemble d'éléments politiques, sociaux et économiques vient remettre en cause au cours du 20^e siècle. La conception morale de l'instruction, la diffusion d'espoirs de mobilité sociale ascendante et les besoins économiques de plus en plus diversifiés constituent autant de facteurs expliquant la démocratisation progressive du système scolaire (Dubet, 2003). Les deux ordres parallèles laissent progressivement place à deux degrés successifs, le primaire précédant le secondaire. Toutefois, les deux cycles composant ce secondaire n'ont pas fait l'objet de la même stratégie politique. Il s'agira donc dans un premier temps de présenter le processus d'unification du collège (1.2.1.), puis, dans un second temps la filiarisation progressive du lycée (1.2.2.), avant de considérer les politiques éducatives sous l'angle de la territorialisation (1.2.3.).

Cette structuration engendre par ailleurs un processus d'intégration du système d'orientation dans le système scolaire (Berthelot, 1993) : l'orientation dans les différents segments ne se fait plus selon l'origine sociale, mais tend progressivement à être établie en fonction des compétences académiques. Or, si « la démocratisation de l'enseignement rend indispensable l'orientation, c'est-à-dire un pouvoir de l'école sur l'avenir des enfants » (Prost, 1981, p. 230), l'orientation devient tout autant une compétence de plus en plus nécessaire pour ces mêmes enfants et leur famille dont les aspirations sociales tendent à s'affirmer. En cela, la dimension qualitative de cette démocratisation quantitative du système d'enseignement nécessite d'être questionnée lorsque les différents groupes sociaux sont scolarisés dans des filières différenciées et hiérarchisées (Merle, 2002 ; Prost, 1981). Ces notions nécessitent d'être précisées, la démocratisation quantitative correspondant à la diffusion de l'instruction, laquelle se matérialise par une augmentation des effectifs, tandis que la démocratisation qualitative renvoie plus finement à la diminution des inégalités sociales d'accès à l'enseignement et aux savoirs.

1.2.1. Unification du collège et scolarisation de l'orientation

Si l'école a peu ou prou été maintenue au cours de la Première Guerre mondiale, le lourd et funèbre bilan relance le débat sur le rôle de l'École. Au sein de ce débat, les Compagnons de l'Université Nouvelle militent pour une « École unique » qui serait davantage démocratique. Cette ambition se heurte aux différents segments (publics et privés, primaire et secondaire) soucieux de maintenir leur périmètre et leurs publics, les uns craignant la primarisation du système, les autres remettant en cause la consécration d'une culture élitiste. L'alignement s'établit pourtant progressivement lorsque, sous réserve de rétablir les comptes publics et de gérer les classes creuses, élèves d'EPS et élèves du secondaire sont regroupés dans les mêmes classes (Prost, 1981). Bien qu'éphémère, cette politique de l'« amalgame » est propice à la diffusion de la gratuité dans le secondaire. À défaut d'une sélection par l'argent, un test d'entrée en sixième est introduit, préservant l'élitisme du secondaire que renforce, de fait, « l'hésitation encore forte des familles ouvrières à risquer des cursus longs » (Terrail, 1984, p. 426). À l'instar du passage de l'obligation d'instruction à quatorze ans, les réformes menées sous le Front populaire appuient néanmoins le « parallélisme rigoureux entre les EPS et le premier cycle des collèges et lycées » (Prost, 1981, p. 253).

Malgré tout, la démocratisation du système scolaire demeure mesurée, tandis que les déterminismes sociaux restent bien ancrés, y compris pour les familles. L'arrivée croissante d'enfants issus de classes moyennes dans le secondaire n'est pas pour autant synonyme d'une croyance en sa primauté (Prost, 1981). Au contraire, la préférence des familles de classes moyennes et surtout populaires pour le primaire s'explique par une durée d'études moins longue, un contenu moins abstrait et des débouchés plus lisibles que ce que propose le secondaire. Au-delà même des effets démographiques, les effectifs dans les deux ordres confirment cette demande de scolarisation en faveur du primaire qui devance les politiques de démocratisation (Terrail, 1984). Pour l'année 1928-1929, l'ordre primaire (public et privé), accueille plus de 4,6 millions élèves, dont 172 000 dans les EPS et les cours complémentaires bien souvent surchargés. Par comparaison, les effectifs du secondaire (public et privé), sont de 291 000 élèves à cette même date (Prost, 1981, p. 232). À ces deux ordres, il faudrait par ailleurs en ajouter un troisième dans une position d'« entre-deux », l'enseignement technique comptant 40 000 élèves.

C'est dans ce troisième ordre qu'émerge une certaine conception de l'orientation (Martin, 2014). Si l'orientation scolaire, basée sur les compétences académiques, n'a que peu sa place au sein d'un système empreint d'un fort déterminisme social, l'orientation professionnelle émerge en reposant sur l'appariement des professions relativement stables et les aptitudes des jeunes sortants du système mesurées par des tests psychotechniques. Cette conception adéquationniste de l'orientation se matérialise par des expérimentations puis par la formalisation progressive de procédures de sélection professionnelle. Henri Piéron, l'un des fondateurs de la psychologie scientifique en France, crée en 1928 l'Institut national d'orientation professionnelle (INOP) au sein duquel sont formés des conseillers d'orientation (Huteau et Blanchard, 2014). Ces derniers se posent alors comme des experts qui, dans une démarche de diagnostic, informent, orientent et sélectionnent les jeunes sortis de l'École (Blanchard et Sontag, 2004). Pour autant, l'idée d'une orientation proprement scolaire avait été proposée par Jean Zay qui, dans un projet de loi du 5 mars 1937, avait suggéré l'instauration d'une « classe de sixième d'orientation » à l'issue de laquelle les élèves auraient pu se diriger vers l'enseignement classique, moderne ou technique (Luc *et al.*, 2020). Or, devant l'opposition des parlementaires, des enseignants mais aussi des familles, ce projet n'aboutit finalement pas.

Pendant la Seconde Guerre mondiale, la situation de l'École est complexe, ne serait-ce que par les mesures conservatrices mises en œuvre par le régime de Vichy (fin de la gratuité dans le secondaire et renforcement de la sélection, notamment). Pourtant, c'est sous ce même régime que s'opère « un changement décisif et irréversible dans l'histoire de la démocratisation de l'enseignement » (Prost, 1981, p. 258). Les EPS sont supprimés et transformés en « collèges modernes » rattachés à l'enseignement secondaire et un Baccalauréat moins prestigieux, mais plus moderne et accessible aux élèves des collèges modernes est créé. Or, ces deux mesures renversent progressivement les préférences des familles de classes moyennes ou populaires par cette possibilité facilitée d'accéder à un Baccalauréat « pratique ». De ce paradoxe de Vichy, le passage de deux ordres parallèles à deux degrés successifs s'instaure progressivement (Merle, 2002).

Le contexte immédiat d'après-guerre relance le débat sur l'École unique à travers le souci d'un renouvellement des élites et le caractère inégalitaire, inadapté et non-démocratique d'un système déterministe reproduisant les inégalités sociales (Berthelot, 1993). Si le plan Langevin-Wallon est proposé sans pourtant être appliqué, le processus de démocratisation

du système est engagé, en témoigne l'évolution de la demande scolaire. Au-delà même de la croissance démographique due au *baby-boom* (Prost, 1981), l'« explosion scolaire » selon l'expression de Louis Cros (1961) est amorcée en faveur, notamment, des cours complémentaires. Alignés sur la durée du premier cycle du secondaire, ils maintiennent, pour les familles, les avantages susmentionnés (accessibilité, lisibilité du contenu et des débouchés). Alors que les effectifs d'entrants en sixième s'établissent autour de 59 000 entre 1945 et 1950, les cours complémentaires publics passent de 152 800 élèves à 206 100 en cinq ans. En 1959, ces effectifs sont respectivement de 145 400 et 474 300 (Prost, 1981, pp. 268-270). Se poursuivant dans les années 1960, cette demande sociale de scolarisation nécessite une prise en compte politique tandis que l'instauration de la Cinquième République en 1958 ouvre sur une stabilité politique non négligeable. Dans un contexte marqué par les Trente Glorieuses et l'entrée de la France dans le Marché commun européen, l'impulsion gouvernementale suit un double objectif de justice sociale et de modernisation nécessairement supporté par la démocratisation du système scolaire au service, toutefois, d'un renouvellement et de la sélection des élites. Cette première massification, pour laquelle s'entremêlent demande sociale, politiques volontaristes et enjeux socio-économiques s'apparente alors à « un idéal [...] démocratique, de réduction des inégalités associée au développement de la scolarité » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 39) et, plus loin, au développement socio-économique de la société.

En 1959, l'allongement de l'obligation d'instruction à seize ans par la réforme Berthoin engage définitivement le passage à deux degrés successifs. À l'issue d'un « cycle d'observation » en sixième et cinquième, les élèves sont invités à s'orienter dans quatre voies : enseignement général court ou long et enseignement technique court ou long. Rupture décisive, le système d'orientation intègre le système scolaire (Berthelot, 1993 ; Roche, 1996) en étant matérialisé par un conseil d'orientation composé d'enseignants et l'arrivée de psychologues scolaires dans les classes (Lehner, 2020). La scolarisation de l'orientation s'appuie définitivement sur le principe méritocratique de l'égalité des chances (Duru-Bellat, 2012) et s'ancre dans une conception adéquationniste entre résultats académiques et filières inégalement exigeantes. Sous cette orientation, se joue également une adéquation entre les qualifications scolaires et les besoins socio-économiques d'une société en plein développement (Dutercq *et al.*, 2018), nécessitant, tel qu'inscrit dans le

décret d'application de la réforme Berthoin, d'« investir à plein profit [afin que] l'expansion humaine et l'expansion économique soient mises en correspondance »⁷.

La démocratisation du secondaire franchit un pas de plus avec la réforme Capelle-Fouchet (1963) qui instaure des Collèges d'enseignement secondaire (CES) polyvalent qui réunissent en leur sein plusieurs sections (enseignement court ou long, moderne ou classique). Parallèlement, collèges et lycée sont définitivement distingués déplaçant progressivement le palier d'orientation à l'issue de la troisième. Ce que confirme la réforme Haby (1975) en consacrant le « collège unique » (Gutierrez et Legris, 2016). Cette politique volontariste de démocratisation de l'École sous la Cinquième République se concrétise par ce « vent de réformes », des dépenses publiques importantes et la construction d'un collège par jour (Prost, 1992a). Au demeurant, cette politique s'appuie pleinement sur une conception adéquationniste de l'orientation recouvrant également un souci d'informer, qu'illustre notamment la création de l'Office national d'information sur enseignements et les professions (Onisep) et du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Cereq) en son sein⁸ (Dutercq *et al.*, 2018 ; Prost, 2013 ; Lehner, 2020). Or, si cette politique volontariste rencontre ou, plutôt confirme, la demande sociale d'une scolarité plus longue, elle ne recouvre pas toujours l'élévation des ambitions des jeunes et de leur famille.

Outre les besoins d'une main-d'œuvre qualifiée, notamment dans le secteur tertiaire émergent, la croissance économique transforme la société : le processus d'urbanisation s'enclenche, la société de consommation se confirme, la fécondité est maîtrisée, la modernisation de l'économie engage une élévation du niveau de vie et la poussée individualiste au sens d'une « recherche obsessionnelle d'une subjectivité non sociale » (Dubet, 1994a, p. 86). Loin d'être anodine, cette transformation des modes de vie quotidiens fait naître des espoirs de mobilité sociale ascendante qui se muent en aspirations scolaires à l'égard, notamment, de l'enseignement secondaire (Martin, 2014). Le diplôme devient un impératif quand l'école tend à se positionner « dans les années 1950-1970, [comme] l'instance décisive de la détermination sociale des identités individuelles » (Terrail, 1984, p. 428). Il en découle une demande de socialisation scolaire devenue centrale qui dépasse les effets du *baby-boom* et concerne surtout le premier cycle. Pourtant,

7 Décret n°59-57 du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public.

8 Décret n°70-239 du 19 mars 1970 relatif à l'organisation administrative et financière de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions.

la massification du premier cycle qui se confirme dans les années 1960 se déplace progressivement vers le second cycle des lycées de telle sorte que « la proportion de bacheliers dans une génération a presque quadruplé [...] en passant de 4 % en 1946 à 15 % en 1967 » (Luc *et al.*, 2020, p. 234). Ce phénomène engendre par ailleurs l'arrivée de publics socialement et scolairement hétérogènes que les filtres tels que l'orientation en cinquième (1959) puis en troisième (1963) ou le Baccalauréat ne suffisent plus à réguler. Dès lors, les enjeux de régulation voire de sélection apparaissent dans les débats au risque, selon le Général de Gaulle, de « dépenser une masse de crédits pour absorber une masse de crétiens qui, normalement, n'auraient pas eu accès à l'enseignement supérieur » (Conseil du 4 mai 1965, Narbonne, cité par Prost, 2013, p. 100).

1.2.2. Diversification du lycée et complexification de l'orientation

Contrairement à la politique d'unification du collège, la massification se déplaçant vers le lycée a été absorbée par un processus de filiarisation (Euvrard, 1979). À travers la réforme Berthoin (1959), les cycles longs du lycée sont distingués selon leur statut : si les lycées techniques intègrent institutionnellement le secondaire (Tanguy, 2013 ; Perrin, 2017), seuls les lycées classiques et modernes permettent d'accéder aux différentes séries du Baccalauréat qui sont remaniées en 1965 (A, B, C, D et E). Outre un renversement des savoirs en faveur des mathématiques à travers la section C puis la série S (Jacquet-Francillon, 2008), la prédominance du Baccalauréat « général » comme « voie royale » (Duru-Bellat *et al.*, 1997) consacre la convention académique historiquement ancrée du régime scolaire français (Verdier, 2001, 2010). Le processus de diversification du lycée et la filiarisation du Baccalauréat s'accroissent avec la création du Baccalauréat technologique en 1969⁹ et celle du Baccalauréat professionnel en 1985. Les défis émanant du contexte socio-économique permettent de comprendre ce processus et l'émergence d'aspirations de mobilité sociale ascendante se muant en aspirations de poursuite de scolarité.

Comme pour d'autres groupes sociaux, l'avènement de la société de consommation au cœur des Trente Glorieuses a touché la jeunesse, notamment au niveau culturel (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008 ; Troger, 2006). Outre le fait d'être une cible commerciale, les jeunes agissent comme des consommateurs en termes de sociabilité et d'identité collective. Autour de la consommation, il s'agit de marquer et d'affirmer tout autant son identité que

9 À cette même date, l'examen du Baccalauréat prend par ailleurs sa forme actuelle avec les épreuves anticipées passées en fin de classe de première.

son groupe d'appartenance, ce « Nous » face aux « Eux » (Mead, 1934). Cette sociabilité juvénile consacre une volonté d'autonomisation qui s'ancre également au niveau de la cellule familiale où la transmission autoritaire et patriarcale donne plus de place à l'indépendance (Galland, 2007). Paradoxalement, cette indépendance tend à générer une autre forme de dépendance plus économique à la famille dans la mesure où les espoirs d'émancipation pour l'enfant se muent en espoirs de mobilité sociale ascendante que seule l'École semble pouvoir combler. Se joue même une projection de leur propre parcours scolaire par les parents, un report d'aspirations déçues ou l'évitement d'une auto-exclusion vécue (Poullaouec, 2019 ; Terrail, 1984), « comme si ces parents avaient voulu "armer" leurs enfants pour affronter l'avenir, les protéger des vicissitudes qu'ils ont eux-mêmes connues dans le travail » (Beaud, 2003, p. 20).

Volonté d'autonomisation et aspirations scolaires se heurtent pourtant à deux obstacles. Bien que la jeunesse entre dans une École-sanctuaire qui en était auparavant préservée (Dubet, 2003), le *hiatus* s'installe entre culture scolaire et culture juvénile y compris après mai-68 qui apporte son lot de changements plus ou moins symboliques (Dubet, 2003 ; Troger, 2006). Parmi ces changements, l'orientation scolaire tend à n'être plus simplement considérée comme une orientation-affectation sinon comme un processus entendu sur le temps long, ce qui ouvre, d'une part, sur le paradigme informationnel (Lehner et Pin, 2019) ce dont témoigne par exemple la création de l'Onisep et, d'autre part, sur un espace de négociation entre l'École et les familles qui se matérialise notamment par les Nouvelles procédures d'orientation de 1973 (Lehner, 2020). Une autre lecture peut être proposée de Mai-68 comme manifestation d'un droit aux aspirations scolaires, de poursuite d'études voire des aspirations les plus basiques. D'ailleurs, c'est dans les années 1970 que les premiers travaux, si ce n'est une première tentative d'une sociologie des aspirations, émergent. On peut citer les travaux de Paul-Henry Chombart de Lauwe qui esquissait, en 1969, une théorie des aspirations en pointant leur prise en compte insatisfaisante dans les politiques publiques et l'organisation du système universitaire ; mais aussi ceux de Raymond Boudon (1973) et Pierre Bourdieu (1974) qui seront présentés par la suite.

Le second « obstacle » à ces aspirations scolaires apparaît lorsque le contexte économique est radicalement modifié et tend à renforcer l'utilité sociale des diplômes, dans la mesure où « c'est sur le "marché" scolaire que se fixe aujourd'hui la plus essentielle des fonctions d'intégration » (Dubet, 2003, p. 29). D'un côté, la transformation de l'économie engendre

une demande croissante de compétences et de polyvalence ; de l'autre côté, le chômage s'installe durablement en transformant les emplois (Cingolani, 2005 ; Givord, 2005). Le diplôme devient une protection face au chômage, mais la qualification des emplois des diplômés se dégrade (Prost, 1981) et, parallèlement, les titres scolaires perdent de leur valeur sur le marché du travail (Delès, 2018 ; Duru-Bellat, 2006, 2012 ; Thévenot, 1979). Bien que cette dissonance entre diplôme et emploi trouve une explication dans le différentiel de progression de chacune de ces deux structures (Boudon, 1973), il n'en demeure pas moins que la demande de scolarisation s'allonge et se diffuse dans toutes les classes sociales, le diplôme tendant à faire l'objet d'une injonction (Brucy, 2012).

En effet, du côté politique, les années 1980-1990 marquent un « tournant modernisateur » (Derouet et Dutercq, 1997) lequel se traduit notamment par des objectifs de diplomation. Le premier « Bac pro » est institué en 1985 dans ce contexte socio-économique (Troger *et al.*, 2016), lequel est également pensé par anticipation dans la mesure où « le développement économique allait entraîner dès l'an 2000 un déclin massif des emplois industriels de niveau CAP, alors que se multiplieraient des emplois plus qualifiés auxquels le système scolaire n'aurait pas préparé un nombre suffisant de jeunes » (Prost, 1992a, pp.189-191). D'une telle situation, la réponse politique consacre l'objectif de mener 80 % d'une classe d'âge au niveau du Baccalauréat (Beaud, 2003). Inscrit dans la loi d'orientation de 1989¹⁰, cet objectif est complété par celui de mener 50 % d'une classe d'âge au niveau licence par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005¹¹. Le processus de filiarisation du Baccalauréat et plus généralement les réformes du secondaire peuvent donc se comprendre à l'aune d'un objectif politique d'efficacité du système scolaire, ce qui explique notamment la réforme du Bac pro engagée en 2009 afin de le revaloriser comme premier diplôme de la voie professionnelle (Jellab, 2015 ; Maillard, 2019 ; Troger *et al.*, 2016).

Outre une nouvelle réforme touchant le Bac pro en 2019, les voies générale et technologique ont également été amendées. En 1993, les séries scientifique (S), économique et social (ES) et littéraire (L) remplacent les anciennes sections, tandis que les séries technologiques ont régulièrement évolué (de quatre sections en 1993, il en existe

10 Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (JORF du 14 juillet 1989).

11 Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (JORF du 24 avril 2005).

aujourd'hui huit)¹². Plus récemment, au sein de la loi ORE (2018), la réforme du lycée affine la stratégie de diversification par une défiliarisation permettant l'individualisation des parcours, puisque le tronc commun réduit est complété par les enseignements de spécialité (CSORE, 2019). Concrètement, les élèves sont chargés de choisir une « triplète » (trois enseignements de spécialité) en fin de seconde, de manière plus ou moins contrainte selon les lycées (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020 ; Daverne-Bailly *et al.*, 2024) ; puis de conserver une « doublette » pour l'année de terminale¹³. Sous couvert d'une individualisation des apprentissages et du renforcement propédeutique de la poursuite d'études, cette réforme s'inscrit dans une dynamique politique plus large de rationalisation des flux et des places (Dejardin, 2019 ; Huart et Luigi, 2018).

Ce processus de diversification de l'offre visant l'absorption de la massification – la proportion de bacheliers dans une génération passe de 20,1 % en 1970 à 82,8 % en 2021 (RERS, 2022) – génère en effet de nouveaux enjeux en termes d'orientation scolaire. D'un côté, l'orientation devient un outil de régulation des flux dans un espace scolaire fortement hiérarchisé (Berthelot, 1993). De l'autre côté, en passant « d'une logique autoritaire à une logique libérale » (Chauvel, 2014, p. 55), l'orientation se mue en une compétence nécessaire pour les élèves qui doivent s'orienter dans des filières inégalement valorisées. À cet égard, l'analyse de la distribution des élèves au regard de leurs caractéristiques sociales laisse présager une nuance du principe de démocratisation (Euvrard, 1979) et soulève la différenciation de l'orientation selon l'origine sociale (Landrier et Nakhili, 2010). À travers le tableau ci-dessous, le premier constat relève un relatif maintien de la répartition des élèves selon leur origine sociale entre les deux années considérées (2014-2015 et 2020-2021) ; le second porte sur une distribution différenciée selon les filières. Les pourcentages relatifs au premier cycle servent ici de référence de la composition sociale d'une génération scolarisable dans la mesure où la scolarité en collège repose majoritairement sur l'obligation d'instruction jusqu'à 16 ans. Pour la rentrée 2014, quand 19,3 % des élèves du premier cycle étaient d'une origine sociale « très favorisée », ils étaient respectivement

12 Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D) ; Sciences et technologies du design et des arts appliquées (STD2A) ; Sciences et technologies du management et de la gestion (STMG) ; Sciences et technologies de la santé et du social (ST2S) ; Sciences et technologies de laboratoire (STL) ; Sciences et technologie du théâtre, de la musique et de la danse (S2TMD) ; Sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration (STHR) ; Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV).

13 Concernant la réforme du Baccalauréat général, le contrôle continu sur les deux années de première et de terminale compte pour 40 % de la note finale ; les 60 % restant relevant des épreuves terminales : épreuves anticipées en première ; les épreuves de spécialité, celle de philosophie et le Grand Oral en terminale.

35,1 % en première et terminale générales et 7,5 % en professionnel. À l'inverse, quand 41,3 % des élèves du premier cycle étaient d'une origine sociale « défavorisée », ils étaient 54,2 % en professionnel et 23,8 % en cycle terminal général. Les comparaisons sont relativement similaires en ce qui concerne les inscrits en 2020.

Tableau 1: *Élèves du second degré selon l'origine sociale regroupée¹⁴ (dans le public uniquement)*

| | Rentrée 2014-2015 | | | | | Rentrée 2020-2021 | | | | |
|--|-------------------|-----------|---------|-------------|-------|-------------------|-----------|---------|-------------|-------|
| | Très favorisée | Favorisée | Moyenne | Défavorisée | Total | Très favorisée | Favorisée | Moyenne | Défavorisée | Total |
| Premier cycle général (6 ^e à 3 ^e) | 20,0 | 12,6 | 27,3 | 40,1 | 100 | 20,7 | 12,3 | 27,5 | 39,4 | 100 |
| Total premier cycle (y compris dispositifs) | 19,3 | 12,4 | 27,0 | 41,3 | 100 | 20,0 | 12,1 | 27,3 | 40,7 | 100 |
| Première et terminale générales | 35,1 | 15,6 | 25,7 | 23,8 | 100 | 34,5 | 14,6 | 25,9 | 25,0 | 100 |
| Première et terminale technologiques | 17,6 | 14,9 | 29,6 | 38,0 | 100 | 16,5 | 13,7 | 29,7 | 40,1 | 100 |
| Total second cycle GT | 29,4 | 15,3 | 27,0 | 28,5 | 100 | 28,9 | 14,2 | 27,0 | 29,9 | 100 |
| Bac pro (et Brevet des métiers d'art) | 7,5 | 10,6 | 27,6 | 54,2 | 100 | 7,3 | 9,9 | 27,7 | 55,0 | 100 |
| Total second cycle professionnel | 7,0 | 10,0 | 26,8 | 56,3 | 100 | 6,8 | 9,4 | 26,8 | 57,0 | 100 |

Source : D'après les données de la DEPP, *Repères et références statistiques (2015, 2022)*
Lecture : Sur l'ensemble des élèves en premier cycle du secondaire (y compris dispositifs SEGPA, ULIS et DIMA) 19,3 % sont d'origine sociale très favorisée.

Cette présentation mériterait d'être approfondie par un ensemble de considérations, comme les fluctuations de la composition sociale des générations ou la répartition plus fine inter-séries. Ces données permettent néanmoins de considérer la dimension ségrégative de la démocratisation du système d'enseignement et, notamment, de l'accès au niveau Baccalauréat (Merle, 2002) : si l'accès est généralisé, les inégalités sociales se maintiennent entre les différentes filières. L'égalité formelle n'engage pas une stricte égalité de fait, ni l'égalisation des conditions lorsque le processus de filiarisation engendre une orientation différenciée dans des voies et séries hiérarchisées (Duru-Bellat *et al.*, 1997 ; Prost, 1992b). S'il importera de questionner davantage la rencontre entre cette diversité de l'offre et des aspirations scolaires diffusées dans toutes les classes sociales, il semble par ailleurs important d'introduire un nouveau principe irriguant le système scolaire. En effet, le tournant « modernisateur » des années 1980-1990 n'a pas uniquement

14 « Très favorisée » : chefs d'entreprise de dix salariés ou plus, cadres et professions intellectuelles supérieures, instituteurs, professeurs des écoles ; « Favorisée » : professions intermédiaires (sauf instituteurs et professeurs des écoles), retraités cadres et des professions intermédiaires ; « Moyenne » : agriculteurs exploitants, artisans et commerçants (et retraités correspondants), employés ; « Défavorisée » : ouvriers, retraités ouvriers et employés, inactifs (chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle).

touché l'organisation des enseignements et des diplômes. Au principe de l'égalité des chances, la recherche d'efficacité du système a été ajoutée ouvrant notamment sur l'autonomisation des établissements (Buisson-Fenet, 2019 ; Derouet et Dutercq, 1997).

1.2.3. Autonomie des établissements et territorialisation des politiques éducatives

L'ouverture progressive au cours du 19^e et surtout du 20^e siècle aboutit finalement à la massification d'un système scolaire dont l'organisation administrative a fait l'objet de politiques éducatives. À partir des années 1980, un changement de référentiel de l'action publique s'opère (Jobert et Muller, 1987) quand l'École de masse, soumise à de nouveaux enjeux, concurrences, attentes et critiques, rend paralysante la centralisation de l'ensemble des prérogatives dans les mains de l'État (Dubet, 2003). Dans la continuité des politiques de déconcentration et de décentralisation, les collèges et lycées deviennent des Établissements publics locaux d'enseignement (EPL) en 1985 et obtiennent une autonomie financière, administrative et pédagogique. Dès lors, le passage du principe d'unité à une souplesse éducative s'établit par la reconnaissance des spécificités et des demandes sociales locales (Derouet et Henrot, 1987 ; van Zanten, 2006a) de telle sorte que chaque EPL puisse « concevoir une politique pédagogique et éducative adaptée à ses caractéristiques et aux besoins du public scolaire qu'il accueille, tout en tenant compte de son environnement propre » (MEN, 2021). De cette relative autonomie, il en découle une territorialisation dans la mise en œuvre des politiques éducatives (Dutercq, 2000).

L'autonomie des EPL reste très encadrée, notamment par la double tutelle née de la déconcentration (services académiques) et de la décentralisation (collectivités territoriales), par le maintien des prérogatives de l'État mais aussi par les partenariats qui essaient avec les acteurs locaux issus du monde socio-économique du territoire (Buisson-Fenet, 2019 ; van Zanten, 2006a). Face à cette multiplicité d'acteurs, l'évaluation prend alors toute sa place pour « vérifier le respect des termes du contrat qui les lie entre [eux] » (Dutercq, 2000, p. 13). Si l'introduction de l'évaluation vise la coordination entre les différents membres du « réseau éducatif » (Dutercq, 2000), elle s'institue également comme un « outil de régulation pour le travail [des] établissements et outil de pilotage pour le pouvoir central qui doit garantir l'unité du système éducatif républicain, au-delà de la nécessaire prise en compte des situations locales » (Derouet et Dutercq, 1997, p. 11). Ce que confirme

la loi pour l'École de la confiance¹⁵ (2019) en attestant que « l'évaluation a en effet vocation à aider les établissements à remplir la mission confiée par l'État en termes de qualité et d'efficacité de l'éducation [...]. En ce sens, l'enjeu majeur de l'évaluation est d'accroître la capacité de l'établissement à observer son propre fonctionnement [...] et à enrichir la connaissance qu'il a de sa dynamique collective ». Cette pratique de l'évaluation tend à se muer en une reddition des comptes lorsque le principe d'efficacité est impulsé. Dans un système massifié, cette recherche d'efficacité ne peut se faire que dans un cadre local que la loi d'orientation de 1989¹⁶ institutionnalise à travers le projet d'établissement dans lequel les grands objectifs à atteindre et les moyens pour y parvenir sont fixés, en tenant compte des grandes orientations nationales autant que des spécificités locales. Objet composite répondant aux priorités éducatives localement définies (Derouet et Dutercq, 1997), le projet d'établissement matérialise la déclinaison de politiques éducatives localement traduites, mises en forme et mises en œuvre (Dutercq, 2000).

Pour autant, la lecture et l'interprétation pouvant différer d'un acteur à l'autre, les missions de coordination et même de management du chef d'établissement sont renforcées (Dutercq, 2006 ; Barrère, 2013a, 2013b ; Dutercq et Mons, 2015). Alors qu'il était principalement cantonné à une gestion administrative, l'introduction d'un pilotage par les résultats le positionne comme un manager au *leadership* éducatif élargi : à l'interne, il doit s'engager auprès des équipes éducatives tout en laissant une potentielle marge de manœuvre aux différents acteurs professionnels ; à l'externe, il devient le « garant » (Rouaux, 2021) ou l'« hyper-responsable » (Dutercq et Mons, 2015) de la politique d'établissement menée que ce soit auprès de l'État, de la collectivité ou encore des usagers. D'ailleurs, tandis que le poids des usagers se renforce par la montée en puissance de la logique marchande (Ballion, 1982 ; Buisson-Fenet, 2019 ; Felouzis *et al.*, 2013 ; van Zanten, 2009, 2010), la demande d'efficacité est accentuée par une injonction à l'efficiency, notamment depuis la LOLF¹⁷ de 2001. Pour les établissements scolaires, cela se traduit par la contractualisation entre EPLE, État et collectivité locale de rattachement instaurée par la loi d'orientation de 2005 et renforcée par celle de 2013¹⁸.

15 Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance (JORF du 28 juillet 2019).

16 Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation (JORF du 14 juillet 1989).

17 Loi organique n°2001-692 du 1er août 2001 relative aux lois de finance (JORF du 2 août 2001).

18 Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (JORF du 24 avril 2005) et loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (JORF du 9 juillet 2013).

Cette logique contractuelle fonde l'imprégnation d'une logique marchande dans la sphère éducative (Glasman, 1999 ; Buisson-Fenet, 2019) de laquelle découle un « quasi-marché scolaire » marqué par une compétition qui apparaît dans son ensemble assez néfaste (van Zanten, 2006b) en ce qu'elle « encourage ou stabilise les hiérarchies et les ségrégations inter-établissements » (Felouzis *et al.*, 2013). De ce double mouvement entre prise en compte des spécificités locales et recherche d'efficacité, des dynamiques concurrentielles et des inégalités entre établissements apparaissent (Ballion, 1993 ; van Zanten, 2006b). En ce qui concerne l'orientation, cette disparité entre établissements institue une inégalité scolaire de base renforcée par la territorialisation des politiques éducatives. Il conviendra de poursuivre cette réflexion en explicitant plus finement cette différenciation entre établissements au niveau de leur engagement dans l'orientation des élèves (Draelants, 2013) et dans la traduction locale qu'ils font de Parcoursup (chapitre 3).

Synthèse du premier chapitre

Deux principaux éléments doivent être rappelés quant à l'ouverture progressive du système scolaire. D'une part, le processus de démocratisation de l'accès au secondaire et au Baccalauréat tient autant à des politiques volontaristes qu'à une demande de scolarisation se diffusant, sur fond d'un contexte socio-économique imprégnant progressivement le monde scolaire (Terrail 1984). Ce processus se matérialise par le passage de deux ordres parallèles à deux degrés successifs (1.1.), puis par des politiques d'unification du collège et de filiarisation du lycée (1.2.). Outre une dimension qualitative discutable au regard de la répartition socio-scolaire des élèves dans les différentes filières (Merle, 2002 ; Prost, 1981), ce processus engendre le passage d'une visée politique d'égalité d'accès, à la distribution des élèves basée sur le principe méritocratique de l'égalité des chances (Dubet, 2003, 2009 ; Duru-Bellat, 2012). D'après ce paradigme, si l'École garantit cette égalité à tous les individus, ces derniers se départagent ensuite selon leur mérite scolaire. En conséquence, l'orientation scolaire ayant intégré le système scolaire devient un outil de régulation des flux à travers des « critères apparemment scolaires et non plus ouvertement sociaux » (Prost, 1992a, p. 95).

D'autre part, l'orientation constitue un enjeu pour les élèves et leur famille lorsque la demande sociale de scolarisation tend à répondre à des aspirations de mobilité sociale ascendante (Troger *et al.* 2016). Dans la mesure où l'École devient l'« institution à la fois hégémonique et démocratique [détenant] le monopole de la formation des hommes » (Berthelot, 1993, p. 8) l'orientation scolaire se mue en une compétence (Bangali, 2021) autant impérative qu'inégalement partagée. L'historiographie de la demande sociale de scolarisation brièvement approchée permet de soulever les inégalités sociales devant l'École. Si les plus favorisés ont toujours eu un accès privilégié à l'École et plus particulièrement à l'enseignement supérieur, les individus de classes moyennes et surtout populaires ont dû conquérir cet accès, de sorte que l'appréhension des aspirations de poursuite d'études ne saurait se passer de ces perspectives reportées sur le temps long.

Chapitre 2. L'accès à l'enseignement supérieur, entre démocratisation et régulation

Conséquence de la démocratisation de l'enseignement secondaire et de l'accès au Baccalauréat, l'enseignement supérieur a rencontré une expansion quantitative. Marquée à travers deux grandes temporalités (à partir des années 1960, puis à partir des années 1980), cette expansion a été accompagnée, davantage que provoquée, par un ensemble de politiques éducatives visant là encore à l'absorber (Baron, 2023). Il en résulte une transformation de l'offre de formation ayant notamment pour conséquence une polarisation du système d'enseignement supérieur et du système universitaire. En ce sens, les universités se situent non seulement dans une position intermédiaire sur le marché de l'enseignement supérieur (Convert, 2010) entre formations sélectives prestigieuses (CPGE) et formations sélectives professionnalisantes (STS, IUT et écoles spécialisées), tout autant qu'elles se différencient entre elles (Felouzis, 2001a ; Bodin et Millet, 2011b). Parallèlement, cette expansion quantitative est devenue synonyme d'une diversification de publics (et de leurs aspirations) toutefois inégalement répartis : certaines formations s'avèrent homogènes, quand d'autres ont un recrutement socialement et scolairement plus hétérogènes. Enfin, cette expansion s'est progressivement muée en une véritable tension quantitative (Berthelot, 1990) ouvrant alors sur un processus généralisé de régulation de l'accès à l'enseignement supérieur – parallèlement aux enjeux de démocratisation (Charles et Delès, 2020) – dont la loi ORE et Parcoursup en sont les moutures les plus récentes.

En cela, si le premier chapitre visait à contextualiser brièvement l'émergence progressive d'aspirations scolaires, il s'agit à présent d'explicitier les enjeux ayant présidé à la mise en œuvre de Parcoursup en adoptant un point de vue socio-historique frôlant parfois la sociologie politique. Il convient donc d'aborder, dans un premier temps, les transformations du système d'enseignement supérieur, résultant autant de politiques éducatives que de la diffusion d'aspirations de poursuite d'une scolarité de plus en plus longue (2.1.). Il importera ensuite de mettre en exergue les logiques *a priori* paradoxales entre démocratisation et régulation de l'accès à l'enseignement supérieur, lesquelles tendent à être institutionnalisées par des procédures à l'instar de Parcoursup, laquelle demandera à être plus spécifiquement contextualisée et présentée (2.2.).

2.1. Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur

La démocratisation du système scolaire mêlée à un contexte économique rendant de plus en plus nécessaire la diplomation, favorise l'allongement des scolarités et la diffusion des aspirations de poursuite d'études, au-delà même de l'instruction obligatoire (Rey, 2009). Si la dimension ségrégative de la démocratisation du second cycle du secondaire a été présentée – c'est-à-dire cet accès différencié selon l'origine sociale entre les différentes filières (Merle, 2002) – il convient également d'interroger la massification de l'enseignement supérieur à travers une première (2.1.1.) puis une seconde expansion (2.1.2.), dont l'absorption passe par une diversification des formations et des établissements. En amont, il semble donc opportun d'explicitier ces transformations, à commencer par la refondation des universités par la loi Faure de 1968.

2.1.1. Absorption de la première expansion

À l'instar de l'enseignement secondaire, le système d'enseignement supérieur a connu une évolution notable voire de véritables transformations au cours du 20^e siècle (Baron, 2023). D'un espace réservé à l'élite, l'enseignement supérieur tend également à se massifier progressivement. La première expansion rencontrée par l'université dans les années 1960, a été accompagnée par un certain nombre de politiques éducatives. Il en découle un processus de diversification de l'offre de formation (y compris hors-universitaire), tandis qu'une autre régulation passe par les prémisses d'un aménagement du territoire. La plus grande transformation voire rupture dans l'histoire de l'enseignement supérieur est portée par la loi Faure de 1968 qui consacre la refondation des universités et met fin au fonctionnement facultaire datant du 19^e siècle (Musselin, 2022).

2.1.1.1. Refondation des universités

Comme la Première, la Seconde Guerre mondiale affecte considérablement le monde universitaire. À la mobilisation, s'ajoutent les mesures épuratives touchant enseignants, étudiants et étudiantes d'un régime de Vichy méfiant envers les universitaires (Luc *et al.* 2020). Tout comme pour le primaire et le secondaire, la sortie de guerre offre un contexte radicalement différent. D'une part, les effets de la démocratisation du secondaire et de l'accès au Baccalauréat se répercutent mécaniquement sur l'enseignement supérieur. D'autre part, la relance du débat sur l'égalité devant l'École, les espoirs de promotion sociale et plus généralement le contexte socio-économique entretiennent l'élévation et la

diffusion des aspirations de poursuite d'études. Les facultés rencontrent une forte augmentation des effectifs étudiants à partir des années 1950, phénomène d'expansion quantitative s'accroissant jusqu'au paroxysme au cours des années 1960 : les effectifs passent de 214 672 à 504 540 entre 1960 et 1968 et « les taux de croissance annuelle des étudiants inscrits à l'université ont été toujours supérieurs à deux chiffres entre 1958 et 1968, variant entre 11 et 18 % » (Baron, 2023, §4). Cette explosion universitaire engendre des problématiques qui existaient dès le début du 19^{ème} siècle. Le manque d'encadrants, pallié par la création de postes précaires moins reconnus mais majoritaires, cause des tensions au sein des équipes (Charle, 2021) ; le manque de locaux est prégnant malgré la réorganisation territoriale de l'offre à travers la multiplication des sites ou leur délocalisation de campus en périphérie des villes ; les mécanismes de la reproduction sociale des élites sont pointés (Bourdieu et Passeron, 1964) ; le cadre rigide des facultés permet peu d'adaptations pédagogiques ou administratives.

Une première réaction politique a émergé à travers la réforme Fouchet de 1966. Pensée de manière parallèle à la réorganisation du Baccalauréat, elle vise à renforcer la dimension sélective de l'orientation vers le supérieur. Dans les faits, cette réforme attise les critiques formulées à l'encontre du fonctionnement facultaire en instaurant un cadre rigide (Prost, 2013). Dans un mouvement plus général d'une jeunesse pleine d'une volonté de reconnaissance qui se politise et s'organise en différents mouvements, les tensions affectant le monde des facultés se muent en revendications vis-à-vis de conditions d'études dégradées aboutissant à la retentissante mobilisation de Mai 68. Devenue crise sociale et politique, Mai 68 n'en demeure pas moins la réification de revendications étudiantes auxquelles a en partie répondu la loi d'orientation du 12 novembre 1968. Près de soixante-dix ans après la tentative échouée de la loi de 1896, cette loi Faure de 1968 parvient à recréer les universités (Musselin, 2015, 2022). Elle constitue une rupture radicale en engendrant deux transformations majeures au niveaux pédagogique et administratif.

Première transformation, les facultés sont supprimées au profit de ces nouvelles universités recomposées autour d'Unités d'enseignement et de recherche¹⁹ (UER). La pluridisciplinarité est recherchée en regroupant les anciennes facultés au sein d'un même établissement. Néanmoins, certaines universités reposent encore exclusivement sur un ordre de faculté à l'instar de l'Université Joséphine Baker (terrain de cette recherche) dont

19 Ces UER deviennent des Unités de formation et de recherche (UFR) en 1984.

les contours reprennent l'historique faculté de lettres, tandis que l'Université Marie Curie (présente dans la même ville) regroupe aujourd'hui encore médecine, droit et sciences. Au niveau de l'organisation pédagogique plus fine, les revendications étudiantes ont trouvé un écho à travers la transformation des modalités d'enseignement et des *curricula*. Les cours magistraux ont été restreints au profit de travaux dirigés ; valider une année passe par l'acquisition d'un nombre d'« unités de valeur » (UE) ; enfin, les cycles sont progressivement réorganisés (Prost, 1981, 2013).

La seconde transformation est administrative, ces universités devenant des Établissements publics à caractère scientifique et culturel (EPSC). Elles disposent alors d'une autonomie sur les plans financier, pédagogique et administratif. Les anciens doyens nommés par l'État sont remplacés par des Présidents d'université élus par de nouvelles instances au sein desquelles prend place la démocratie représentative. Si des directeurs sont également élus pour diriger les UER, l'autonomie revient bien à l'entité université : les facultés sont donc définitivement abrogées autant aux niveaux disciplinaire et administratif (Musselin, 2022). Pour autant, le fonctionnement à l'échelle du Ministère reste encore appuyé sur la logique facultaire tout en étant empreint d'une forte centralisation : malgré l'attribution de cette « autonomie » dans les textes, les universités bénéficient finalement d'une faible capacité décisionnelle jusqu'à la fin des années 1980 (Musselin, 2015 ; Prost, 2013). Outre les enjeux de leur mise en œuvre, ces nouvelles entités sont pourtant confrontées à des défis majeurs : d'une part, gérer cette massification du secondaire ayant amplifié un déplacement des demandes vers le supérieur tout en assurant une réduction des inégalités socio-scolaires de réussite ; d'autre part, se situer dans un système d'enseignement supérieur diversifié et dans un processus de concurrence internationale tout en répondant à l'intégration d'un Espace européen de l'enseignement supérieur (Luc *et al.*, 2020).

Parallèlement à la reconstruction des universités, une autre transformation touchant l'ensemble du supérieur nécessite d'être introduite : la diversification de l'offre de formations et de structures du supérieur. Selon le modèle proposé par Jean-Michel Berthelot (1990), la gestion des flux passe soit par une stratégie qualitative de diversification de l'offre (création de nouvelles structures, formations ou filières alternatives), soit par une stratégie plus quantitative de multiplication de l'offre (dédoublage d'une même formation dans le même établissement ou dans une nouvelle structure). En France, ces deux mouvements ont alterné : la diversification de l'offre s'est

poursuivie à partir des années 1960 à travers l'institutionnalisation d'un enseignement supérieur technique et plus généralement d'un processus de professionnalisation ; la multiplication a quant à elle répondu à la nouvelle croissance des effectifs amorcée dans les années 1960 et poursuivie à partir des années 1980.

Ces modes de régulation dépendent de facteurs relatifs au système global mais aussi aux échelons intermédiaires dans la capacité à réguler l'offre tout en assurant son adéquation à la demande. La particularité française tient alors à la rigidité d'un système relativement centralisé, dont le corollaire est une autonomie relative des différents établissements dans leur capacité à aménager ou assimiler ces stratégies de régulation des flux (Felouzis, 2014). Dès lors, toute nouvelle structure, formation ou filière devient autant complémentaire qu'elle entre potentiellement en concurrence avec l'existant, d'autant plus lorsque les modalités de recrutement, la rentabilité de leurs diplômés sur le marché de l'emploi et plus généralement le prestige leur étant associé diffèrent. Cette offre diversifiée et hiérarchisée répond à la fois aux politiques de rationalisation de la gestion des flux qu'aux aspirations de poursuite d'études socialement et scolairement différenciées des jeunes.

2.1.1.2. Transformations du supérieur

Outre la recréation des universités, l'ouverture de Grandes Écoles se poursuit, notamment après-guerre dans un souci de renouvellement des élites et les CPGE tendent à se répartir sur le territoire. Face à l'augmentation croissante des demandes d'études mais aussi des besoins économiques de plus en plus spécifiques, la stratégie politique consiste en une diversification de l'offre de formation du supérieur. Faisant suite à l'instauration officielle des lycées techniques par la réforme Berthoin (1959), les Sections de techniciens supérieurs (STS), préparant au Brevet de techniciens supérieurs (BTS), sont ouvertes en 1962. Dans la continuité, profitant d'un mouvement de professionnalisation des études, les Instituts universitaires de technologie (IUT) débouchant sur un Diplôme universitaire de technologie (DUT) sont créés en 1966. Ces deux formations rencontrent une certaine attractivité répondant aux demandes de poursuite d'études, notamment des classes populaires, autant qu'à la volonté politique d'assurer une main-d'œuvre qualifiée à travers ces formations courtes et professionnalisantes. Enfin, les diverses écoles spécialisées complètent le panel en témoignant elles aussi d'un fort ancrage professionnel dans des domaines tels que l'architecture, la santé ou encore le travail social.

Bien qu'inégalement rentables et prestigieuses, le point commun de ces formations tient à leur mode de recrutement sélectif. Outre des effectifs relativement réduits et des modalités pédagogiques secondarisées²⁰, est associée à cette sélection « la conviction largement répandue [que ces formations] fournissent un enseignement plus encadré et davantage susceptible de déboucher sur un emploi » (Berthelot, 1990, p. 114). La demande, même croissante, restant soumise aux capacités d'accueil renforce l'aspect sélectif de ces formations, tout en faisant retomber sur une université au recrutement « ouvert » la charge d'assumer des flux de plus en plus importants (Albouy et Wanecq, 2003). En effet, si le nombre total d'inscrits dans l'enseignement supérieur est passé de 310 000 à 851 000 entre 1960 et 1970, la part de l'université dans cet effectif global est quant à elle passée de 69,3 % à 77,7 % (EESR, 2015). L'autre point commun de ces formations sélectives, qu'elles soient courtes (STS, IUT, écoles spécialisées) ou longues (Grandes écoles) tient à leur caractère professionnalisant marqué, dans le sens d'un apprentissage orienté vers l'employabilité au-delà de la valeur sociale du diplôme.

Ce processus de professionnalisation se rencontre par ailleurs à l'université (Charle, 2021) par la création, dès les années 1970, de nouvelles formations telles que Administration économique et sociale (AES), Langues étrangères appliquées (LEA) ou plus récemment Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Ces nouvelles formations ont pour caractéristique d'engager des visées directement pratiques en étant « pluridisciplinaires [et surtout] orientées par un champ professionnel » (Vatin et Vernet, 2009, p. 52). Parallèlement, des diplômes professionnalisants et des dispositifs de stratégie professionnelle des étudiants (Pinto, 2008, 2019) tendent à émerger répondant, là encore, à des objectifs d'employabilité mais aussi à la demande de nouveaux publics. Ce mouvement de professionnalisation sert en effet un double objectif. Si un meilleur rapport entre formations universitaires et marché de l'emploi est recherché au niveau national, il s'agit par ailleurs d'un processus d'alignement des systèmes européens, notamment depuis la réforme européenne licence-master-doctorat (LMD) qui consacre également des licences et masters professionnels (Annoot *et al.*, 2019). En parallèle, la professionnalisation ouvre sur l'orientation de nouveaux publics dont les caractéristiques socio-scolaires autant que les aspirations les éloigneraient de formations empreintes d'une tradition plus académique. Plus généralement, le lien est fort entre la diversification de l'offre et l'arrivée de nouveaux

²⁰ Par « secondarisées » sont entendues des modalités pédagogiques proches de celles du lycée (Lahire, 1997).

étudiants moins armés scolairement et socialement (Beaud, 2003). Or, les effets pervers de cette dynamique ouvrent sur la polarisation entre, d'un côté, un enseignement supérieur court et professionnalisant et, de l'autre côté, un enseignement supérieur long et général (Duru-Bellat, 1978 ; Mingat, 1981 ; Lahire, 1997 ; Sargeac, 2022) consacrant des parcours « inégalement rentables et inégalement valorisés » (Le Pape, van Zanten, 2009, p. 197).

Au-delà de ces stratégies qualitatives de diversification du supérieur, les années 1960 marquent également l'amorce d'une stratégie quantitative. Un mouvement de multiplication des structures et des sites à travers l'aménagement du territoire émerge, bien qu'il ait été davantage marqué dans les années 1990 (Annoot *et al.*, 2019 ; Baron, 2023). Progressivement, la quasi-totalité des villes moyennes dispose d'une structure universitaire (Filâtre, 2003), un processus qui ne cesse de se renforcer. Par un aménagement du territoire et de rénovation du bâti, le plan « Université 2000 » amorcé dès le début des années 1990 vise à désengorger les grands pôles universitaires par la création de nouveaux sites et d'antennes délocalisées qui permettraient également l'instauration d'un véritable service public de proximité. Ces « universités de proximité » réunissent des facteurs favorables à l'adaptation des étudiants, mais elles peuvent également agir comme un frein à la réussite ou aux aspirations d'études (Beaud, 1997 ; Felouzis, 2001a, 2001b).

In fine, multiplication et répartition des structures illustrent un processus de territorialisation au sens d'un réel ancrage dans un territoire social, économique et politique. Donnant lieu à des « systèmes régionaux d'enseignement supérieur » voire de « système universitaire de ville moyenne » (Filâtre, 2003, 2015), le risque sur lequel il s'agira de revenir est la polarisation entre différentes universités territorialisées, différenciées, parfois spécialisées. Ce mouvement de rationalisation de l'organisation de l'université et de régulation des flux est plus marqué lorsque l'enseignement supérieur rencontre une seconde expansion.

2.1.2. Régulation depuis la deuxième expansion

À partir de 1985, les effectifs étudiants sont démultipliés tout en comprenant les « enfants de la démocratisation » (Beaud, 2003). Se rencontrent autant des Héritiers (Bourdieu et Passeron, 1964) que des nouveaux arrivants moins armés socialement et scolairement, des « nouveaux étudiants » (Erllich, 1998), voire des « étudiants sans qualités » (Felouzis, 2001a), qu'il faut néanmoins accueillir. Cette nouvelle augmentation des effectifs se

rapprochant davantage d'une tension quantitative, à laquelle se conjugue une diversification des publics, se traduit alors par une répartition socio-scolaire variant selon le type de formation relevant, en partie, d'aspirations de poursuite d'études différenciées. En cela, cette répartition des étudiants dans les différentes formations du supérieur demande à être abordée, avant de porter plus spécifiquement la focale sur les universités.

2.1.2.1. Répartition socio-scolaire des étudiants

Si l'augmentation des effectifs étudiants était particulièrement marquée à partir des années 1960, les années 1990 constituent un tournant d'autant plus significatif. Entre ces deux dates, le nombre d'inscrits (toutes formations confondues) est passé de 310 000 à plus de 1 717 000. Cela signifie donc que les étudiants étaient près de 5,5 fois plus nombreux en 1990 qu'ils ne l'étaient en 1960 (Berthelot, 1990 ; EESRI, 2015).

Tableau 2: Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur depuis 1960 (en milliers)

| | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 2000 | 2010 | 2018 ¹ | 2020 |
|-------------------------------------|------|------|------|------|------|------|-------------------|------|
| Université | 215 | 661 | 858 | 1160 | 1397 | 1421 | 1615 | 1650 |
| <i>Dont IUT</i> | | 24 | 54 | 74 | 119 | 116 | 120 | 121 |
| STS | 8 | 27 | 68 | 199 | 239 | 242 | 263 | 267 |
| <i>STS (apprentis)</i> | – | – | – | – | – | 50 | 73 | 109 |
| CPGE | 21 | 33 | 40 | 64 | 70 | 80 | 85 | 85 |
| Autres établissements et formations | 66 | 130 | 215 | 293 | 454 | 557 | 719 | 783 |
| Ensemble | 310 | 851 | 1181 | 1717 | 2160 | 2349 | 2755 | 2894 |
| <i>Part de l'université (en %)</i> | 69,3 | 77,7 | 72,7 | 67,5 | 64,7 | 60,5 | 58,5 | 57,0 |

Source : D'après les données MESR-DGESIP/DGRI-SIES (2022). Les étudiants dans les filières de formation depuis 60 ans. État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France (n°16).
Lecture : En 1960, 215 000 étudiants étaient inscrits à l'université, constituant 69,3 % de l'ensemble des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur.
¹ 2018 correspond à la première année de mise en œuvre de la loi ORE.

Cette croissance importante, qui renvoie à l'« appropriation d'un nouveau seuil scolaire » (Hugrée et Poullaouec, 2022, p. 33), peut être expliquée par trois phénomènes principaux que nous avons précédemment évoqués : les transformations du contexte socio-économique valorisant une poursuite d'études tant le diplôme devient de plus en plus nécessaire (Poullaouec, 2010) ; les effets de la massification du secondaire se répercutant sur l'enseignement supérieur (Duru-Bellat et Kieffer, 2008) ; l'existence de nouveaux viviers d'aspirants dont les jeunes d'origine populaire, les bacheliers professionnels et les femmes (Baudelot et Establet, 1992 ; Beaud, 2003 ; Erlich, 1998). Ces trois phénomènes

sont imbriqués et illustrent une « logique globale à l’aspiration sociale » (Troger *et al.*, 2016) se muant en aspirations de poursuites d’études. S’il conviendra de revenir sur ces aspirations socialement et scolairement différenciées, il importe de considérer dès maintenant la répartition de ces primo-entrants dans les différents segments du supérieur.

De manière globale, l’université se détache particulièrement puisqu’elle supporte une proportion considérable d’étudiants par rapport aux autres formations. Malgré les ouvertures exponentielles de STS ou d’IUT et l’implantation ancienne des CPGE, ces établissements restent limités en nombre et surtout en capacité d’accueil. Plus éloquente, la comparaison sur le temps long fait apparaître une transformation dans la répartition des effectifs étudiants. La part dans les effectifs globaux de certaines formations connaît une relative stabilité comme pour les CPGE passant de 2,3 % en 1990 à 2,9 % en 2020 (Baudelot *et al.*, 2003) quand d’autres formations rencontrent, au contraire, une forte expansion, à l’instar des STS devenues la seconde voie d’accès à l’enseignement supérieur (Boulet et Bluntz, 2018). À l’inverse, la part de l’université baisse depuis les années 1990, ce que certains auteurs interprètent comme une désaffection pour ces filières non professionnalisantes, dont les débouchés seraient peu assurés et dans lesquelles on s’orienterait par défaut (Beaud, 2008 ; Beaud *et al.*, 2010 ; Felouzis, 2001a).

Tableau 3: Part des différentes formations sur l’ensemble des étudiants inscrits dans l’enseignement supérieur (1990-2020)

| | 1990 | 2000 | 2010 | 2018 ¹ | 2020 |
|-----------------------------------|------|------|------|-------------------|------|
| Ensemble (en milliers) | 1717 | 2160 | 2349 | 2755 | 2895 |
| Part de l’université (en %) | 67,5 | 64,7 | 60,5 | 58,6 | 57,0 |
| dont IUT (en %) | 3,1 | 5,5 | 4,9 | 4,3 | 4,2 |
| Part des STS (en %) | 3,9 | 11,1 | 10,3 | 9,5 | 9,2 |
| Part des CPGE (en %) | 2,3 | 3,2 | 3,4 | 3,1 | 2,9 |
| Part des autres formations (en %) | 17,0 | 21,0 | 23,7 | 26,1 | 27,0 |

Source : D’après les données MESR-DGESIP/DGRI-SIES (2022). Les étudiants dans les filières de formation depuis 60 ans. État de l’Enseignement supérieur, de la Recherche et de l’Innovation en France (n°16).
Lecture : En 1990, 67,5 % des 1717 000 étudiants sont inscrits à l’université.
Champ : France métropolitaine et DROM.
¹ 2018 correspond à la première année de mise en œuvre de la loi ORE.

Questionner plus finement la dimension qualitative de cette démocratisation quantitative s’avère nécessaire (Merle, 2002). Si l’augmentation du nombre d’étudiants est en effet incontestable, il est nécessaire de porter un regard sur les inégalités socio-scolaires d’accès dans les différents segments. L’année 2017, dernière année avant application de la loi ORE

et de Parcoursup, est prise ici comme référence. De manière générale, l'origine scolaire incline la poursuite d'études dans la mesure où 93,5 % des bacheliers généraux, 78,1 % des bacheliers technologiques et 38,1 % des bacheliers professionnels sont entrés dans le supérieur immédiatement après obtention du Baccalauréat (EESRI, 2019). Ainsi, « le titre de bachelier garantit de façon de moins en moins homogène socialement l'entrée dans l'enseignement supérieur, en raison de la diversification du diplôme lui-même » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008, p. 139), pas plus qu'il ne garantit l'accès aux mêmes types de formation. Par exemple, 52,2 % des bacheliers généraux se sont inscrits à l'université, 12,2 % en CPGE et 8,2 % en STS, tandis que pour les bacheliers professionnels, moins de 1 % s'est dirigé vers l'université ou une CPGE, quand 30,3 % sont entrés en STS.

Au-delà de la filière du Baccalauréat, l'obtention du diplôme (Herbaut, 2019) et l'obtention d'une mention (Convert, 2010) expliquent largement les inégalités d'accès entre les différents segments du supérieur. En considérant l'enseignement supérieur comme un marché régulé par le principe méritocratique des chances, Bernard Convert (2010) avait ainsi pu observer « les choix de ceux qui ont effectivement le choix » (p. 17), c'est-à-dire les mentionnés « Très bien ». Au-delà d'une préférence élective pour les CPGE, l'université n'est pas désertée. Les filières pour lesquelles elle détient un certain monopole comme Médecine ou Droit restent très prisées (Blanchard et Lemistre, 2023), ce qui, dans une moindre mesure, est également le cas pour les Lettres et les Sciences économiques. À l'inverse, d'autres formations accueillent au contraire des publics plus défavorisés scolairement (STS et filières en SHS).

Or, l'origine scolaire est étroitement liée à l'origine sociale, qui ressurgit également sur le type d'études suivies et le recrutement social des différentes formations. Malgré des politiques d'ouverture et des « prépa de proximité » (Daverne et Masy, 2012 ; Masy, 2014 ; Dutercq et Masy, 2018), les CPGE apparaissent toujours comme des lieux de reproduction sociale des élites (Bourdieu, 1989). Parmi les néo-bacheliers enfants de cadres, 14,6 % se sont inscrits en classe préparatoire (face à 4,5 % d'enfants d'ouvriers). À l'opposé, les STS ont un recrutement beaucoup plus populaire : 11 % d'enfants de cadres et 39,1 % d'enfants d'ouvriers s'y sont orientés en 2017. Si l'accès à l'enseignement tend de manière globale à s'élargir, les inégalités sociales « se joueraient davantage dans l'accès à telle ou telle filière que dans l'accès ou non à ce niveau d'enseignement ; la différenciation sociale des filières prendrait alors le pas sur la différenciation des niveaux » (Duru-Bellat et Kieffer, 2008, p.

124). Par ailleurs, accéder à l'enseignement supérieur ne devient pas mécaniquement synonyme de diplomation (Rey et Feyfant, 2017) pas plus que la démocratisation de l'accès suppose la démocratisation du savoir (Hugrée et Poullaouec, 2022). De fait, cette « massification n'a pas été non plus synonyme de démocratisation au sens naïf d'"ouverture sociale" qu'on donnait au mot dans les années 1960 » (Charle, 2017, p. 33) pas plus que d'une réduction des écarts entre les groupes sociaux et entre les différents segments diversifiés et hiérarchisés du supérieur (Berthelot, 1990).

L'espace universitaire est en lui-même stratifié, la composition socio-scolaire des publics accueillis différant entre établissements (Avouac et Harari-Kermadec, 2021 ; Frouillou, 2017a ; Rossignol-Brunet *et al.*, 2022), mais également entre filières (Convert, 2003, 2010). Ce phénomène de hiérarchisation, notamment disciplinaire, n'a rien de récent puisque dès 1970 Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron concluaient que « l'accroissement léger des chances des enfants originaires des classes populaires d'accéder à l'Université a été en quelque sorte compensé par un renforcement des mécanismes tendant à reléguer les survivants dans certaines facultés » (p. 266). Entre aspirations socialement ajustées et modalités de recrutement, certaines filières accueillent effectivement une population socialement et scolairement favorisée, à l'instar des historiques ordres facultaires Droit et Médecine. En 2017, la part des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures sur l'ensemble des inscrits dans ces deux filières était respectivement de 36,6 % et 51,4 % (RERS, 2018). À l'inverse, d'autres filières ont un recrutement beaucoup plus populaire et moins favorisé scolairement, comme c'est par exemple le cas de la filière Administration économique et sociale (AES) qui accueillait, sur l'ensemble des inscrits, 20,7 % d'enfants de cadres, 18,7 % d'enfants d'employés et 17,5 % d'enfants d'ouvriers.

À travers ces différentes considérations, on peut donc souligner la dimension ségrégative de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur que ce soit au niveau de l'origine scolaire ou de l'origine sociale (Merle, 2002). En considérant que la démocratisation corresponde notamment au « processus d'égalisation des chances scolaires des enfants issus des différentes catégories sociales [...] l'accroissement empiriquement constaté des chances de toutes les catégories ne constitue pas par soi un signe de "démocratisation" » (Bourdieu et Passeron, 1970, p. 261) lorsque les populations étudiantes sont socialement et scolairement distinctes selon les établissements, les

segments du supérieur et les filières. Au demeurant, cette démocratisation ou, du moins, ce que Nicolas Charles et Romain Delès (à paraître) nomme le « récit de l'inclusion », c'est-à-dire une diversification du profil des étudiants, demeure un objectif politique généralisable à l'échelle européenne.

Sur un tout autre registre, l'augmentation croissante des étudiants est en effet accompagnée par des politiques nationales de plus en plus imprégnées de modèles internationaux (Charle et Verger, 2012 ; Goastelec, 2014) et plus particulièrement d'objectifs européens. La démocratisation du supérieur constitue tout à la fois un objectif et un objet de politiques européennes afin de construire l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). À cet égard, l'objectif de conduire 50 % d'une classe d'âge au niveau licence inscrit dans la loi d'orientation de 2015 rencontre une diffusion des aspirations de poursuite d'études, tout en répondant à des critères de performance et de compétitivité internationale. De fait, la « Déclaration de la Sorbonne » (1998) puis la « Déclaration de Bologne » (1999) initient les bases de cet EEES dans un objectif plus global de fonder une économie de la connaissance. Bien que la Commission européenne ne soit pas compétente sur l'enseignement supérieur (Musselin, 2009), il découle du processus de Bologne une harmonisation des systèmes européens. Les pays signataires ont donc engagé une forme d'alignement matérialisée par l'organisation commune des enseignements en trois grades « Licence, master et doctorat » et par l'instauration des *European Credit Transfer System* (crédits ECTS) donnant une valeur mesurable et surtout transférable des diplômes d'un pays à l'autre. Au-delà de cette harmonisation, ces stratégies européennes génèrent un changement de paradigme en faisant entrer l'enseignement supérieur dans une logique de performance (Musselin, 2009) passant notamment par l'autonomisation des universités.

2.1.2.2. *Autonomie des universités*

Performance et autonomie renvoient notamment au courant du *New public management* (NPM) dont l'imprégnation dans les politiques françaises est amorcée dans les années 1990 puis cristallisée depuis la LOLF de 2001²¹ (Bezes *et al.*, 2011). Bien que le NPM fasse l'objet de traductions et de déclinaisons nationales (Charle et Verger, 2012), Philippe Bezes et Didier Demazière (2011) ont établi cinq principes déclinés en instruments et dispositifs que l'on simplifiera : la séparation entre fonctions de pilotage et fonction de mise en œuvre ; « la fragmentation des bureaucraties verticales » (p. 295) à l'instar de la

21 Loi organique n°2001-692 du 1er août 2001 relative aux lois de finance (JORF du 2 août 2001).

décentralisation ; l'imprégnation des principes du marché tels que la mise en concurrence ; le renforcement de l'autonomie des différents échelons d'exécution ; enfin, une organisation basée sur les résultats qui renvoie à la performance et à la contractualisation. Le NPM renvoie donc autant à une entreprise de marchandisation (Muller, 2009, 2010) qu'à une entreprise de rationalisation à travers la diffusion de modèles d'efficacité (Bezes et Musselin, 2015). L'influence de plus en plus attestée du NPM déclenche un « répertoire de réforme [qui] se transforme » (Bezes, 2009, p. 342) et qui se répercute sur les administrations, les politiques budgétaires et plus généralement les services publics dont font partie les universités (Musselin, 2016).

En l'occurrence, les universités de la loi Faure disposent finalement d'une faible capacité décisionnelle et d'une faible identité d'établissement, en raison d'une autonomie en réalité limitée aux niveaux pédagogique, financier et administratif (Musselin, 2015 ; Eyraud, 2020) jusque dans les années 1980. La loi Savary de 1984 leur donne alors un statut d'entité à part entière dépassant simple regroupement de différentes composantes. Peu à peu la logique d'établissement tend à se substituer à la logique facultaire, ce qui passe notamment par une présidence dont les pouvoirs sont élargis (Musselin, 2022). Par ailleurs, la contractualisation quadriennale instaurée en 1988, rend nécessaire l'exercice du bilan des activités et l'instauration d'un projet d'établissement de sorte que les équipes présidentielles entrent progressivement dans une logique de pilotage de l'établissement (Bordes, 2022a, 2022b). Cette évolution se poursuit par l'instauration de la Loi relatives aux libertés et responsabilités des universités (LRU) en 2007 visant à asseoir l'autonomie des universités en renforçant l'exécutif. L'un des grands changements apportés par la LRU²² tient au renforcement par le transfert de compétences à l'équipe de la présidence, dont la gestion de la masse salariale. La contrepartie de cette décentralisation nécessite de penser et d'administrer la gestion de ce budget global au travers du projet d'établissement (Calviac, 2019). Il en découle des modes de gouvernances propres à chaque université (Mignot-Gérard *et al.*, 2022) et plus généralement un affermissement de la logique d'établissement de telle sorte que « bien que fréquemment présentée comme une rupture

22 La LRU renforce également le pouvoir du Conseil d'administration qui devient la seule instance à élire le président au détriment du Conseil scientifique et du Conseil des études et de la vie universitaire (CEVU) qui avaient été créés par la loi Savary (1984). Instaurée en 2013, la loi Fioraso poursuit globalement les objectifs de la LRU, ne revenant pas sur ce renforcement de l'exécutif, sauf à légèrement augmenter le nombre de sièges des étudiants au CA, à renommer le conseil scientifique en Commission recherche et la CEVU en Commission formation et vie universitaire (CFVU).

[la LRU] vise à renforcer la reconnaissance des présidences d'université et à parachever l'affaiblissement des logiques facultaires » (Musselin, 2015, p. 26).

Politiquement, du moins lors de la réforme LRU, cette autonomie était pensée comme un levier pour les universités françaises afin de rivaliser dans la compétition internationale et de favoriser l'EEES. De fait, le manque de marge de manœuvre des universités françaises a souvent été considéré comme un frein en comparaison à d'autres institutions européennes ou internationales (Berthelot, 1990 ; Felouzis, 2014). Cette conception de l'autonomie comme gage d'efficacité n'est donc pas uniquement française, mais relève d'un effet d'isomorphisme favorisant la diffusion de modèles organisationnels (Meyer et Rowan, 1977). Par exemple, si la présidentialisation est une exception « à la française », d'autres systèmes européens ont connu des déclinaisons similaires dans le renforcement des instances exécutives (Musselin, 2009). D'ailleurs, l'instauration de Parcoursup peut répondre au même cheminement en constituant une déclinaison spécifiquement nationale du principe européen de régulation de l'accès au supérieur.

L'autonomie des universités, leur permettant d'afficher une identité institutionnelle (Musselin, 2022) mérite toutefois d'être nuancée. Dans le cadre de la contractualisation, les universités sont enjointes à « fixer elles-mêmes leurs stratégies et de mettre en œuvre leur politique au sein d'un cadre général et de principes définis par l'État » (Musselin, 2009, p. 76). Selon la Cour des comptes (2015, 2017), cette dimension « stratégique » n'est pas suffisamment développée, notamment au niveau de l'inscription territoriale et partenariale des universités ou de l'optimisation de l'offre de formation. D'autres mises en garde portent au contraire sur un sous-financement constant signifiant un sous-encadrement des étudiants (Beaud et Millet, 2021 ; Eyraud, 2020 ; Flacher et Harari-Kermadec, 2021), de sorte que « le surnombre est donc un élément qu'il faut toujours prendre en compte lorsqu'on analyse aujourd'hui les pratiques universitaires » (Coulon, 2005, p. 54). Plus encore, cette autonomie des universités et le mode de gouvernance qui en découle renvoient au fait que chaque université devient un contexte spécifique dont on peut imaginer qu'il ne soit pas sans conséquence sur les aspirations et l'expérience étudiante.

In fine, cette autonomie s'avère relative lorsque la certification des diplômes, les moyens financiers ou les ressources humaines restent encore largement centralisés, ce qui contredit l'hypothèse d'un désengagement total de l'État au profit d'un État régulateur (Musselin,

2009 ; Picard et Barrier, 2023). Si la Cour des comptes qualifie cette autonomie de « trompe-l'œil » (2021), elle s'entend au sens juridique comme étant « contenue dans un cadre restreint [c'est-à-dire] à avoir le choix des règles qui pourraient le mieux correspondre à l'établissement [...] mais pas à avoir le pouvoir de conception de la règle » (Bensmaine-Coeffier, 2016, p.43-44). La contrepartie de la reddition des comptes sur laquelle s'appuie ce fonctionnement est inspirée des méthodes du NPM dont l'un des autres principes tient à la compétition entre établissements. De fait, si l'université tient une position intermédiaire (Bodin et Millet, 2011a) entre des formations sélectives prestigieuses (CPGE et Grandes écoles) et des formations sélectives professionnalisantes (IUT, STS et écoles spécialisées), le système universitaire est loin d'être une entité unique et homogène quand des différenciations existent *entre* universités.

2.1.2.3. Différenciations entre universités

Un premier élément ayant contribué à la différenciation entre universités tient au renouvellement des modes de financement dont le passage à l'attribution différenciée des budgets basée sur la performance (Flacher et Harari-Kermadec, 2021). Plus les indicateurs d'efficacité (taux de réussite, taux de diplomation, taux d'insertion professionnelle, le nombre de publications par les enseignants-chercheurs...) sont positifs relativement aux *inputs* (nombre d'étudiants, taux d'encadrement...), plus les chances d'obtenir un investissement budgétaire du Ministère est garanti. Un autre type de financement suit cette fois-ci le principe de l'excellence de telle sorte que l'attribution des ressources est dans ce cas sélective en faveur du projet correspondant le plus à l'appel mené ²³ (Avouac et Harari-Kermadec, 2021). Cette dynamique de rationalisation mêlant efficacité et culture budgétaire tournée vers les résultats touche l'ensemble de l'administration publique, l'université conservant néanmoins cette spécificité d'avoir une organisation et des activités de production qu'il est difficile de prescrire autrement que par l'exercice d'une gouvernance soumise à une nécessaire légitimité, appropriation et acceptation par les acteurs professionnels (Musselin, 2016). Néanmoins, au-delà de l'imprégnation prononcée de logiques néolibérales, ces modes de financements produisent surtout une grande rupture dans la tradition française d'une uniformité des conditions d'études et de l'offre (Musselin, 2015). À nouveau, on retrouve l'idée selon laquelle chaque université devient un contexte

²³ Ce financement par l'excellence se traduit notamment par des labels tels que les Laboratoires d'excellence (LABEX) ou les Initiatives d'excellence (IDEX).

spécifique plus ou moins bien doté et valorisé, tandis que ces attributions différenciées des ressources déclenchent différenciation et dynamiques concurrentielles entre universités.

Face à cette compétition et à la recherche d'excellence, les modèles de regroupements et fusions entre établissements se diffusent à l'instar des Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) ou des Communautés d'universités et d'établissements (COMUE). Selon ces modèles, l'efficacité est renforcée par la mutualisation, la transversalité et les économies d'échelle que ces regroupements permettent. L'implémentation d'un tel modèle ne doit pas omettre son effectivité à travers les pratiques des acteurs depuis le travail de légitimation par les médiateurs institutionnels jusqu'à sa mise en œuvre concrète (Musselin et Dif-Pradalier, 2014). À l'instar du secondaire, la traduction des politiques éducatives dépend donc tout autant du travail de médiation des acteurs que de leur ancrage territorial (Soldano et Filâtre, 2012). À un niveau plus global, ces pratiques de concentration renforcent la différenciation horizontale entre établissements et complètent la différenciation verticale qu'avait introduite la déconcentration en instituant des antennes délocalisées (Felouzis, 2001b).

Dès lors, autonomie et efficacité ouvrent sur une différenciation voire une polarisation entre des universités n'ayant donc pas le même statut (Avouac et Harari-Kermadec, 2021 ; Couto *et al.*, 2021 ; Frouillou, 2017a ; Harari-Kermadec et Sargeac, 2020). Ces différents statuts renvoient également à la réputation de l'établissement et aux stratégies développées en conséquence pour attirer ou au contraire éloigner les étudiants (Podolny, 1993 ; van Zanten et Olivier, 2016), ce qui peut notamment passer par la spécialisation disciplinaire ou au contraire la pluridisciplinarité (Cour des comptes, 2023). Or, au sein d'un même pôle, les universités sont différenciées entre elles comme l'a relevé l'IGAENR (2016) en ce qui concerne les « Petites et moyennes université » (PMU) dont fait partie l'Université Joséphine Baker. Dès l'introduction du rapport, le flou du périmètre de cette catégorie est soulevé, si ce n'est que ces PMU sont définies à la négative comme « ne faisant pas partie du groupe des universités dites intensives en recherche et des universités issues des fusions d'établissements » (IGAENR, 2016, p. 1). En considérant trois facteurs principaux relatifs à l'efficacité (intensité et qualité de la recherche, nombre d'étudiants accueillis et pluridisciplinarité de l'offre de formation), l'Université Joséphine Baker est considérée comme l'une des universités les moins efficaces, étant « dans une situation délicate, voire très fragile » (IGAENR, 2016, p. 74) mais accueillant des effectifs étudiants importants. En

cela, Joséphine Baker constitue un réel établissement de démocratisation de l'accès au supérieur en remplissant une fonction sociale (van Zanten et Olivier, 2016).

Il découle de cette différenciation entre universités une différenciation des contextes universitaires par leur inscription dans un territoire spécifique mais aussi, comme il s'agira de le montrer en explicitant la mise en œuvre de la loi ORE et de Parcoursup, par un processus de territorialisation des politiques éducatives étendu à l'enseignement supérieur (Baron, 2009). C'est pourtant moins pour cet aspect que Parcoursup a fait l'objet de débats, sinon par l'introduction de la « sélection » à l'entrée à l'université. En effet, si dans ce système d'enseignement supérieur segmenté et polarisé « la prise en charge des effets de la massification scolaire est ainsi inégalement répartie selon les formations » (Blanchard *et al.*, 2020, p. 439), la sélection constitue une autre stratégie afin de répondre aux exigences d'efficacité. À cet égard, montrer en quoi elle est tout à la fois ancienne que réactualisée dans les débats depuis l'instauration de Parcoursup semble pertinent.

2.2. Procédure d'accès à l'enseignement supérieur

Dans ce contexte mêlant massification, enjeux de régulation et de démocratisation de l'accès au supérieur, la loi Orientation et réussite des étudiants, matérialisée par Parcoursup, apparaît comme la réforme institutionnelle la plus récente. Pour autant, la loi ORE est loin d'être *ex nihilo* puisqu'elle s'inscrit dans une dynamique politique relative à l'orientation bien plus ancienne (Beaud *et al.*, 2018). Outre des politiques éducatives recomposant les responsabilités des différents acteurs impliqués dans l'orientation scolaire, cette dynamique renvoie à une régulation des flux étudiants dans les différents segments et aux différents niveaux, tout en assurant de manière apparemment paradoxale l'ouverture socio-scolaire du supérieur (Charles et Delès, 2020 ; Frouillou *et al.*, 2020). Cette double injonction (ouverture et rationalisation) n'est pas proprement française (Goastelec, 2014 ; Kavka et Rowell, 2019 ; Maloutas, 2019), bien que certaines spécificités tenant au système d'enseignement supérieur nécessitent d'être mises en avant.

Il s'agit ici d'explicitier en quoi l'instauration de la loi ORE ne repose pas uniquement sur une logique nationale, pas plus qu'elle ne constitue une réelle rupture dans le processus d'affectation des candidats à l'entrée dans le supérieur. Dans un premier temps, la sélection dans l'enseignement supérieur et à l'université est ainsi questionnée (2.2.1.), avant que ne soient plus spécifiquement présentés les justifications, les enjeux et le fonctionnement de Parcoursup (2.2.2.).

2.2.1. La sélection dans l'enseignement supérieur

Lorsque l'accès à l'enseignement supérieur est questionné, la thématique de la « sélection » apparaît comme étant loin d'être uniquement contemporaine et relative à l'instauration de Parcoursup (Goastelec, 2020). Si elle est pratiquée par les formations, de fait, sélectives, elle n'est pas non plus absente au sein d'une université dont le recrutement est pourtant communément qualifié d'« ouvert ». Par conséquent, cette « sélection » à l'université nécessite d'être interrogée tant conceptuellement qu'à travers les politiques et mises en forme plus ou moins formelles dont elle a été l'objet. Par « sélection », il est ici sous-entendu les modalités d'accès à l'université et non une sélection « financière » par l'augmentation des frais d'inscription bien qu'elle tende à se diffuser (Calviac, 2019 ; Flacher et Harari-Kermadec, 2021).

2.2.1.1. Sélectif versus non-sélectif

Au niveau formel, la sélection renvoie à un double mouvement, d'un côté « retenir », de l'autre « exclure », à travers des modalités et méthodes aussi diverses que le tirage au sort, le concours ou le recours à des critères sélectifs (Blanchard *et al.*, 2020). Si la sélection est bien souvent associée à la capacité d'accueil, c'est-à-dire à un nombre de places limité, elle peut être relative à des attendus ou des pré-requis conditionnant l'accès y compris lorsque la demande est inférieure à l'offre (Beaud *et al.*, 2010). Cette seconde acception correspond davantage à l'université, dont l'accès est ouvert mais soumis à la seule obtention du Baccalauréat ou diplôme équivalent (article L612-3 du Code de l'éducation), tout du moins, avant l'instauration de Parcoursup. Au demeurant, le Baccalauréat constitue une condition pour accéder à l'ensemble du premier cycle, y compris pour les formations sélectives. Or, cette dichotomie entre formations sélectives et non-sélectives fait communément l'objet de débats bien souvent fondés sur des raccourcis véhiculés par des représentations plus ou moins « tentantes », dont le premier tiendrait à l'association directe entre sélection et élitisme.

Par leur aspect sélectif, les formations concernées bénéficient d'une représentation de formations élitistes que viendraient conforter les modalités pédagogiques, d'encadrement et d'insertion socio-professionnelles qu'elles offrent (Berthelot, 1990). Ces formations ont une réelle capacité de choisir et plus encore de choisir les « meilleurs » étudiants. Cette représentation semble en partie généralisée tandis que les modalités de recrutement reposent sur différentes logiques. Comme Sophie Orange et Romuald Bodin l'ont illustré (2013a, 2013b), il semble en effet discutable de comparer des CPGE s'appuyant sur des indicateurs d'élitisme académique, des écoles spécialisées recrutant sur concours et des STS privilégiant les candidats ayant le plus de risque de s'inscrire effectivement. Tel que présenté en amont, les caractéristiques socio-scolaires des nouveaux arrivants dans ces différentes formations s'avèrent en outre diversifiées. Le caractère sélectif recouvre en fait les réalités diverses d'« un espace non continu » (Bodin et Orange, 2013b, p. 104) mais bien au contraire hiérarchisé entre des filières d'inégal prestige. L'aspect sélectif est donc bien loin d'expliquer à lui seul la hiérarchie entre des formations dont le prestige, l'attractivité et la rentabilité repose sur l'histoire, la distinction ou encore l'évolution du marché de l'emploi (Bourdieu, 1974, 1989 ; Convert, 2010).

Pour autant, cette représentation d'une sélection associée à l'élitisme demeure véhiculée tandis que, dans un contexte de massification, l'université est quant à elle reléguée au statut de « "voiture-balai" de l'enseignement supérieur [...] devenue le lieu d'accueil du reliquat de population qui n'avait pas pu trouver de place ailleurs » (Beaud *et al.*, 2010, p. 116-121). Cette appréhension n'a rien de récent puisque dès 1990, Jean-Michel Berthelot écrivait sur les effets pervers de l'expansion de l'enseignement supérieur et concluait que la « sélection [est devenue] ainsi un extraordinaire instrument de détournement de la vocation initiale des établissements [tendant] à transformer les filières sélectives en filières d'élite et les filières ouvertes en zone d'accueil » (p. 121). La baisse de la part de l'université dans l'effectif global des inscrits dans le supérieur est alors traduite comme une crise de l'université et une désaffection à son égard de telle sorte que s'y présenteraient des étudiants à l'orientation contrariée, par défaut ou sans projet. Dans la continuité de certains travaux (Bodin et Millet, 2011a, 2011b ; Bodin et Orange, 2013a ; Rossignol-Brunet, 2023a) il s'agira pourtant de montrer qu'au-delà de leurs caractéristiques socio-scolaires, les jeunes arrivent aussi de manière élective à l'université.

Au demeurant, si les parcours tubulaires sont privilégiés en France (Cam, 2009 ; van de Velde, 2008) et si l'université s'impose comme un espace ouvert en termes d'accès, les modes de sélection formels ou informels ne sont pour autant pas absents en son sein.

2.2.1.2. La sélection à l'université

Historiquement, l'ouverture de l'université couvrait en réalité une sélection selon l'origine socio-économique, que la norme de démocratisation a changée. Pourtant, dès la loi Faure de 1968, les débats autour de l'introduction de la sélection se sont imposés face à l'expansion démographique que rencontrait alors l'université. Entre libre droit des bacheliers tel que le souhaitait le Ministre et sélection affirmée, ce fut finalement sur la base de l'autonomie des universités que le recrutement a été instauré (Prost, 2013). Dès 1971, l'introduction du *numerus clausus* en Médecine a pourtant ouvert sur une « "sélection" initialement déniée, puis opérée de manière explicite » (Déplaudé, 2019, p. 194), tandis que pour d'autres formations une sélection officieuse s'établit par l'échec aux examens (Perret et Morlaix, 2014).

Sur un autre mode, le principe de la capacité d'accueil est arrivé à l'université au cours des années 1980, avant d'être intégré dans la loi Savary de 1984. Loin d'être initialement un dispositif de sélection, la capacité d'accueil était définie de manière pragmatique en étant basée sur les conditions matérielles d'accueil des étudiants. Lorsque la demande excédait, la règle du « premier arrivé premier servi » a prédominé avant que des dispositifs de régulation soient mis en place à l'instar du système de Recensement automatisé des vœux des lycéens (Ravel) (Beaud *et al.*, 2010 ; Frouillou, 2016). En Île-de-France, Ravel a introduit un principe de sectorisation afin de réguler les flux entre les différents établissements franciliens. Comme le notait la Cour des comptes (2006), cette sectorisation n'était pas exempte d'exceptions permettant de la contourner pour les universités les plus prestigieuses, ni d'inégalités au détriment des étudiants et des établissements *extra muros*. Ce système fut remplacé en 2009 par la procédure Admission Post-Bac (APB) sur laquelle il conviendra de revenir. Enfin, les années 1980 sont également marquées par le projet Devaquet, dont l'objectif était de revenir sur la loi Savary, en instaurant notamment la sélection à l'université. Dans ce projet, l'autonomie des universités était renforcée non seulement au niveau financier par le droit de fixer les frais d'inscription, mais plus encore dans la possibilité de recruter les nouveaux arrivants selon des « critères tenant compte des spécificités des formations, des aptitudes requises, des étudiants et des capacités d'accueil des établissements » (art. 31, al. 2). Si la sélection était admise, le droit à la poursuite d'études était parallèlement consacré dans la mesure où « le premier cycle [était] ouvert à tous les titulaires du baccalauréat » (art. 31, al. 1). Reposant sur deux dispositions contradictoires, le principe de la sélection fut le plus retenu et surtout contesté au point que le projet ne fut jamais appliqué. Si le contexte a évolué depuis la fin des années 1990 et si certaines différences apparaissent, il conviendra toutefois de présenter les similitudes entre le projet Devaquet et la loi ORE (Beaud et Vatin, 2018).

Malgré le retrait de ce projet, la sélection institutionnelle s'est progressivement immiscée dans certains établissements à l'instar de la sélection algorithmique à l'Université Dauphine (Barraud de Lagerie et Tenret, 2020) et dans différents niveaux de formation. Ce fut d'abord le cas en doctorat pour lequel les écoles doctorales « mettent en œuvre une politique de choix des doctorants fondée sur des critères explicites et publics »²⁴ ; puis en

24 Article 4 de l'arrêté du 7 août 2006 relatif à la formation doctorale (JORF du 24 août 2006) et article 3 de l'arrêté du 25 mai 2016 fixant le cadre national de la formation et les modalités conduisant à la délivrance du diplôme national de doctorat (JORF du 27 mai 2016).

première année de master par la loi du 23 décembre 2016²⁵ (Blanchard *et al.*, 2020) qui consacre autant leur ouverture aux titulaires d'une licence ou équivalent que le droit aux établissements de « fixer les capacités d'accueil pour l'accès à la première année du deuxième cycle. L'admission [étant] alors subordonnée au succès d'un concours ou à l'examen du dossier du candidat » (art. L612-6). Ces lois rompent alors avec le cadre législatif qui prescrivait la sélection à l'université en reposant sur une rationalité instrumentalisée de l'adéquation entre les compétences des candidats et les exigences de la formation. Concernant spécifiquement l'accès au premier cycle, il convient d'aborder la procédure APB qui était basée sur une autre forme d'adéquation.

Initialement, la procédure APB a été conçue pour organiser l'entrée dans les écoles d'ingénieur (dès 1992) et les CPGE (dès 2003) (Frouillou, 2016 ; Proboeuf, 2016 ; Frouillou *et al.*, 2019 ; Rossignol-Brunet, 2023). Il s'agissait autant d'une procédure d'orientation pour les impétrants que d'une procédure d'affectation fondée sur un appariement algorithmique entre les préférences des candidats matérialisées par des vœux hiérarchisés et celles des formations, en l'occurrence sélectives, qui pouvaient aisément s'établir par le biais d'un concours ou de l'examen des dossiers. La procédure a été en grande partie généralisée par la loi LRU, y compris aux filières universitaires non-sélectives dont certaines se sont avérées en tension, c'est-à-dire avec une demande supérieure à la capacité d'accueil. Pour ces filières, APB fonctionnait également sur un algorithme de classement (Grenet, 2022a) à partir de critères déterminés (géographiques, préférence relative et préférence absolue) comme a pu le décrire Leïla Frouillou (2016) indiquant que « le fonctionnement de l'algorithme crée ainsi un classement fictif des candidats à une filière pour laquelle l'accès est non sélectif selon la législation » (p. 18). Après épuisement de ces critères qui ne pouvaient pas être académiques en raison du cadre législatif (article L612-3), le tirage au sort permettait en dernier recours de sélectionner les candidats. En dehors de ce tirage-au sort, APB illustre la visée rationalisante inspirée du NPM en assurant, au travers de l'algorithme d'appariement, une optimisation de la procédure d'affectation (Frouillou *et al.*, 2022).

Enfin, cette logique de l'adéquation permet de questionner le fonctionnement d'une sélection informelle se jouant notamment en termes de réussite aux examens (Perret et Morlaix, 2014) ; d'une sélection invisible tenant à l'affiliation étudiante (Coulon, 2005) ou

25 Loi n°2016-1828 du 23 décembre 2016 portant l'adaptation du deuxième cycle de l'enseignement supérieur français au système Licence-Master-Doctorat (JORF du 24 décembre 2016).

aux capacités d'ajustement à la condition étudiante (Felouzis, 2001a) ; ou encore d'une sélection se jouant en amont de telle sorte que « le premier obstacle à la démocratisation de l'enseignement supérieur français demeure l'inégal accès [et taux de réussite] au bac selon l'origine sociale » (Hugrée et Poullaouec, 2022, p. 20). L'absence d'une sélection formelle n'empêche en réalité pas l'existence d'une sélection, de sorte que la population accédant de manière effective à l'université constitue une population déjà sélectionnée. Ces différents éléments seront alors interrogés, au prisme de Parcoursup notamment dont le contexte de mise en œuvre et le fonctionnement nécessitent d'être présentés.

2.2.2. L'instauration de Parcoursup

Bien qu'elle ait été évoquée durant la première campagne présidentielle d'Emmanuel Macron, l'annonce d'une réforme des modalités d'accès à l'enseignement supérieur puis l'instauration dans l'urgence de Parcoursup ont cristallisé le débat public autour d'une « introduction de la sélection » à l'université. Si la sélection n'est pas absente à l'université, il n'en demeure pas moins que ce pan ouvert et gratuit relève de l'exception au sein du système d'enseignement supérieur français. En ce sens, l'introduction de la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE) transforme davantage les modalités d'accès en licence que celles des autres formations du supérieur, justifiant l'intérêt spécifiquement porté sur l'université.

Formalisant le volet « orientation » de la loi ORE, Parcoursup constitue tout à la fois une procédure d'orientation, de pré-inscription et d'affectation censée permettre de démocratiser autant que de réguler l'accès à l'enseignement supérieur (CSORE, 2019). Au-delà des innovations introduites par Parcoursup en réponse aux dysfonctionnements d'APB, l'instauration de la loi ORE s'inscrit en effet dans une dynamique politique plus ancienne marquée par ces deux grands objectifs *a priori* paradoxaux. Il convient donc d'explicitier plus finement les enjeux, le fonctionnement et les transformations qu'engendre Parcoursup au regard du développement jusqu'à présent proposé. Par ailleurs, si la loi oblige à sa mise en œuvre, le cadre national s'entend nécessairement décliné par des universités autonomes, de sorte qu'il s'agira de présenter cette dimension locale de la mise en œuvre de Parcoursup à travers l'exemple des Commissions d'examen des vœux.

2.2.2.1. Promulgation de la loi Orientation et réussite des étudiants

La régulation des flux deviendrait de plus en plus nécessaire face à une demande croissante de poursuite d'études dans un système contraint par des dispositions néolibérales de maîtrise des coûts et des risques, mais aussi par une interdiction juridique de la sélection à l'université. Tel était donc l'objectif d'APB qui fonctionnait à travers un algorithme d'appariement inspiré de la théorie des mariages stables de Gale et Shapley (Grenet, 2022b) et qui recourrait au classement des candidats selon des critères déterminés pour les formations sélectives et les formations non-sélectives en tension. Outre un manque de transparence contesté (CNIL, 2017 ; Beaud et Vatin, 2018), APB a été affligée d'un certain nombre de dysfonctionnements relatifs à cet algorithme reposant pour beaucoup sur les préférences des candidats. D'une certaine manière, ce fonctionnement s'appuyait sur un postulat, voire un mythe institutionnel (Bezes et Musselin, 2015) selon lequel les candidats sont stratèges et rationnels face au libre choix que permettait la logique marchande d'APB (Frouillou, 2016 ; Frouillou *et al.*, 2020 ; Mizzi, 2021). Au-delà de l'oblitération des inégalités sociales et scolaires devant l'orientation, cette procédure entravait par ailleurs les candidats les plus honnêtes à travers le jeu des préférences traduites par les vœux (Grenet, 2022a). Plus encore, c'est le très médiatisé recours au tirage au sort qui a été décrié (Beaud et Vatin, 2018 ; Hugrée et Poullaouec, 2022), bien qu'il ait été relativement peu mobilisé²⁶. Ces dysfonctionnements associés à APB ont alors constitué l'une des deux justifications principales avancées par le gouvernement pour introduire Parcoursup.

L'autre justification tient au taux d'échec persistant dans les premiers cycles, notamment dans les formations universitaires. Cette considération de l'échec, entendu comme l'opposé de la réussite, renvoie aux préconisations européennes basées sur des objectifs d'efficacité (Bologne, 1999) et qui avait d'ores-et-déjà fait l'objet de politiques à l'instar du Plan réussite en licence de 2008 (Perret et Morlaix, 2014). Bien souvent annoncé à 60 % dans le discours du gouvernement, ce taux d'échec constitue un « concept écran » (Bodin et Millet, 2011a, p. 65) qui agrège en réalité des situations incomparables puisque sont autant comptabilisés les réorientations, les redoublements, la réussite à un concours, les césures et l'abandon (Bodin et Millet, 2011a, 2011b). Par ailleurs, selon Pierre Clément, Marie-Paule Couto et Marianne Blanchard (2019), la non-réinscription à l'issue de la première année de licence est relativement stable dans le temps en France, mais aussi dans d'autres

26 En 2017, 110 licences ont été concernées sur l'ensemble du territoire et 4,9 % des candidats concernés ont été des « perdants » du tirage au sort (MESRI – SIES – données APB).

formations comme les CPGE. Or, « ce qui, dans un cas, est perçu comme un signe de crise devient un gage de la qualité de la formation dans l'autre » (p. 148).

En appui sur des deux arguments politiques, la loi ORE a été promulguée le 8 mars 2018 constituant le volet législatif du Plan étudiants (MEN-MESRI, 2017). Plus précisément, cette loi prétend à un objectif de démocratisation de l'enseignement supérieur à travers trois chantiers : un aménagement du *continuum* « Bac – 3 / Bac + 3 » (comprenant les réformes du lycée et le renforcement de l'orientation active), une transformation des modalités d'accès à l'enseignement supérieur et, à terme, une rénovation pédagogique du premier cycle (CSORE, 2019). En revanche, les réactions et prises de position ont surtout foisonné autour de cette introduction de la sélection à l'université (Dubet et Duru-Bellat, 2019). S'il y a eu des résistances de la part des acteurs professionnels concernés et des mouvements de la part des étudiants au moment même du cinquantenaire de Mai-68, cette mobilisation n'a toutefois pas rencontré l'ampleur des mouvements relatifs au projet Devaquet. Pourtant, les ressemblances existent entre ce projet et la loi ORE (Beaud et Vatin, 2018), ce qui a pu être interprété comme une sélection devenue le « mode routinier de l'accès à toutes les filières de l'enseignement supérieur » (Allouch, 2018).

2.2.2.2. Fonctionnement de la procédure Parcoursup

Bien qu'elle ne soit pas réduite à cela, la loi ORE des étudiants est donc matérialisée par cette procédure Parcoursup qui transforme les modalités d'accès dans l'enseignement supérieur et plus spécifiquement à l'université. Le gouvernement alors en place a été soucieux de mettre en avant les quatre principales innovations visant à pallier les dysfonctionnements d'APB : la suppression du tirage au sort, la formulation de vœux non-hiérarchisés mais motivés par les candidats, l'instauration d'outils de remédiation (priorité académique, quotas relatifs à l'origine sociale et à l'origine scolaire, dispositif « oui-si ») et, enfin, la combinaison entre une « intervention humaine » et un algorithme local dans la procédure d'affectation. En adoptant un point de vue volontairement descriptif dans cette partie, ces innovations et plus généralement le fonctionnement de Parcoursup sont présentés en reprenant les différentes étapes de la procédure (figure 1) au cours desquelles les différents acteurs sont appelés à s'engager.



Figure 1 : Calendrier Parcoursup en trois étapes (session 2022)
 Source : Site de Parcoursup (Ministère de l'Éducation Nationale)

Avant même la première étape, les candidats sont invités à se renseigner sur la procédure et à découvrir les formations disponibles à l'aide d'une carte interactive disponible sur la plateforme. Le périmètre des formations concernées est important puisqu'il compte notamment les formations en apprentissage, les Grandes écoles ou encore les écoles spécialisées, de sorte que plus de 23 000 formations étaient proposées pour la session 2024. À travers Parcoursup, ce serait donc la généralisation de l'accès à l'information qui serait permise puisque non seulement la plateforme réunit la quasi-totalité des formations, mais délivre également pour chacune un certain nombre d'informations. Cette mise à disposition de l'information s'est enrichie au cours des années de mise en œuvre, passant de la description des attendus attendus nationaux et de quelques indicateurs chiffrés la première année, à un ensemble pléthorique de données. Pour la session 2024, les candidats disposaient ainsi : du type de formation (publique ou privée, à distance ou non) ; des attendus (nationaux et locaux) ; des « critères généraux d'examen des vœux »²⁷ ; des informations sur les frais de scolarité et les bourses et, enfin, des indicateurs chiffrés (dont la capacité d'accueil, le taux d'accès, le nombre de candidatures, ou encore le rythme de remplissage) ; enfin, des débouchés en termes de poursuite d'études ou professionnels (figure 2).

27 Décret n° 2019-231 du 26 mars 2019 relatif à la procédure nationale de préinscription pour l'accès aux formations initiales du premier cycle de l'enseignement supérieur et modifiant le code de l'éducation (JORF du 27 mars 2019).

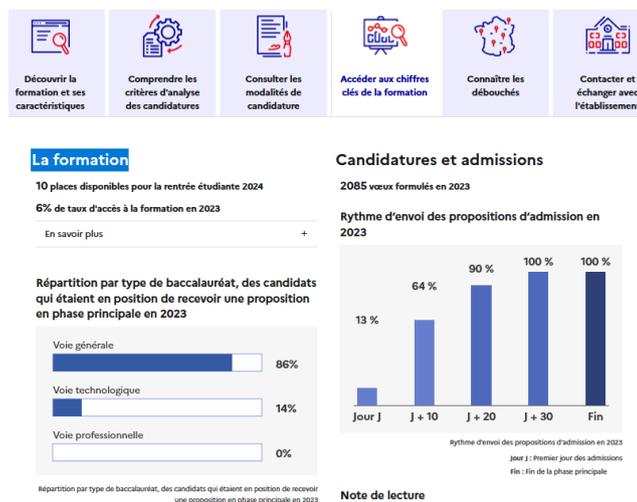


Figure 2 : Informations disponibles pour chaque formation sur la plateforme Parcoursup
 Source : Site de Parcoursup (Ministère de l'Éducation Nationale)

Disposant de cet ensemble « exhaustif » d'informations, les élèves seraient alors armés afin de formuler des « choix libres, informés et éclairés » (MEN-MESRI, 2018). Les candidats peuvent formuler jusqu'à dix vœux²⁸ sans les hiérarchiser, mais en les motivant. À l'issue de cette première étape, les candidats disposent d'un mois pour compléter leur dossier de candidature qui contient leur « projet de formation motivé » (Couto et Valarcher, 2022), leurs bulletins scolaires et notes du Baccalauréat et une rubrique « Activités et centres d'intérêt ». Durant cette deuxième étape, les élèves doivent par ailleurs confirmer leurs vœux, éventuellement en enlever mais ne peuvent plus en formuler de nouveaux.

Bien que les lycéens soient encouragés à entrer dans une démarche active de leur orientation, ils sont également accompagnés par leur établissement. De fait, la loi ORE a institutionnalisé ou renforcé un certain nombre de dispositifs s'inscrivant dans ce qu'avait pu analyser Anne Barrère (2013c) en évoquant la montée de ces « dispositifs [qui] se situent à un niveau intermédiaire entre une réforme globale qui concernerait tous les établissements de manière indifférenciée [...] et des projets locaux » (p. 112). Concrètement, ce renforcement s'établit au niveau temporel puisque les EPLE sont appelés à mettre en œuvre 54 heures annuelles et une « semaine » dédiées à l'orientation. Ce renforcement de l'accompagnement est également humain, les élèves de terminale étant

28 Pour une grande partie des formations sélectives (BTS, CPGE, IFSI, DN Made ou encore IEP), un vœu tenant à une spécialité peut être déclinés en sous-vœux correspondant soit à plusieurs établissements (par exemple, demander un BTS « management commercial opérationnel » dans trois lycées compte pour un seul vœu) ; soit à différents parcours (par exemple, demander une CPGE commerciale avec parcours géopolitique et parcours économique, avec internat et sans internat, compte pour un seul vœu).

accompagnés par un binôme de professeurs principaux et une « Fiche avenir » étant remplie pour chacun des vœux formulés par chaque lycéen. Dans cette Fiche, plusieurs éléments sont proposés (figures 3 et 4). D'une part, l'ensemble des enseignants précisent la moyenne générale dans la matière, le rang de l'élève dans la classe et une appréciation. D'autre part, les enseignants s'accordent en conseil de classe sur certains items relatifs à des compétences transversales (méthode de travail, autonomie, capacité à s'investir et engagement citoyen), les professeurs principaux peuvent apposer un avis général sur l'élève et le chef d'établissement saisit une appréciation et un avis sur la « capacité de l'élève à réussir dans la formation visée ». Une fois les dossiers de candidatures remplis pour chacun de leurs vœux, il revient alors aux élèves d'attendre la procédure d'affectation pour laquelle un double traitement, humain et algorithmique, est mis en œuvre.

Méthode de travail : Très satisfaisante Satisfaisante Assez satisfaisante Peu démontrée

Autonomie : Très satisfaisante Satisfaisante Assez satisfaisante Peu démontrée

Capacité à s'investir : Très satisfaisante Satisfaisante Assez satisfaisante Peu démontrée

Engagement citoyen : Oui Non

Autres éléments d'appréciation du profil : (Facultatif)

3500 Caractères restants

Figure 3 : Fiche Avenir – Compétences transversales

Source : Direction régionale académique de l'information et de l'orientation (DRAIO)

Saisie du chef d'établissement

Rappel : **BTS - Production, Conception et Réalisation de Produits**

Appréciation CE sur la capacité de l'élève à réussir dans la formation visée :

550 Caractères restants

Saisie de l'avis du chef d'établissement

Experimentation STS ?

Avis sur la capacité à réussir : Très satisfaisante Satisfaisante Assez satisfaisante Peu démontrée

Voeux concernés par ces saisies

Vous souhaitez appliquer cette appréciation et cet avis pour : Tous les voeux de l'élève Tous les voeux BTS Tous les voeux domaine Tous les voeux spécialité

Figure 4 : Fiche Avenir – Avis sur la capacité à réussir

Source : Direction régionale académique de l'information et de l'orientation (DRAIO)

Dans un premier temps, une Commission d'examen des vœux (CEV) constituée pour chaque formation du supérieur est tenue de classer l'ensemble des candidatures reçues. Pour ce faire, les CEV disposent d'éléments quantitatifs (résultats académiques) et d'éléments qualitatifs (Fiche avenir et projet de formation motivé) dont l'ensemble peut être quantifié et paramétré dans un « outil d'aide à la décision » (OAD) correspondant aux mal-nommés « algorithmes locaux » (Grenet, 2022a). Selon la marge de manœuvre leur étant octroyée par l'établissement (Frouillou *et al.*, 2020), ces CEV sont alors plus ou moins libres de choisir les éléments à prendre en compte et de leur admettre un coefficient, l'ensemble de ces choix permet ensuite de calculer une note finale. Il est alors important de préciser que, conséquence de la non-hiérarchisation des vœux, les CEV n'ont pas connaissance des préférences des candidats. Une fois ces choix de paramétrage établis et appliqués à l'ensemble des candidatures, il en découle un « classement pédagogique » reposant sur cette note finale attribuée à chaque dossier. Sur la base de ce classement, l'algorithme national de Parcoursup est dans un second temps implémenté en apportant quelques modifications par l'introduction de différents quotas dans une visée d'égalité sociale (Frouillou *et al.*, 2020) : un quota plancher de boursiers et un quota plafond de non-résidents académiques²⁹, les deux étant fixés par le recteur d'académie (article L 612-3 du Code de l'éducation). Par l'implémentation de l'algorithme, un nouveau classement est opéré, bouleversant parfois le classement pédagogique réalisé par les CEV. Ainsi, si cette procédure est en partie centralisée et automatisée, ouvrant alors sur un rapprochement avec d'autres systèmes européens (Musselin, 2009), la France reste un cas particulier du fait de cette combinaison entre un traitement algorithmique national et une intervention humaine locale (CESP, 2019 ; Geuring et Masy, 2020).

Enfin, l'algorithme national de Parcoursup déduit un ordre d'appel des candidats (renouvelé quotidiennement) en s'appuyant sur les capacités d'accueil et le taux de remplissage des formations jusqu'à convergence (Frouillou *et al.*, 2022 ; Grenet, 2022a). Pour les candidats, il s'agit de la troisième étape des résultats qui s'ouvre dans un premier temps par une « phase principale d'affectation ». Contrairement aux formations sélectives, les filières universitaires ne peuvent refuser personne (à travers une réponse « non »). À l'université, les candidats appelés peuvent donc recevoir une proposition d'affectation (« oui »), être placés en liste d'attente en connaissant leur rang dans le classement (« en

²⁹ Pour les BTS, un quota bénéficiant aux bacheliers professionnels et, pour les IUT, un quota en faveur des bacheliers technologiques sont également introduits.

attente ») ou une proposition d'affectation sous condition (« oui-si »). Nouveauté de Parcoursup, ce « oui-si » constitue une admission, mais sous réserve de suivre un dispositif de remédiation pour lequel les établissements sont autonomes tant sur la forme que sur le contenu (Hoareau, 2024a, 2024b ; Lefeuvre et Valente, 2024).

Du côté des candidats, plusieurs possibilités s'offrent à eux en fonction des résultats d'affectation obtenus. Un candidat ayant reçu une réponse « oui » ou « oui-si » peut l'accepter définitivement et s'ouvre alors à lui la procédure d'inscription administrative et pédagogique à l'université. Toutefois, s'il est en attente dans la formation ciblée, il peut conserver temporairement une seule filière dans laquelle il a été accepté (en « oui » ou « oui-si »). Un candidat en attente dans toutes les formations visées est quant à lui soumis aux désistements des autres candidats. Outre la phase principale, une « phase complémentaire », courant de la mi-juin jusque septembre, permet aux candidats n'ayant reçu aucune acceptation, ayant accepté temporairement une formation ou étant en attente dans tous leurs vœux, de conserver ces derniers mais également d'en formuler de nouveaux dans les formations pour lesquelles des places sont encore disponibles. Quelle que soit la phase, les candidats disposent de seulement quelques jours afin de faire leur choix, les délais s'étant particulièrement rétréci au-fur-et-à-mesure des années de mise en place de Parcoursup dans une optique d'optimisation des temps de décision et d'affectation. Enfin, les candidats n'ayant reçu aucune acceptation en phase principale ni en phase complémentaire peuvent saisir la Commission d'accès à l'enseignement supérieur (CAES). Présidée par le recteur d'académie, cette commission a pour rôle d'aider ces jeunes à trouver une place disponible dans une formation.

À l'issue de cette description du fonctionnement de Parcoursup, il convient désormais d'en expliciter les enjeux, à commencer par la mise en œuvre de cette procédure par des universités disposant d'une certaine autonomie.

2.2.2.3. Mise en œuvre de la procédure Parcoursup

La loi ORE n'est pas présentée comme une réforme structurelle, mais plus souvent comme le cadre global du *continuum* secondaire-supérieur (CSORE, 2019). Elle offre un cadre réglementaire, des outils et des dispositifs pour lesquels les établissements autonomes se saisissent. Il en découle une forme de décentralisation, les universités (et les lycées) ayant la responsabilité de traduire et mettre en œuvre cette réforme (Frouillou *et al.*, 2019). Il ne

s'agit donc plus seulement d'une simple implémentation *top-down* mais bien d'une dynamique locale de mise en œuvre recouvrant dès lors un processus de territorialisation des politiques éducatives (Buisson-Fenet et van Zanten, 2014 ; Dutercq, 2000).

C'est notamment dans la mise en œuvre de l'« intervention humaine » recouvrant une systématisation du classement des candidatures que l'autonomie des universités joue³⁰. Les universités sont différenciées entre elles, il en ressort une appropriation de la réforme selon leurs caractéristiques locales. Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès van Zanten (2020) ont par exemple montré un fonctionnement différencié entre deux universités se distinguant par le public accueilli et par le prestige leur étant associé. Si à « Paris-Monde » (université prestigieuse intensive en recherche) le fonctionnement des CEV est encadré au niveau facultaire, chaque CEV est à l'inverse autonome sous réserve d'un minimum de coordination à « Pariphérie » (université se rapprochant d'une PMU). Quel que soit l'échelon intermédiaire (Dubois, 2012), la mise en œuvre de cette intervention humaine demeure locale pouvant dès lors susciter un décalage entre la conception de la réforme nationale et une appropriation tenant aux caractéristiques spécifiques des universités (CESP, 2020 ; Cour des comptes, 2020 ; Masy *et al.*, 2023a ; van Zanten, 2006b).

Cette dimension locale se situe à différents échelons intermédiaires (établissement, UFR ou formation) selon la politique de l'établissement, mais dépend également d'acteurs disposant d'un certain pouvoir discrétionnaire (Lipsky, 1969, 2010 ; Dubois, 2012). Au-delà du niveau (infra)institutionnel, la mise en œuvre est le fait d'acteurs professionnels dont l'interprétation qu'ils en ont peut « orienter, voire transformer, le sens même de la politique mise en œuvre » (Felouzis, 2022, p.62). En disposant d'une certaine marge de manœuvre – dont le degré tient à la politique de l'établissement et au management du président de l'université – les acteurs institutionnels engagés sont à même de développer leurs propres pratiques, choix et donc logiques d'action (Amblard *et al.*, 1996). Ce concept permet d'intégrer conjointement les composantes de l'acteur et celles de la situation d'action de telle sorte que la logique d'action en résultant n'est « ni comme une simple réponse aux contraintes ou opportunités de l'environnement, ni comme totalement indépendant d'effets contextuels et structurels » (Guyot et Vandewattyne, 2008, p. 43-44). Là encore, la sociologie politique s'avère pertinente afin d'identifier les logiques de

30 Cette mise en œuvre par des universités autonomes joue également sur d'autres éléments, notamment relatifs à l'arrêté licence (2018) qui encadre la direction des études et le dispositif de remédiation « oui-si » (Masy *et al.*, 2023a).

traduction et d'adhésion à des modèles, autant que les rapports de force et équilibres entre règles nouvelles et anciennes dans la mise en œuvre concrète de ces modèles (Bezes et Musselin, 2015 ; Musselin et Dif-Pradalier, 2014). Un autre concept paraît heuristique pour analyser ces pratiques d'acteurs, le *street level bureaucracy* (Lipsky, 1969), selon lequel les agents publics ont un certain pouvoir discrétionnaire leur permettant d'appliquer des normes centralisées tout en guidant, notamment, leur action selon leurs caractéristiques et celles du public. Cette marge d'autonomie, restant par ailleurs circonstanciée tant par des conditions institutionnelles que par des facteurs individuels (Dubois, 2012), ouvre sur des logiques d'action articulant notamment « une affaire de justice et une affaire de justesse » (Boltanski et Thévenot, 1989 cité dans Derouet et Dutercq, 1997, p. 14). C'est ce qu'avaient par exemple mis en avant Marianne Blanchard, Séverine Chauvel et Hugo Harari-Kermadec (2020) en analysant le recrutement de masters franciliens pour lequel trois logiques d'action (académique, adéquationniste et selon l'« attitude ») sont justifiées par les acteurs en termes de justice et de justesse dans la sélection des étudiants³¹. En ce qui concerne la mise en œuvre des CEV, Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès van Zanten (2020) ont relevé un fonctionnement méritocratique principalement basé sur l'origine scolaire (valorisation des bacheliers scientifiques) et les résultats académiques (valorisation des « bons » élèves). Confirmé par la Cour des comptes (2020), le classement pédagogique reposerait donc avant tout sur le paramétrage des éléments académiques quantitatifs et les dossiers ne font l'objet d'un examen qu'à la marge, quand bien même « les candidats [seraient] encouragés à valoriser différents types de "mérites" » (Frouillou *et al.*, 2020, p. 353). L'algorithme est ensuite appliqué sur ce classement en introduisant les différents quotas³² pour lesquels la Cour des comptes (2020) pointe des effets contrastés qui tendraient néanmoins à être plus tangibles au-fur-et-à-mesure des sessions (CESP, 2022).

Toutefois, si ces classements s'avèrent socialement et scolairement marqués, la sociologie des populations accueillies apparaît relativement stable depuis l'instauration de Parcoursup. Après comparaison des populations étudiantes avant et depuis Parcoursup, Nagui Bechichi, Julien Grenet et Georgia Thebault (2021a, 2021b), concluent en effet que « malgré les effets spectaculaires de Parcoursup sur les classements dans les formations

31 De même, Pauline Barraud de Lagerie et Élise Tenret (2020) ont, quant à elle, proposé la mise en balance entre une logique d'efficacité et une logique d'équité dans la combinaison entre l'algorithme Boléro et l'examen des dossiers à l'Université Dauphine.

32 Il convient de souligner que ces deux principaux quotas (boursiers et priorité académique) concernent uniquement les appelés, lesquels peuvent ou non accepter leur inscription dans la formation. Autrement dit, à l'issue de la procédure, la population d'une formation peut, par exemple, dépasser ou au contraire être en deçà des quotas fixés.

non sélectives, les répercussions restent modérées sur le niveau de ségrégation parmi les admis » (p. 116). Quand bien même les formations non-sélectives auraient la possibilité d'établir leurs propres critères, le fonctionnement de Parcoursup est par ailleurs largement dépendant des candidats : à travers la formulation de leurs vœux puis à travers leur choix final (Dirani et Piquée, 2024). Ainsi, si les effets de ségrégation entre formations ne semblent que peu réduits (Couto *et al.*, 2021), ils continueraient à être le fait d'aspirations de poursuite d'études différenciées selon le genre, l'origine sociale et l'origine scolaire, ce qui invite définitivement à les appréhender plus précisément.

Par ailleurs, la dimension locale de la mise en œuvre des Commissions d'examen des vœux soulève d'autres enjeux, notamment en matière d'autonomie. Il s'agit comme pour le secondaire d'un « renvoi au local comme lieu de résolution de tensions » (van Zanten, 2006a, p. 234) avec cette particularité d'un « délestage de l'État central du "problème algorithme" sur les établissements et administrations déconcentrées » (Frouillou *et al.*, 2019, p. 214). À travers les CEV, la responsabilité des universités (et des échelons intermédiaires) est engagée tandis qu'elles sont toujours plus conduites à absorber une demande de poursuite d'études croissante et à poursuivre un rôle social de démocratisation. En ce sens, Parcoursup s'inscrit dans la continuité d'APB comme entreprise de rationalisation des flux (Frouillou *et al.*, 2022 ; Mizzi, 2021), sans pour autant octroyer légalement le droit aux universités de sélectionner si ce n'est au travers d'un accès conditionné en ce qui concerne les filières en tension. Toutefois, comme le soulignent Olivier Beaud et François Vatin « avoir le droit d'accès à l'université ne signifie pas forcément pouvoir accéder à la formation de son choix » (p. 696). Ce qui encourage, là encore, à comprendre quelles logiques mènent de leur côté les candidats et, de manière générale, comment ils et elles ont vécu cette expérience de Parcoursup.

Synthèse du deuxième chapitre

Nous avons pu, dans un premier temps, brièvement dépeindre les évolutions du système d'enseignement qui tiennent autant à des politiques éducatives que d'une demande sociale de scolarisation se diffusant progressivement face à cette École qui détient le monopole de la formation des hommes (Berthelot, 1993 ; Dubet *et al.*, 2010). Imprégnés par des enjeux socio-économiques, ces deux processus concomitants ont communément ouvert sur une nécessaire démocratisation du système scolaire d'abord dans le secondaire, puis dans le supérieur (Merle, 2002 ; Prost, 1981). Dès lors, l'université est passée d'un espace réservé à une élite, à un monde de masse (Dubet, 1994a).

L'allongement des études tendant à devenir la norme (Hugrée et Poullaouec, 2022), la massification de l'enseignement supérieur constitue un enjeu pour lequel deux logiques apparemment paradoxales se dessinent : la démocratisation et la régulation de l'accès au supérieur (Charles et Delès, 2020 ; Frouillou *et al.*, 2020). Dans sa version la plus récente, cette dynamique politique est matérialisée par la loi ORE à travers laquelle Parcoursup a été instaurée. Il s'agissait à travers ce deuxième chapitre de poursuivre une approche historiographique de l'enseignement supérieur en général, de l'université en particulier, afin de souligner les enjeux de cette réforme qui n'ont rien de proprement contemporain. Si l'accès à l'enseignement supérieur a toujours constitué un instrument de l'action publique (Goastellec, 2020), d'autres transformations ont accompagné ce qui a pu être qualifié de première expansion (au cours des années 1960) puis de seconde expansion (au cours des années 1990), comme cela a dans un premier temps été abordé (2.1.).

L'une des stratégies menées pour répondre à cette demande croissante de poursuite d'études et aux besoins socio-économiques, renvoie à une diversification qualitative de l'offre de formation par la création de nouveaux segments du supérieur (Berthelot, 1990). L'instauration des STS et des IUT, tout comme le développement des écoles spécialisées, complètent ainsi le panel des formations sélectives donnant tout à la fois à l'université le rôle d'absorber la massification (Albouy et Wanecq, 2003) et une position intermédiaire sur le marché de l'enseignement supérieur (Bodin et Millet, 2011a ; Convert, 2010). L'autre stratégie a consisté en une diversification quantitative de l'offre de formation à travers la multiplication des structures, campus secondaires et antennes (Felouzis, 2001a,

2001b). Ce processus de délocalisation sur le territoire a engendré une différenciation verticale entre universités, laquelle a été renforcée par une différenciation horizontale lorsque l'autonomie sur les plans pédagogique, administratif et financier leur a été accordée (Musselin, 2022). Cette diversification plurielle de l'offre de formation permet donc tout autant une démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, qu'une régulation des flux d'étudiants entrants, en les distribuant dans des filières toutefois inégalement rentables et prestigieuses. Au regard de la sociologie des population inscrites dans ces différentes formations, la démocratisation de l'enseignement supérieur demeure pourtant ségrégative (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Merle, 2002 ; Prost, 1981).

Cette régulation de l'accès au supérieur fait par ailleurs l'objet de procédures toujours plus généralisées et rationalisées (2.2.), à l'instar d'APB qui reposait sur un algorithme d'appariement entre les préférences des candidats et celles de formations (Mizzi, 2021). Ce serait d'autant plus le cas avec Parcoursup qui concerne la quasi-totalité des formations (reconnues par l'État) et engage un double traitement, humain et algorithmique, au cours de la procédure d'affectation des candidats dans le supérieur. Transformant les modalités d'accès à l'enseignement supérieur et plus spécifiquement à l'université, Parcoursup a été instauré afin de pallier les dysfonctionnements d'APB et de résorber la persistance d'inégalités socio-scolaires devant l'orientation. Parcoursup et plus généralement la loi ORE poursuivent ce double objectif de démocratisation et de rationalisation de l'accès à l'enseignement supérieur (Frouillou *et al.*, 2022). D'un côté, la démocratisation renvoie notamment à la généralisation de l'accès à l'information et, comme il s'agira de le montrer, à un renforcement de l'engagement des établissements du secondaire dans le processus d'orientation des élèves (Draelants, 2013) ; de l'autre côté, la rationalisation est marquée par la possibilité donnée aux formations universitaires d'établir leurs propres critères sans, toutefois, qu'elles ne disposent d'un droit juridique de sélectionner les candidats.

Bien que leur autonomie n'ait pas été invoquée lors de l'instauration de la loi ORE, la responsabilité des universités est engagée dans ce recrutement leur étant en partie délégué au travers des Commissions d'examen des vœux (Frouillou *et al.*, 2020). Il en découle une appropriation de cette réforme dépendant du prestige et plus généralement des caractéristiques d'universités différenciées entre elles. La mise en œuvre de la loi ORE en général, des Commissions d'examen des vœux en particulier, s'avère particulièrement locale, bien que l'implémentation de l'algorithme national modifie partiellement les choix

et fonctionnements spécifiques à chaque université. Dès lors, Parcoursup s'inscrit pleinement dans ce « modèle de la délégation, où le pouvoir est partagé et l'autonomie locale encadrée par une législation nationale » (Dutercq, 2021, p. 337).

Certains travaux (Bechichi *et al.*, 2021a, 2021b ; Dirani et Piquée, 2024) ont néanmoins relevé le fait, qu'au-delà la mise en œuvre dans le supérieur, le fonctionnement de Parcoursup tient pour beaucoup aux candidats à travers leurs vœux et leur choix final. En cela, les deux premiers chapitres de cette thèse servent définitivement de contextualisation puisqu'il s'agissait avant tout de présenter, à un niveau macro, les grandes transformations structurelles du système d'enseignement. Si nous avons pu aborder une demande de scolarisation s'imprégnant progressivement d'un schéma plus global d'aspirations de mobilité sociale ascendante, il convient à présent de questionner l'accès à l'enseignement supérieur à un niveau plus micro. Il s'agit alors d'approcher la manière à travers laquelle les lycéens (et les acteurs les accompagnant) s'emparent de Parcoursup au cours de leur processus de construction d'aspirations de poursuite d'études.

Chapitre 3. L'accès à l'enseignement supérieur : du processus d'orientation aux aspirations de poursuite d'études

Jusqu'à présent, l'accès à l'enseignement supérieur a été considéré à travers des politiques éducatives accompagnant une demande croissante de poursuite d'études. La focale a été portée sur ces politiques – appuyées sur des philosophies et des enjeux variant dans le temps – qui ont structuré le système d'enseignement, tout en organisant les modalités d'accès à chaque nouveau palier. Ces politiques nécessitent notamment d'être prises en compte au regard du contexte socio-économique, ce dernier jouant également sur la demande sociale de scolarisation. L'évolution de la société a en effet favorisé l'émergence d'une demande sociale se muant progressivement en aspirations scolaires, entendues comme déclinaison d'aspirations de mobilité sociale ascendante que seule l'institution scolaire permettrait de faire advenir (Terrail, 1984). Si les politiques éducatives ont modulé le système d'enseignement, il semble possible d'avancer parallèlement qu'« une grande partie des choix opérés est avant tout réactive [de sorte que] l'offre d'enseignement court continuellement derrière la demande » (Friedberg et Musselin, 1993, p.8). Si cette demande et les aspirations ont jusqu'à présent été abordées, elles nécessitent d'être plus précisément envisagées en considérant plus finement la problématique de l'accès à l'enseignement supérieur à un niveau plus micro.

Avant d'appréhender plus spécifiquement la notion d'aspirations de poursuite d'études, certaines considérations touchant à l'orientation scolaire appellent à être présentées. Dans un premier temps, il s'agira donc de revenir sur la conception institutionnelle de l'orientation pour laquelle la mise en procédure ne serait qu'une facette. Selon cette conception institutionnelle – qui recouvre à la fois une politique d'éducation à l'orientation et une politique d'orientation active sur fond d'injonction à la projection – l'accompagnement et la mise à disposition de l'information permettraient aux élèves de construire progressivement leur projet d'orientation afin de formuler ensuite des choix éclairés (3.1.). Il conviendra dans un second temps de souligner les inégalités sociales et scolaires devant l'orientation et induites par l'orientation, qui tendent à persister tant ce processus est un phénomène complexe (Berthelot, 1993). Enfin, sans nier cette complexité, mais justement dans la perspective d'en rendre compte, la notion d'aspirations de poursuite d'études sera présentée comme une manière de dépasser d'autres notions comme le choix ou le projet, en la situant dans un processus plus complexe (3.2.).

3.1. Conception institutionnelle de l'orientation

Au-delà d'avoir organisé et structuré le système scolaire, les politiques éducatives menées depuis les années 1960 ont par ailleurs progressivement institué une conception et une organisation de l'orientation scolaire. De manière générale, ces politiques ont ouvert sur la scolarisation du système d'orientation (Roche, 1996) devenu un outil de régulation des flux, un objet éducatif mais aussi une compétence de plus en plus nécessaire pour les élèves. Sans totalement perdre son aspect adéquationniste, l'orientation scolaire a fait l'objet d'une approche institutionnelle recouvrant progressivement une dimension éducative matérialisée par tout un ensemble de dispositifs (Lehner, 2020). Sans être spécifiquement française, cette conception institutionnelle, reposant notamment sur un principe d'éducation à l'orientation, s'inscrit plus largement dans les perspectives d'une orientation tout au long de la vie (OTLV) prônée à l'échelle européenne (Borras et Romani, 2010). Toutefois, en France, l'École conserve une certaine hégémonie de l'orientation et plus généralement du destin social des élèves (Berthelot, 1993 ; Roche, 1996).

Il s'agit, dans cette partie, de revenir sur les principales politiques éducatives relatives à l'orientation scolaire, en l'occurrence, l'éducation à l'orientation et l'orientation active (3.1.1.), desquelles découle une injonction au projet pour les élèves (3.1.2.).

3.1.1. Éducation à l'orientation

La loi Berthoin de 1959 constitue une rupture en ayant amorcé la scolarisation du système d'orientation jusqu'à ce que ce processus soit institutionnalisé, notamment par la circulaire n°73-307 du 27 Juillet 1973³³ qui exprime explicitement « l'intégration du système d'orientation dans le système éducatif ». Ce phénomène n'a cessé de s'amplifier en rompant progressivement avec la conception de l'orientation comme étant un simple outil d'affectation, notamment tourné vers l'insertion professionnelle. Deux facteurs peuvent principalement expliquer ce changement de paradigme. D'une part, la scolarité s'allonge dans un système se structurant en arborescence (Berthelot, 1993). D'autre part, les changements du monde du travail recouvrent tout à la fois un chômage massif et des « phénomènes de mobilités professionnelles (disparition de métiers, apparition de nouveaux métiers, changement dans la nature et dans les conditions d'exercice de

33 Circulaire n°73-307 du 27 Juillet 19731 relative aux procédures d'orientation dans le second degré de l'enseignement public.

nombreuses activités professionnelles) » (Guichard et Huteau, 2022, p. 160). Ces deux facteurs ébranlent le modèle prescriptif de l'orientation (Richit, 2014) et encouragent la scolarisation de l'orientation jusqu'à l'émergence d'une éducation à l'orientation (Guichard et Huteau, 2022 ; Canzittu et Demeuse, 2017). Il ne s'agit plus d'orienter les élèves, mais de les aider à s'orienter à travers un processus continu au cours duquel ils construisent progressivement leur projet d'orientation.

L'éducation à l'orientation repose sur un principe d'éducabilité du processus d'orientation (Pelletier, 2001) et, comme tout un pan de politiques publiques, sur une tendance à l'individualisation qui sous-tend par ailleurs la responsabilisation des usagers (Dubois, 2012). Ce tournant est d'autant plus marqué par la Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 qui a engendré un renversement normatif en plaçant l'élève au centre du système. En termes d'orientation, cette loi signifie que la responsabilité de l'orientation est renvoyée à l'élève tel que l'indique l'article premier : « les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités ». Parallèlement, selon l'article 8 de cette même loi, les élèves sont de droit, accompagnés et informés par l'ensemble de la communauté éducative. S'il conviendra de revenir sur cette forme d'injonction au projet que sous-tend la loi, revenir sur ce paradigme informationnel marquant l'éducation à l'orientation est au préalable nécessaire.

Cette conception éducative de l'orientation repose avant tout sur un souci « d'organiser l'information et l'orientation dans un processus éducatif d'observation continue »³⁴ de telle sorte que les élèves acquièrent progressivement des compétences à s'orienter (Bangali, 2021). En ce sens, l'« approche orientante » (Canzittu et Demeuse, 2017 ; Pelletier, 2001) suppose de ces acteurs une démarche éducative individualisée et concertée, permettant d'offrir aux élèves un espace d'aspirations possibles et les outils pour les traduire en un projet construit de manière progressive et éclairée. Conforté par les circulaires de 1996³⁵, ce paradigme informationnel porte avant tout sur la connaissance du système d'enseignement et celle du monde socio-économique (Guichard, 2004 ; Boissinot, 2021). La conception éducative de l'orientation est en partie complémentaire d'une conception

34 Décret n°71-541 du 7 Juillet 1971 relatif à l'organisation des services chargés de l'information et de l'orientation.

35 Circulaire n° 96-204 du 31 juillet 1996 relative à la mise en œuvre de l'expérimentation sur l'éducation à l'orientation au collège (BO du 5 septembre 1996) et circulaire n° 96-230 du 1^{er} octobre 1996 relative à la mise en œuvre d'une éducation à l'orientation dans les lycées d'enseignement général et technologique (BO du 10 octobre 1996).

plus psychologique de la connaissance de soi (Lehner, 2020) dont se saisissent également les enseignants (Michaut et Pannier, 2023 ; Pannier et Michaut 2024). Instauré par la loi d'orientation de 2013³⁶, le Parcours Avenir semble avoir « signé le parachèvement de la scolarisation des compétences à s'orienter » (Lehner et Pin, 2019, p. 6) en systématisant une démarche éducative personnalisée permettant à chaque élève de la sixième à la terminale « de comprendre le monde économique et professionnel, de connaître la diversité des métiers et des formations, de développer son sens de l'engagement et de l'initiative et d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle »³⁷. Au-delà du contenu et de la dimension continue du Parcours Avenir, son caractère transdisciplinaire constitue un autre pan de l'éducation à l'orientation : la transversalité. Si l'approche orientante suppose une action concertée de la part de l'ensemble des acteurs éducatifs (Canzittu et Demeuse, 2017), aucun n'en détient l'expertise³⁸, de sorte que l'éducation à l'orientation se matérialise par une diffusion des supports et des intervenants (Lehner et Pin, 2019).

En effet, tout un arsenal de dispositifs d'information et d'accompagnement est promu, qu'il soit prescrit par des politiques nationales ou fondé sur des initiatives locales et qu'il soit structuré à l'interne ou à travers des continuités institutionnelles³⁹. Il en découle une multiplication de dispositifs pouvant laisser présager leur éventuelle juxtaposition à des actions préexistantes ou leur chevauchement les uns sur les autres. Si la loi ORE institutionnalise pour partie des dispositifs (ou initiatives) déjà existants, elle semble également conforter deux références principales. D'une part, elle renvoie à une logique de prise en compte des spécificités locales, de l'individualisation et d'un « ordre du faire » (Barrère, 2013c, p. 100). *A contrario* de dispositifs ciblant un public type, l'éducation à l'orientation concerne l'ensemble des élèves dont les projets sont plus ou moins aboutis. Ces dispositifs sont donc autant généralistes qu'ils amènent à être déclinés pour « "certains" voire même avec "chacun" » (Barrère, 2013c, p. 106). D'autre part, la loi ORE affermit la logique d'efficacité puisqu'il s'agit de réduire le taux d'échec en premiers cycles en accompagnant de manière individualisée les lycéens à trouver une orientation

36 Loi n°2013-595 pour la programmation et la refondation de l'École de la République du 8 Juillet 2013.

37 Article 1^{er} de l'arrêté du 1^{er} Juillet 2015 relatif au Parcours Avenir (BOEN n°28 du 9 Juillet 2015).

38 Les conseillers d'orientation (statut de 1972) puis les conseillers d'orientation psychologues (statut de 1991) auxquels a pu être associée – non sans débat (Lehner, 2020) – cette expertise de l'orientation à travers une conception psychologique, deviennent en 2017 des Psychologues de l'Éducation nationale pour lesquels l'orientation scolaire est finalement reléguée. Parallèlement, le mandat des enseignants et plus spécifiquement des professeurs principaux tend à s'étoffer, notamment depuis la circulaire n°2018-108.

39 Il convient de souligner que tout un pan de l'orientation scolaire tenant à l'instauration d'un Service public régional de l'orientation (SPRO) n'est pas du tout abordé dans cette thèse.

éclairée sous-entendue adéquationniste « entre les compétences acquises au lycée et celles nécessaires pour réussir dans le supérieur » (Pistolessi, 2015, p. 107). Ainsi, la loi ORE s'inscrit pleinement dans cette incitation à la construction d'un projet qui deviendrait gage d'une orientation réussie, puis de réussite dans l'enseignement supérieur.

3.1.2. Injonction au projet

Si l'orientation scolaire, notamment dans sa dimension éducative, représente un « enjeu sans précédent supporté par la scolarisation » (Berthelot, 1993, p. 45), la responsabilité reste renvoyée à l'élève à l'instar de la définition qu'en donne le Conseil de l'Union Européenne (2008) selon laquelle l'orientation constitue un « processus continu qui permet aux citoyens, à tout âge et tout au long de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et d'utiliser ces capacités et compétences »⁴⁰. Sous ces termes, l'individu est amené à s'investir comme un acteur autonome dans son processus d'orientation, ce qui renvoie à sa capacité à « s'auto-évaluer, se connaître soi-même et être capable de décrire [ses] compétences »⁴¹ afin d'élaborer un projet cohérent. Au travers de l'éducation à l'orientation, cette acception se matérialise au travers de deux logiques combinées : une logique relative au projet d'orientation et une logique tenant à l'orientation active supposant que l'élève devienne acteur de son orientation en sollicitant information et accompagnement.

La rhétorique du « projet » s'appuie sur une relation causale de telle sorte qu'un projet de poursuite d'études cohérent faciliterait la motivation et la réussite dans l'enseignement supérieur (Biémar *et al.*, 2003 ; Canzittu et Demeuse, 2017). Pour autant, l'idée de projet renvoie à un « concept nomade » (Boutinet, 2005, p. 8) du fait d'une multiplication des termes (projet, décision, choix, prévention...) mais surtout des horizons temporels (Pronovost, 1996) diversifiés auxquels doivent se référer les élèves lorsqu'ils sont incités à construire un projet scolaire, professionnel ou encore personnel. Dans tous les cas, ce projet est une manière de penser l'injonction à la linéarité du parcours et l'injonction au diplôme du supérieur qui garantirait une protection plus importante face au chômage ou au

40 Résolution du Conseil de l'Union Européenne, « *Mieux inclure l'orientation tout au long de la vie dans les stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie* », 2905ème session du Conseil de l'Union Européenne, Jeunesse et Culture, Bruxelles, 13 Décembre 2008.

41 Ibid.

déclassement social (Brucy, 2011 ; Millet, 2023). Plus généralement, cette rhétorique du projet s'entend comme un recours au temps à venir pour penser le temps présent que sous-tendent les politiques éducatives relatives à l'orientation. Pour Jean-Pierre Boutinet (2005), le projet constitue « ce double souci d'un temps prospectif à maîtriser et d'un espace potentiel à assujettir » (p. 1), dans un objectif plus général d'efficacité de l'action. Selon l'auteur, la maîtrise du temps à venir s'entend par des conduites d'anticipation. Rapportée à l'orientation, il s'agit, pour les élèves, de modeler de telles anticipations opératoires de type partiellement déterminé qui renvoie à un projet entendu comme « identification d'un futur souhaité et des moyens propres à le faire advenir » (*idem*, p. 67) ou de type rationnel, c'est-à-dire la détermination d'un but à partir de l'action présente. Au demeurant, l'auteur ajoute à sa conception du projet le type volitif qui relève davantage du souhait apparent que du probable. Il semble également pertinent de compléter la définition du projet à l'appui des travaux de Gilles Pronovost (1996) car, si le projet se matérialise par des objectifs à atteindre, il nécessite une maîtrise du temps présent et du temps à venir afin de développer des stratégies. Comme il conviendra de le présenter, cette maîtrise du temps est toutefois socialement marquée (Masy, 2014), tandis que construire un projet de poursuite d'études nécessite une connaissance de l'enseignement supérieur et de soi (Bodin et Orange, 2013a). Pour cela, la finalité rationnelle (Boutinet, 2005) transparait dans l'éducation à l'orientation laquelle est complétée par des politiques d'orientation active afin de limiter l'incertitude du futur que représente l'enseignement supérieur.

L'orientation active, dont l'émergence peut être rapportée à l'instauration de la mission d'orientation et d'insertion professionnelle pour les universités par la LRU (2007), repose sur un postulat selon lequel mise à disposition de l'information et accompagnement personnalisé permettent de combler un besoin en connaissances des formations et des exigences du supérieur (MEN, 2009, 2011⁴² ; Pistolesi, 2015). À travers ce diptyque information-accompagnement, il s'agit de conseiller les élèves afin qu'ils formulent des projets, vœux et in fine choix d'orientation tout à la fois réflexifs, cohérents et stratégiques (Frouillou *et al.*, 2020) au regard de leurs performances et de leur capacité à réussir dans l'enseignement supérieur. Les élèves sont amenés à entrer dans une démarche active, en sollicitant les personnes ressource et en allant chercher une information pour laquelle les sources sont démultipliées : salons de l'orientation, Parcoursup, Centre d'information et

42 Circulaire n° 2009-1002 relative à l'Orientation des futurs bacheliers vers l'enseignement supérieur en vue de la rentrée 2009 (BO du 5 février 2009) et circulaire n° 2011-1015 relative au Conseil d'orientation anticipé pour la rentrée 2011 (BO du 1^{er} septembre 2011).

d'orientation, plateformes... (Lehoux, 2023a ; van Zanten et Olivier, 2016). Ainsi armés, les élèves seraient donc susceptibles d'élaborer des projets avant de les formaliser en choix d'orientation (Blesson, 2001). Si la procédure marquant la transition vers l'enseignement supérieur est renouvelée à travers Parcoursup, elle demeure donc inscrite dans cette conception institutionnelle de l'orientation et dans une dynamique politique afférente bien plus ancienne. Parcoursup se positionne dans la continuité de cette conception linéaire de l'orientation, matérialisée par l'éducation à l'orientation, la logique du projet d'études et l'orientation active. Or, tout comme Parcoursup ne s'avère pas totalement novateur, les limites de cette conception institutionnelle sont elles aussi anciennes.

Pour certains auteurs, l'éducation à l'orientation pourrait dériver vers une approche psychologisante (Boissinot, 2021)⁴³ en amenant l'élève à construire un projet pour lequel il serait « fait ». Si la connaissance de soi, au cœur de la conception psychologique de l'orientation scolaire (Lehner, 2020) semble pertinente, la finalité d'« un » projet d'orientation suggère paradoxalement un aspect enfermante quand l'adaptation paraît pourtant nécessaire face aux phénomènes de mobilités professionnelles. Plus encore, la conception éducative de l'orientation s'inscrit, pour un certain nombre d'auteurs, dans une tonalité marchande d'un système d'orientation libéral (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011 ; Frouillou, 2015, 2016 ; Frouillou *et al.*, 2020, 2022). Si c'était déjà le cas avec APB, Parcoursup renforcerait d'autant plus cette configuration du libre-choix, tout en attendant que les élèves s'y ajustent en mettant en place des stratégies cohérentes et en développant un sens du placement (Frouillou, 2015, 2017b ; Verdier, 2010). Bien qu'accompagné et informé, l'élève est enjoint à devenir un acteur responsable de son projet d'orientation. À l'instar du mérite (Dubet, 2009), il devient responsable de l'échec ou de la réussite de son projet (Lehner et Pin, 2019). Par ailleurs, les critères scolaires (dont on sait le lien avec l'origine sociale) sont bien souvent prioritaires dans la construction des projets et des choix, parfois au-delà même des goûts, illustrant dès lors la dimension paradoxale du projet (Biémar *et al.*, 2003) et une possibilité de choisir son choix différant d'un individu à l'autre (Héran, 1996). Sous la rhétorique du libre-choix, se joue donc une intériorisation des contraintes à travers cette « incitation forte à formuler des choix de filières "scolairement ajustés" aux chances de réussite » (Maloutas, 2019, p. 202), de sorte que « lors même que leurs choix leur paraissent obéir à l'inspiration irréductible du goût ou de

43 L'évolution des missions et de la terminologie des « conseillers d'orientation » en témoignent, puisqu'ils sont devenus « conseillers d'orientation psychologues » en 1991, puis « psychologues de l'Éducation nationale » (Psy-EN) en 2017.

la vocation, ils trahissent l'action transfigurée des conditions objectives » (Bourdieu, 1966, p. 332). Dans la continuité de ces dernières considérations, il convient alors de revenir sur les inégalités socio-scolaires devant l'orientation, autant que sur les inégalités que construit l'orientation.

3.2. Processus individuel de l'orientation

Selon la conception institutionnelle de l'orientation scolaire, l'un des objectifs principaux est d'accompagner les élèves dans la construction de leur projet, ce qui nécessite des compétences à s'orienter parmi lesquelles celle de formuler des choix et d'en comprendre la portée (Bangali, 2021). Sous cet angle, l'orientation scolaire constitue un processus qui se matérialise par une succession de choix, lesquels sont tout à la fois inclinés par le temps à venir que contraints par les choix antérieurs (Landrier et Nakhili, 2010). Ces choix concernent non seulement les différents paliers d'orientation, mais également tout un ensemble d'autres domaines, depuis le choix de l'établissement jusqu'aux options en passant par les filières, dont la responsabilité est renvoyée à l'élève et à sa famille. Au regard de cette démultiplication des choix, certaines autrices estiment alors que « tout se passe comme si la seule logique d'intervention possible pour lutter contre les inégalités sociales à l'école consistait à libéraliser l'offre scolaire » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011, p. 5). Cette thématique du libre-choix revenant officiellement aux familles dans un « quasi-marché scolaire » (Felouzis *et al.*, 2013) peut toutefois amener à « des formes douces de relégation et des critères "naturels" d'orientation contre lesquels seuls les familiers de l'école peuvent s'opposer » (Euvrard, 1979, p. 88).

En élargissant cette notion de choix, qui semble résulter d'un processus plus long (Blesson, 2001), il s'agit dans un premier temps de considérer les inégalités sociales devant l'orientation, lesquelles peuvent se muer en inégalités scolaires et *in fine* en inégalités de choix (3.2.1.). Dans un second temps, les inégalités scolaires devant l'orientation seront explicitées en considérant notamment l'établissement scolaire comme un contexte spécifique au sein duquel les acteurs professionnels sont susceptibles de développer leurs propres logiques d'action relatives à l'orientation (3.2.2.). Il est ici nécessaire de préciser qu'une présentation exhaustive des travaux pléthoriques portant sur les inégalités socio-scolaires devant l'orientation étant impossible, le choix a été fait de porter la focale sur certaines variables ou effets de manière simplifiée, tandis que l'appréhension des aspirations permettra de proposer d'autres éléments (3.2.3.).

3.2.1. Inégalités sociales devant l'orientation

Bien que l'égalité méritocratique des chances vise à les neutraliser, les inégalités sociales à l'École demeurent prégnantes, se traduisant en orientation et en aspirations différenciées (Duru-Bellat, 2012 ; Landrier et Nakhili, 2010). Ces inégalités semblent d'autant plus socialement marquées que la responsabilité du passage de l'espace subjectif des possibles à l'espace objectif du probable est renvoyée à l'individu (Bourdieu, 1974), ce qui repose tout à la fois sur la capacité de choix des acteurs que sur des contraintes objectives. Sans aucune prétention d'exhaustivité, il convient de présenter ces inégalités sociales qui se manifestent de manière plurielle, directe comme indirecte, sur le processus d'orientation des élèves. Nous reviendrons dans un premier temps sur les inégalités de choix tenant notamment à un rapport à l'École et aux études supérieures socialement marqué. Dans un second temps, nous élargirons l'empan des inégalités devant l'orientation au niveau socio-démographique en abordant brièvement le genre et l'origine géographique.

3.2.1.1. Inégalités de choix d'orientation

Une première manière d'appréhender l'effet de l'origine sociale revient à considérer la socialisation primaire de l'enfant, pour laquelle la famille constitue l'instance principale (Darmon, 2016 ; Dubar, 2000). Par ce processus, l'enfant intériorise des rôles, normes et dispositions socialement situés que l'on peut traduire à travers le concept d'*habitus*. Façonnés comme une empreinte de la socialisation primaire, l'*habitus* constitue une élaboration sophistiquée de « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes » (Bourdieu, 1980, p. 88). Dans la lignée du paradigme de la Reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), les effets de la socialisation primaire jouent notamment lorsque les dispositions socialement acquises au sein de la famille s'avèrent en conformité ou au contraire en dissonance avec les dispositions scolairement attendues et légitimées par l'École (Draelants et Ballatore, 2014). D'ailleurs, bien que le mode scolaire de socialisation soit devenu prégnant (Vincent, 1994), les pratiques demeurent socialement différenciées, à l'instar de la mobilisation du temps libre. S'il peut être appréhendé comme un temps de loisir et de relâchement, très cloisonné des apprentissages considérés comme étant du seul ressort de l'École (Lareau, 2003), il peut à l'inverse renvoyer à une forme de « pédagogisation » des loisirs (Glasman, 2004 ; Thin, 2009). Ces pratiques familiales renvoient autant à un rapport à l'École différencié (Périer, 2005), qu'elles restent

dépendantes des conditions matérielles d'existence (Millet et Thin, 2020). En matière d'orientation, ce processus de socialisation ouvre sur des choix différenciés selon l'origine sociale qui constituent, de manière plus ou moins consciente, autant de stratégies scolaires que de contraintes objectives intériorisées. Néanmoins, si les choix en tant que tels sont socialement marqués, une dialectique s'établit également entre ces choix et des inégalités de réussite scolaire, elles aussi socialement marquées.

Il ne s'agirait en effet pas d'omettre le poids de la réussite académique en matière d'orientation. Que ce soit du côté des enseignants (Broccolichi et Sinthon, 2011), de la politique de l'établissement (Périer et Rouillard, 2012) ou du côté des élèves (Duru-Bellat *et al.*, 1997 ; Louvet et Duret, 2017), les choix d'orientation au lycée se fondent particulièrement sur les performances scolaires pour diriger ou « classer » les élèves dans des voies et filières inégalement exigeantes et inégalement rentables (Cayouette-Remblière, 2016 ; Le Bastard-Landrier, 2005). Pour autant, les effets de l'origine sociale sur les performances scolaires tendent à être substitués par les effets de l'origine sociale sur l'orientation lorsque la scolarité s'allonge, d'autant plus lorsqu'elle dépasse l'obligation légale d'instruction. Bien que l'accès à l'enseignement supérieur puisse être considéré comme un aboutissement quasi banalisé (Hugrée et Poullaouec, 2022), il n'en demeure pas moins que les choix et, plus généralement le parcours scolaire antérieur, ouvrent sur une forme de cumulativité des inégalités (Bourdieu, 1966). En effet, les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur s'expliquent majoritairement par les inégalités d'obtention du Baccalauréat qui, elles-mêmes, dépendent de l'origine socio-culturelle et des performances des élèves (Herbaut, 2019). Or, à performances scolaires égales, les élèves d'origine favorisée peuvent globalement bénéficier des ressources et moyens tenant à leur condition, par suite, d'un avantage compensatoire, quand les élèves d'origine populaire rencontrent plutôt un effet cumulatif des différentes inégalités rencontrées au cours de leur cursus (Broccolichi et Sinthon, 2011 ; Herbaut, 2019 ; Le Bastard-Landrier, 2005). Quand bien même l'accès au Baccalauréat serait globalement démocratisé, le caractère ségrégatif de cet accès entre les différentes séries et, plus généralement, l'ensemble des inégalités se cumulant au cours de la scolarité aboutissent à des inégalités sociales de départ avant même l'entrée dans l'enseignement supérieur qui tendent à se maintenir pendant et à l'issue des études supérieures (Duru-Bellat, 2012 ; Frouillou, 2023).

Reposant sur un tout autre postulat, le paradigme des choix rationnels semble particulièrement fécond pour apprécier les inégalités d'orientation. Dans la lignée des travaux de Paul Clerc (1964), le raisonnement de Raymond Boudon (1973) repose sur les choix d'orientation différenciés selon l'origine sociale lors des points de bifurcation, à niveau d'acquis scolaires pourtant égal. Selon lui, ces choix correspondent à des stratégies individuelles conscientes qui sont fonction de la position sociale des familles. Ces dernières prennent alors des décisions rationnelles dans un système de contraintes qui renvoient au calcul du risque pris rapporté à la réussite scolaire, du coût (psychologique ou financier, notamment) rapporté au statut d'origine et du bénéfice espéré à l'égard d'une poursuite d'études. C'est avant tout à travers cette différenciation des champs de décision selon la position sociale – plus que par des inégalités de réussite ou des inégalités culturelles – que Raymond Boudon explique les orientations différenciées comme étant une succession de choix individuels rationnels. Dans la continuité, l'orientation scolaire déclinée comme une accumulation de choix est d'autant plus marquée en considérant le système d'enseignement comme un « quasi-marché scolaire » (Felouzis *et al.*, 2013), pour lequel Parcoursup consolide la tonalité marchande (Frouillou *et al.*, 2020, 2021).

Ce concept de « quasi-marché scolaire » recouvre un fonctionnement basé sur un principe de l'offre et de la demande qui, en France, demeure officieux en étant régi par une action publique centralisée (van Zanten, 2006b). Si la thématique d'un quasi libre-choix n'est pas récente (Ballion, 1982 ; van Zanten, 2009, 2010), la particularité dans le monde scolaire tient néanmoins au fait que l'éducation soit un bien singulier. Ainsi, intégrer « la capacité des acteurs – au plan individuel comme collectif – à recueillir des informations pertinentes pour agir et échanger des biens » (Felouzis *et al.*, 2013, p. 14) s'accorde avec un système scolaire où l'ajustement de l'offre et de la demande ne peut fonctionner sur les prix comme pour un marché classique (François, 2008). Dès lors, d'autres éléments sont mobilisés à l'instar de la réputation, de l'efficacité ou encore de la position statutaire de l'établissement (Duru-Bellat, 2003 ; van Zanten, 2006b ; Felouzis *et al.*, 2013), ce qui nécessite pour les familles une certaine accointance.

Or, les élèves et leur famille ne sont pas tous également armés pour développer des stratégies « rationnelles » (Ballion, 1982 ; van Zanten, 2009). L'élaboration de telles stratégies dépend d'un certain nombre de capitaux (culturel, social, économique, temporel), tout autant qu'elle nécessite une connaissance fine du fonctionnement du système

d'enseignement et du système d'orientation (Draelants, 2014 ; van Zanten, 2010 ; van Zanten et Legavre, 2014). Les familles d'origines populaires montrant un rapport à la fois distancié à l'École (Périer, 2005) tout en étant plus dépendantes des prescriptions scolaires (Orange, 2010 ; Couto et Valarcher, 2022), semblent être les plus touchées par une orientation fonctionnant comme une « distillation fractionnée » (Jellab, 2021). À l'inverse, les familles d'origines sociales favorisées, plus familières du système d'enseignement, peuvent par exemple entreprendre des stratégies de contournement de la classe scolaire afin de privilégier un établissement réputé. Ces stratégies de choix, que l'on peut qualifier de « pré-orientation » (Dutercq, 2009 ; Nakhili, 2010), nécessitent par ailleurs une maîtrise du temps que tout le monde ne maîtrise pas (Masy, 2013, 2014). Cette dichotomie entre familles d'origine favorisée et familles d'origine modeste mérite en outre d'être nuancée par des rapports à l'école et aux études plus différenciés au sein même des grandes catégories sociales qu'elles soient populaires (Cayouette-Remblière, 2016 ; Terrail, 1984) ou moyennes-supérieures (van Zanten, 2009). De fait, au sein d'une même catégorie sociale, les pratiques socialisatrices peuvent varier selon le rapport à l'École, à la culture et, plus généralement, au monde (Darmon, 2016).

À cet égard, le rapport à l'enseignement supérieur dépend notamment du degré de connaissance d'un système composé de formations diversifiées, hiérarchisées et cloisonnées (Jellab, 2021). En termes de poursuite d'études, l'identification de l'espace des possibles et plus encore celle de l'espace du probable est considéré comme primordial. Toutefois, le degré de connaissance influence le niveau d'ambition des aspirations en transformant l'espace de jeu que représente l'offre scolaire pour la convertir stratégiquement en espace de choix (Berthelot, 1993 ; Convert, 2010). Outre l'effet du niveau de diplôme des parents (Bourdieu et Passeron, 1964), il semble plus aisé de se projeter dans le supérieur quand les parents en sont diplômés que pour un étudiant de première génération (Groleau *et al.*, 2012). Néanmoins, les aspirations frustrées des parents en termes de poursuite d'études peuvent faire l'objet d'un surinvestissement reporté sur les enfants (Poullaouec, 2019). Par ailleurs, la fluctuation de la valeur sociale des diplômes (Clerc, 1964 ; Delès, 2018 ; Duru-Bellat, 2006) rend mouvant l'enseignement supérieur. L'état actualisé du supérieur peut donc différer de ce qu'en ont vécu ou connu les parents, quand ces derniers peuvent véhiculer des représentations sur les formations reposant sur leurs croyances. Enfin, se saisir de l'information signifie en effet de pouvoir se l'approprier afin d'estimer la probabilité d'advenir du projet ou des aspirations (van Zanten, 2010). En

cela, tout comme le recours aux enseignants (van Zanten, 2009), la recherche, la réception et la mobilisation d'information, notamment sur la plateforme Parcoursup, lors des Journées portes ouvertes ou encore des salons de l'orientation, diffèrent selon l'origine sociale (Frouillou *et al.*, 2020 ; Oller *et al.*, 2021 ; van Zanten et Legavre, 2014). En ce sens, quand bien même Parcoursup ouvrirait sur une généralisation de l'accès à l'information, s'inscrivant alors dans la démarche d'orientation active, la confusion est grande avec l'appropriation qu'en feraient mécaniquement les élèves (Couto *et al.*, 2021 ; Cour des comptes, 2020 ; Frouillou, 2021).

3.2.1.2. Inégalités socio-démographiques devant l'orientation

À ces considérations, peuvent être ajoutés d'autres éléments tenant aux inégalités socio-culturelles à l'instar du rapport aux études différant selon la structure du capital parental (Rossignol-Brunet, 2023a ; van Zanten, 2009) et aux inégalités socio-économiques telles que les contraintes financières qu'engagent la poursuite d'études (Giret et Tenret, 2019), quand d'autres variables démographiques méritent d'être brièvement abordées, dont le genre. De nombreux travaux ont montré l'existence d'orientation genrée tenant notamment à l'ajustement des parcours et choix à une socialisation genrée largement véhiculée par l'ensemble des acteurs (Duru-Bellat, 1991, 2016 ; Vouillot, 2010). Ainsi, bien que la massification de l'enseignement supérieur repose en grande partie sur cette « révolution silencieuse » (Baudelot et Establet, 1992) que constitue l'essor de la scolarisation des femmes, ces dernières opèrent ou reproduisent des choix d'orientation genrés ou, tout du moins, différenciés de ceux des hommes (Bugeja-Bloch *et al.*, 2021 ; Convert, 2010 ; Couto et Bugeja-Bloch, 2021 ; Jaoul-Grammare, 2018 ; Stevanovic, 2008). Ces orientations genrées sont autant le fait de préférences accordées à des formations en concordance avec les normes de genre, qu'à un phénomène d'auto-exclusion quant aux filières en dissonance, de telle sorte que « la division sexuée de l'orientation est une anticipation de la division sexuée du travail (extérieur et domestique) qui historiquement la précède » (Vouillot, 2010, p. 60). Par suite, certains espaces de l'enseignement supérieur s'avèrent étiquetés comme « masculins » du fait de leur composition genrée (à l'instar des CPGE scientifique) quand d'autres sont étiquetés « féminins » comme peut l'être l'Université Joséphine Baker dont les filières principalement concentrées en Arts, lettres, langues, communications (ALLC) et Sciences humaines et sociales (SHS) peuvent expliquer la sur-représentation d'étudiantes (selon le site de l'université, sur l'ensemble des

néo-bacheliers effectivement inscrits pour la rentrée 2018, 65 % étaient des femmes). Bien que très pertinente, cette perspective d'une orientation genrée semble en partie assez peu heuristique au regard du terrain de cette recherche, ce qu'il conviendra de défendre plus précisément en présentant la méthodologie.

L'origine géographique mérite également d'être introduite, ce qu'un certain nombre de travaux ont largement documenté, s'accordant sur la nécessité de considérer la différenciation des contraintes financières et des ambitions de poursuite d'études selon un gradient rural-urbain (Alpe, 2012 ; Alpe et Barthes, 2014 ; Grignon, 1968 ; Lemêtre et Orange, 2016 ; Pirus, 2021 ; Renahy, 2005). Cette recherche portant spécifiquement sur celles et ceux ayant accédé à l'université de manière effective, il semble plus opportun de considérer les disparités territoriales de l'offre d'enseignement supérieur et les contraintes en termes de mobilité qu'elle peut entraîner. Ainsi, si les aspirations de poursuite d'études précèdent l'intériorisation du départ vers une ville universitaire, la préférence pour le connu et donc la proximité reste prépondérante (Baron, 2019 ; Jedlicki et Didelon-Loiseau, 2019 ; Lemêtre et Orange, 2017). Ce « connu » est alors objectivé, notamment par le temps, le coût financier et les modalités de transport séparant ville d'arrivée et lieu d'origine, mais aussi par un attachement au territoire d'origine plus ou moins important (Aldhuy, 2008). Ce phénomène peut également s'expliquer par une moindre connaissance initiale de la carte de l'enseignement supérieur qui tend à croître au cours des études (Baron, 2019), mais aussi par les contraintes géographiques imposées par Parcoursup à travers le quota « non-résident académique » (Couto *et al.*, 2021).

Cette approche partielle des inégalités scolaires devant l'orientation sera en partie renforcée lorsque seront appréhendées les aspirations de poursuite d'études. Néanmoins, l'une des limites qu'il convient, pour le moment, de souligner repose sur le caractère décontextualisé des différentes considérations proposées. Une nuance peut être apportée quant à l'homogénéité du système éducatif (Derouet et Dutercq, 1997 ; Derouet et Henriot, 1987) dont la démocratisation ségrégative (Merle, 2002) y compris au niveau territorial entraîne l'existence de contextes d'enseignement contrastés influençant le processus de construction des aspirations (Nakhili, 2005, 2010).

3.2.2. Inégalités scolaires devant l'orientation

L'autonomie des EPLE présentée en amont permet de mettre en avant le fait que « sous l'uniformité juridique, [existent] des disparités sociologiques » (Derouet et Henriot, 1987, p. 102) et donc des contextes différenciés selon la politique d'établissement (Dutercq, 2000 ; Dutercq *et al.*, 2018). En mobilisant la notion d'effet-établissement, il s'agit de comprendre comment les inégalités sociales devant l'orientation peuvent être plus ou moins renforcées selon le lycée d'origine des élèves (Draelants, 2013 ; van Zanten, 2015).

Dans un premier temps, il s'agit donc de comprendre comment la mise en œuvre locale des politiques éducatives peut engendrer des inégalités scolaires devant l'orientation selon le contexte de scolarisation. Dans un second temps, il semblera par ailleurs pertinent de faire état du niveau infra-établissement, autrement dit, la manière dont les acteurs professionnels se saisissent des politiques générales et localement mises en œuvre. De la même manière que le degré d'institutionnalisation des politiques d'orientation renvoie à l'autonomie des EPLE, ces acteurs disposent d'un certain pouvoir discrétionnaire (Lipsky, 1969), selon la politique et le management de l'établissement, leur permettant de développer leurs propres logiques d'action dans l'accompagnement à l'orientation des élèves (Amblard *et al.*, 1996).

3.2.2.1. Au niveau de l'établissement

Partant du principe que les établissements constituent des micro-milieus différenciés entre eux, la déclinaison politique et les caractéristiques locales les définissant produisent des « effets » sur la scolarité des élèves. L'effet-établissement est défini comme une « problématique [qui] mesure en en réalité trois phénomènes complémentaires : la sélection scolaire, la sélection sociale et la socialisation » (Cousin, 1993, p. 416). Dans une perspective d'efficacité, cet effet établissement peut être entendu comme « ce que gagnent ou perdent des élèves initialement identiques à être scolarisés dans tel ou tel contexte » (Felouzis et Perroton, 2007, p. 104) notamment en termes de réussite ou d'orientation scolaires (Duru-Bellat et Mingat, 1988 ; Broccolichi et Sinthon, 2011). Cette « plus-value » ou « productivité scolaire » (Cousin, 1993) dépend avant tout de la politique de l'établissement dont l'empan tient notamment aux besoins et caractéristiques du public accueilli. Par ailleurs, si l'établissement est un contexte en soi, il est lui-même inscrit dans un territoire au sein duquel les influences sont multiples du fait des politiques de

déconcentration et de décentralisation⁴⁴ mais aussi des « interdépendances compétitives » entre établissements (van Zanten, 2006b). Au demeurant, la politique d'établissement renvoyant aux priorités affichées (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020) a des effets sur l'orientation des élèves. La notion d'engagement de l'établissement devant l'orientation développée par Hugues Draelants (2013), comme déclinaison de l'effet établissement, semble en cela tout à fait heuristique pour en rendre compte.

À travers son modèle, Hugues Draelants décompose cet engagement de l'établissement en deux dimensions. La dimension formelle fait référence aux ressources curriculaires tenant à l'offre de formation pouvant influencer les aspirations des élèves. Comme a notamment pu le montrer Nadia Nakhili (2005), les élèves scolarisés dans un lycée proposant des CPGE disposent par exemple de trois fois plus de chances d'y être orientés. Cette dimension formelle renvoie par ailleurs à la déclinaison locale des politiques éducatives relatives à l'orientation (Dutercq, 2000). S'en suit ce que Lori Diane Hill (2008) apprécie comme « logiques de facilitation », c'est-à-dire la manière à travers laquelle est défini le rôle de l'établissement en matière de transition vers le supérieur selon qu'il est constitué comme un canal vers l'enseignement supérieur général long ou, au contraire, vers l'enseignement supérieur court professionnalisant. De cette logique de facilitation, en découle une mise en œuvre locale des dispositifs d'accompagnement et de mise à disposition de l'information. Un lycée général s'engage ainsi plus facilement dans la transition vers l'université ou les CPGE, qu'un lycée professionnel où sont privilégiés STS et IUT, quand ce n'est pas un « enchaînement institutionnel » entre deux établissements singuliers qui s'opère (Buisson-Fenet et Draelants, 2010). Parallèlement, la dimension informelle se décline au travers des ressources extra-scolaires propres à l'établissement, mais qui relèvent relativement peu de sa marge de manœuvre comme c'est le cas des caractéristiques socio-scolaires de la population accueillie (Buchmann et Dalton, 2022 ; Dupriez *et al.* 2012) ou de son implémentation géographique (Ballion, 1982). Cette dimension informelle renvoie aussi aux normes implicites et subjectives que les acteurs professionnels développent quant à l'orientation (van Zanten, 2015), ce qu'il s'agira de mettre en avant par la suite.

44 Travailler sur l'orientation scolaire amènerait en effet à considérer les inégalités selon les académies, relatives alors au contexte socio-économique du territoire, mais également au niveau de la région à l'échelle de laquelle est mis en œuvre le Service public régional de l'orientation (Jellab, 2021 ; Lehoux, à paraître).

Selon la combinaison de ces ressources (en particulier curriculaires) et normes (explicites et implicites), il en découle une logique d'engagement de l'établissement qui se traduit par une mise à disposition de l'information et par l'accompagnement dont elle fait l'objet, pour laquelle Hugues Draelants a dressé une typologie. Le premier type du « service minimum » renvoie à une information qui, sans être inexistante, est peu présente et surtout peu accompagnée. Bien souvent, il s'agit d'établissements facilitant moins l'accès à l'enseignement supérieur long et général qu'à des formations courtes et professionnalisantes. Le second type du « libre-service » repose sur une mise à disposition plus soutenue de l'information, sans qu'elle ne soit nécessairement accompagnée. C'est donc aux élèves de s'en saisir comme s'il s'agissait d'appliquer à la lettre la loi de 1989 à travers laquelle la responsabilité de l'orientation est renvoyée à l'élève et à sa famille. Enfin, la logique de la « mobilisation » suppose une mise à disposition accompagnée de l'information au travers d'un suivi individualisé des élèves. Si cette typologie a été construite à l'appui d'une recherche menée en Belgique, la transférabilité en France et plus encore en ce qui concerne la mise en œuvre de Parcoursup a fait ses preuves (Daverne-Bailly, 2023 ; Geuring, 2019 ; Lehoux, à paraître). Selon la logique d'engagement de l'établissement, les élèves sont donc plus ou moins accompagnés dans leur processus de construction d'aspirations de poursuite d'études. Autrement dit, les élèves vivant leur scolarité dans des contextes scolaires différenciés s'avèrent inégalement préparés et incités à se projeter vers l'enseignement supérieur.

L'orientation scolaire constitue également un outil de répartition des places au sein même de l'établissement et plus généralement un indicateur de performance (Verhoeven, 2003). Par exemple, d'un lycée où les taux de passage en première générale et le taux de réussite au Baccalauréat sont importants, est attendu un taux de passage dans le supérieur voire dans des formations prestigieuses dans les mêmes proportions (Daverne-Bailly *et al.*, à paraître). Cette rationalisation ouvre parfois sur une logique de placement pouvant partiellement s'émanciper du principe méritocratique (Landrier et Nakhili, 2010 ; Verdier, 2010b). Le regard porte alors sur les procédures de décision, en particulier les conseils de classe (Périer et Rouillard, 2012) que Parcoursup renforcerait dès lors que la Fiche Avenir et les avis donnés par les professeurs principaux et le chef d'établissement pour chacun des vœux d'un élève valent « validation ».

Plus encore, les acteurs professionnels et en particulier les professeurs principaux (PP) sont également susceptibles d'influencer les aspirations d'orientation des jeunes. Dans la mesure où ils disposent d'une certaine marge de manœuvre, ces acteurs développent leurs propres pratiques, discours quotidiens et logiques d'action, desquels résulte une plus ou moins forte canalisation ou au contraire un renforcement des aspirations d'orientation des lycéens (van Zanten, 2015).

3.2.2.2. *Au niveau infra-établissement*

Si les EPLE disposent d'une autonomie, les acteurs professionnels bénéficient d'une certaine liberté dans leurs pratiques ouvrant sur une mise en œuvre de la politique d'établissement déclinée au niveau infra-établissement (Daverne et Bobineau, 2020 ; Daverne-Bailly, 2023 ; Lehoux, 2023b). Outre le cadrage d'établissement (Veyrac *et al.*, 2022) et la position statutaire du lycée (van Zanten, 2015), ces acteurs et en particulier les professeurs principaux sont susceptibles d'adopter des pratiques leur étant propres d'autant plus dans le cadre de la classe dont ils sont traditionnellement responsables (Dubet, 2003). C'est néanmoins moins par cette tradition que par le renforcement de leur mandat d'orientation par la circulaire n°2018-108 que la focale est ici portée sur les professeurs principaux (PP). Bien que d'autres acteurs de la communauté éducative soient impliqués dans l'orientation des élèves (parents, Psychologue de l'Éducation nationale, Conseillers principaux d'éducation, partenaires externes...), les PP prennent une place de plus en plus importante en ayant « une responsabilité spécifique dans la mise en œuvre et le suivi des actions d'information et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation de tous les élèves du second degré » et plus précisément un « rôle dans l'accompagnement au choix de l'orientation renforcé » (circulaire n°2018-108).

Cette marge de manœuvre peut être appréhendée sous différents prismes théoriques. la notion de pouvoir discrétionnaire des *street-level bureaucrats*, (Lipsky, 1969) s'avère pertinente dans la mesure où « le travail de ceux qu'on appelle les agents d'exécution se réduit rarement à une simple et stricte application de règles et d'instructions au demeurant jamais suffisamment univoques pour empêcher la possibilité de réinterprétations ni suffisamment complètes pour dispenser d'adaptations aux cas singulier » (Dubois, 2012a, p. 3). La notion de *street level bureaucracy* rend donc compte de la marge de manœuvre dont disposent les agents publics de première ligne dans l'application des procédures ou

politiques publiques. Si ces dernières posent un cadrage de l'action, elles ne peuvent recouvrir l'ensemble des situations des usagers, d'autant plus lorsque la tendance à l'individualisation et à la prise en compte des demandes ou besoins spécifiques devient un principe de l'action publique (Dubois, 2010 ; Spire, 2008, 2009). C'est dans ces conditions que les agents de première ligne peuvent décliner leur pouvoir discrétionnaire, lorsque le cadrage posé demeure flou ou difficilement applicable, lorsque la mise en œuvre est plus expressément déléguée aux échelons subalternes, mais aussi lorsque ces agents s'emparent de leur droit à fonder leur propre appréciation. À cet égard, la mise en œuvre de Parcoursup et plus généralement de la loi ORE illustre bien ce mécanisme dans la mesure où le cadrage national demeure appréciable au niveau d'établissements autonomes, comme nous avons pu l'aborder en ce qui concerne les Commissions d'examen des vœux (CEV). Pour les professeurs principaux, ce pouvoir discrétionnaire reste circonscrit à deux niveaux, d'abord par le cadrage national, puis par la déclinaison de la mise en œuvre décidée à l'échelle de l'établissement. En étant à l'interface entre l'établissement et les familles, ils jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre de Parcoursup et des dispositifs afférents à travers la déclinaison subjective qu'ils opèrent de la politique d'établissement qui reflète elle-même une déclinaison des politiques nationales. Selon leurs caractéristiques et représentations, mais également selon les situations potentiellement spécifiques de chaque élève, ils sont susceptibles de faire jouer ce pouvoir discrétionnaire, soit en rationalisant la procédure, soit en privilégiant ces usagers que sont les élèves. Selon l'appréciation qu'ils font des politiques éducatives d'orientation et de la manière à travers laquelle ils les mettent en action, les professeurs principaux peuvent donc influencer les aspirations de poursuite d'études des élèves.

Dans la continuité, la notion de logique de l'action semble pertinente pour apprécier cette mise en action de l'accompagnement à l'orientation. Développée par Amblard et ses collègues (1996) dans le cadre de la sociologie des organisations, la transférabilité dans l'analyse de dynamiques individuelles demeure opérante (Guyot et Vandewattyne, 2008). La logique d'action correspond à la conjugaison entre l'acteur et une situation singulière, circonstanciée, contraignante qui recouvre les conditions objectives de l'action (Amblard *et al.*, 1996). La logique d'action, c'est à dire ce qui fonde la manière d'agir de l'acteur développée face à cette situation dépend de sa stratégie reposant sur une rationalité limitée de l'acteur (Simon, 1983), de sa position relative à son *habitus*, notamment professionnel (Bourdieu, 1980), de ses motivations et du collectif auquel il appartient. Rapporté aux

acteurs professionnels d'un lycée, leurs logiques dépendraient donc de la déclinaison locale des politiques éducatives, de leur parcours et ancienneté professionnelle, de leur engagement et perception de l'orientation, mais aussi des habitudes ou contraintes de coopération au sein de l'équipe éducative.

À travers ces deux notions (*street level bureaucracy* et logique d'action), la marge de manœuvre renvoie aux conditions objectives qui structurent la relation, en l'occurrence, entre acteurs professionnels et élèves, mais aussi aux caractéristiques individuelles et subjectives de l'acteur. En ce sens, si les acteurs professionnels sont en partie conditionnés par la politique d'établissement, leurs pratiques effectives et discours quotidiens dépendent également de leurs propres représentations, croyances et expérialité (van Zanten, 2015 ; Daverne-Bailly *et al.*, 2023). L'introduction de Parcoursup ouvre autant sur une transformation de la procédure d'accès à l'enseignement supérieur qu'à un renforcement du rôle des PP (Michaut et Pannier, 2023). Les PP se situent donc aussi à l'interface entre le processus individuel d'orientation des élèves qu'ils sont sommés de suivre, d'informer et d'accompagner et la mise en œuvre locale de la procédure Parcoursup dans le cadre de la politique d'établissement.

Ce renforcement du mandat d'orientation des PP ne s'accompagne pas mécaniquement de moyens répondant à leurs besoins. Un certain nombre de contraintes peuvent être soulignées telles que l'absence de revalorisation salariale, de dotation horaire ou encore de formation (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020 ; Frouillou *et al.*, 2020 ; Geuring, 2019 ; Michaut et Pannier, 2023) quand ils doivent en outre endosser leur rôle pédagogique d'enseignants. De plus, les PP peuvent connaître un sentiment de compétence fluctuant selon leur ancienneté ou selon leur connaissance de l'enseignement supérieur. Connaissance dont l'exhaustivité est peu probable lorsque Parcoursup, regroupant plus de 23 000 formations, reflète la complexité de l'enseignement supérieur français. Plus encore, la procédure Parcoursup constitue en elle-même une contrainte : bien qu'elle matérialise le *continuum* secondaire-supérieur, les PP font face au manque de transparence du fonctionnement de Parcoursup dans le supérieur (Geers *et al.*, 2024 ; Michaut et Pannier, 2023). Il en découle de potentielles réticences à endosser ce rôle, si ce n'est une résistance politique ou idéologique, d'autant plus lorsque l'orientation est considérée comme « un domaine qu'ils considèrent généralement comme périphérique par rapport à la transmission des connaissances » (van Zanten, 2015, p. 86).

Dans un travail exploratoire (Geuring, 2019), deux logiques d'engagement idéales-typiques des PP avaient pu être avancées. La première renvoie aux « convoyeurs d'orientation » qui fondent leur accompagnement en respectant la temporalité de la procédure Parcoursup. Cet accompagnement est marqué par une dimension technique et une déclinaison du modèle de « libre-service » proposé par Hugues Draelants (2013). Pour ces PP, il s'agit surtout de rappeler les échéances et de s'assurer que les vœux et dossiers de candidatures soient conformes, tandis que la responsabilité de l'orientation est renvoyée à l'élève et sa famille. Le second type des « guides d'orientation » a un empan plus important en termes de temps, d'individualisation de l'accompagnement et de co-construction du projet d'orientation. Suivant la procédure Parcoursup, ces PP s'en écartent par des logiques d'anticipation et de dépassement des temps réglementairement attribués (Geers *et al.*, 2024). Plus générale, une autre logique d'engagement repose sur une gestion préventive des risques d'échec (Bodin et Orange, 2019 ; Castel, 1983) d'autant plus renforcée lorsque le fonctionnement de Parcoursup dans l'enseignement supérieur est méconnu (Michaut et Pannier, 2023 ; Daverne-Bailly *et al.*, 2023). Cette gestion prédictive des risques renvoie alors bien souvent à des enchaînements disciplinaires voire institutionnels, à des schémas tubulaires et à des visions méritocratiques de l'orientation. Il s'agit alors de contrôler l'accès à l'enseignement supérieur des « populations à risque » (ou du moins catégorisées comme telles) en se basant notamment sur un arbitrage reposant sur les résultats et compétences académiques (Broccolichi et Sinthon, 2011). D'ailleurs, certains travaux ont montré que la Fiche Avenir remplie par l'équipe éducative tend à renforcer cette appréciation méritocratique des aspirations de poursuite d'études (Couto *et al.*, 2021 ; Dirani et Piquée, 2024). Certaines aspirations jugées « irréalistes » peuvent être normalisées après requalification ou retraduction par les acteurs professionnels (Lemêtre et Orange, 2017). L'enjeu relève alors d'une logique de placement (Van de Velde, 2008 ; Verdier, 2010b), parfois d'un chantage à l'orientation (Valarcher, 2022), tenant au fait que les élèves doivent « avoir quelque chose » à l'issue de la procédure Parcoursup. Dans les pratiques des enseignants, il se joue donc une « pondération différenciée de l'enseignement supérieur » (Bodin et Orange, 2013a) ou des prescriptions orientées (Orange, 2010) dépendant des caractéristiques des élèves qui peuvent être intériorisées par ces derniers, comme cela sera présenté ultérieurement.

Enfin, les logiques d'engagement peuvent se décliner à travers le collectif, ne serait-ce qu'en considérant la répartition des tâches au sein du binôme de PP en terminale ou un mouvement de délégation des élèves vers d'autres acteurs de l'établissement à l'instar des Conseillers principaux d'éducation (CPE) et plus encore des Psychologues de l'Éducation nationale (Geuring, 2019). Néanmoins, ce recours à d'autres acteurs et plus généralement les logiques de coopération peuvent s'avérer limitées (van Zanten, 2015), en particulier en ce qui concerne les Psy-EN dont la mission dans l'orientation tend à s'estomper (Daverne-Bailly, 2023 ; Lehner, 2020). En revanche, certains acteurs externes aux établissements scolaires, notamment ceux du marché privé, peuvent être particulièrement sollicités. C'est le cas des acteurs privés, comme les groupes médiatiques privés organisant les grands salons de l'orientation en assurant une mission d'intérêt public de mise à disposition de l'information (Oller, 2012 ; Oller *et al.*, 2021).

In fine, il semble important de souligner le décalage potentiel entre les politiques éducatives nationales, leur déclinaison locale par des établissements autonomes et les pratiques au plus près des élèves d'acteurs professionnels disposant d'un certain pouvoir discrétionnaire (Dutercq, 2021 ; van Zanten, 2006a). Par cette mise en œuvre des politiques éducatives au niveau de l'établissement et au niveau infra-établissement, il en découle des contextes de scolarisation spécifiques ouvrant sur des inégalités scolaires en termes d'accompagnement à l'orientation vers l'enseignement supérieur. Plus encore, ces mises en œuvre locales selon l'engagement de l'établissement décliné en logiques d'engagement des acteurs professionnels (Geuring, 2019), sont susceptibles d'influencer, de canaliser ou de renforcer des aspirations d'orientation socialement marquées (van Zanten, 2015). Jusqu'à présent, nous avons pu aborder la notion d'aspirations sans nécessairement la présenter, tandis que les considérations précédentes relatives aux inégalités sociales et scolaires devant l'orientation, s'avèrent principalement explicatives sans toujours penser le processus sous-jacent. Elles sont principalement tournées sur le passé ou sur le présent des élèves quand aspirer à poursuivre des études nécessite de se projeter dans le temps à venir.

3.2.3. Aspirations de poursuite d'études

Le terme d'« aspirations » est volontiers utilisé dans les textes institutionnels et législatifs. Présent dès la loi de 1989, il a plus récemment été mobilisé par Jean-Michel Blanquer, alors Ministre de l'Éducation nationale, dans le texte de présentation de la réforme du lycée général en soulignant que l'organisation de ce dernier sera « plus simple, plus à

l'écoute des aspirations des lycéens [pour] leur donner les moyens de projeter vers la réussite dans l'enseignement supérieur ». En revanche, le terme n'apparaît ni dans le texte de la loi ORE, ni dans le dossier de presse présentant Parcoursup (MEN-MESRI, 2018). Parallèlement, la notion d'aspiration est fréquemment mobilisée dans la littérature scientifique. Souvent employée au sens large, elle semble l'être comme le synonyme d'autres notions lorsque certains travaux portent, de manière relativement indifférenciée, sur l'expression autant que sur la formalisation d'aspirations réifiées par des vœux, des projets ou des choix d'orientation. Cette notion ayant fait l'objet de conceptualisations (Boudon, 1973 ; Bourdieu, 1974 ; Chombart de Lauwe 1964, 1969), il semble prétentieux de pointer un manque relatif dans la littérature, malgré le caractère parfois flou ou peu défini de la notion dans des travaux plus récents. Sans pour autant présenter une sociologie des aspirations, cette recherche propose néanmoins une approche des aspirations de poursuite d'études en les inscrivant notamment dans un rapport au temps des jeunes qui lui-même structure le passage de l'espace des possibles à l'espace du probable qu'engagerait la projection vers l'enseignement supérieur.

Afin de rendre compte de la complexité du processus de construction des aspirations de poursuite d'études, nous proposons donc de l'inscrire dans le temps dans la mesure où aspirer revient notamment à se projeter dans le temps à venir au regard des temps passé et présent. Parallèlement, il conviendra de situer ces aspirations dans un espace des possibles, tout en soulignant qu'elles ne peuvent advenir de manière effective qu'en étant inscrite dans l'espace du probable. Par ailleurs, bien que l'orientation vers les formations universitaires soit parfois qualifiée de « contrariée » ou associée à l'absence de projet, les aspirations de poursuite d'études à l'université seront considérées à l'aune, notamment, de la procédure Parcoursup qui engage autant leur expression à travers les vœux qu'elle peut contraindre ou faciliter leur formalisation. Enfin, considérer de manière générale les aspirations *vers* l'enseignement supérieur nous amènera à introduire brièvement la sociologie de l'expérience sur laquelle nous insisterons davantage dans le chapitre suivant.

3.2.3.1. Des aspirations inscrites dans le temps

Si les aspirations constituent une notion complexe, le temps l'est tout autant. L'ambivalence du temps peut être alors minimisée en le considérant au travers d'une tripartition entre passé, présent et futur (Boutinet, 2005) que la construction sociale du

rapport au temps (Masy, 2014) invitera toutefois à considérer de manière plus complexe. La tripartition du temps suppose de le considérer au travers de temporalités différenciées (passé, présent et futur) qui s'avèrent toutefois interdépendantes. Le présent, aussi instantané, fragile et évanescent qu'il soit, diffère également selon un certain nombre de facteurs faisant varier son amplitude. Ces facteurs peuvent être individuels, tels que l'âge (le temps présent semble par exemple être la seule référence temporelle pour un très jeune enfant) tout autant que par un environnement social plus large. Par définition fuyant, le présent ne peut acquérir qu'« une réelle consistance lorsque simultanément il peut s'appuyer sur une expérience passée et anticiper de nouvelles possibilités d'action » (Boutinet, 2005, p. 51) dans le temps à venir ou déjà là. Le temps passé renvoie quant à lui à l'histoire collective et individuelle sur laquelle l'emprise n'est plus possible, bien qu'elle soit de fait existante voire intériorisée. C'est ce qu'a notamment développé Gilles Pronovost (1996) en proposant un rapport à l'historicité rapporté à des classes d'âge ou à une histoire héritée dont l'origine peut être plurielle (familiale, sociale, nationale). Plus ou moins constitutif du présent, ce temps passé ne l'est qu'en étant vécu, hérité ou intériorisé. Rapporté aux aspirations, le passé peut ainsi être « présent » en réactualisant une histoire individuelle ou collective plus ou moins lointaine, à l'instar du report d'aspirations contrariées de parents sur leur enfant (Poullaouec, 2019) que l'on pourrait ouvrir en questionnant la résurgence du rapport à l'École des classes populaires remontant au 20ème voire 19ème siècle (chapitre 1). Enfin, le temps futur, par définition inéluctable, peut être considéré comme un temps à venir lequel, tout en étant marqué par l'incertitude (Hartog, 2003) devient l'objet des anticipations et des aspirations. « Fait simultanément de continuité et de rupture » (Boutinet, 2005, p. 54), ce temps à venir est aussi aléatoire que les représentations de l'avenir sont socialement marquées, notamment par les conditions matérielles d'existence, de telle sorte « l'ambition consciente de s'approprier l'avenir par le calcul rationnel dépend étroitement des chances de réussir une telle appropriation qui sont inscrites dans les conditions économiques du présent » (Bourdieu, 1974, p. 8). Face à une orientation active qui prône la construction d'un projet d'études, il convient de souligner que « la maîtrise de l'avenir est [...] fortement corrélée à la capacité de manipuler le temps » (Masy, 2014, p. 55) tandis que la projection peut s'avérer plurielle selon les objets et horizons temporels considérés (qu'ils soient étudiants, professionnels ou encore personnels). Socialement marqué, ce rapport au temps à venir peut relever d'une forme de rationalisation frôlant parfois la survalorisation d'un temps futur devenu central lorsque le « travail » est devenu le temps dominant (Sue, 1993).

Plus encore que cette tripartition, le temps peut en effet être défini à différents niveaux du macro-social au micro-social (Bourdieu, 1977). Sans ouvrir une réflexion poussée et exhaustive d'une sociologie du temps, il convient néanmoins de placer le temps des études dans ces différents temps sociaux, à commencer par le temps macro-social dont le travail est le temps dominant. Parallèlement, le système français constitue une société où l'emprise du diplôme est forte (Dubet *et al.* 2010). Bien que les formations soient d'inégales rentabilité sur le marché du travail (Le Pape et van Zanten, 2009 ; Pinto, 2008), l'intégration sociale est, en France, dominée par les études supérieures. Les études deviennent un horizon temporel qui infléchit, en même temps, cet autre horizon sur le plus long-terme que revêt l'insertion socio-professionnelle au point que « le choix des études, notamment au moment de l'entrée dans le cycle supérieur [...] est codé comme le moment de "choisir sa vie" » (van de Velde, 2008, p. 138). De sorte que le temps des études peut donc amener des logiques d'investissement dont le bénéficiaire devient l'insertion socio-professionnelle (Zéroulou, 1988). Or, si le temps de l'École est dominé par le temps dominant du travail, il constitue également un temps institutionnel (Pronovost, 1996) plus ou moins structuré et structurant.

L'institution scolaire instaure une organisation temporelle relativement cadrée par un découpage de la scolarité (cycles et niveaux) ou des différents moments de l'année (vacances, examens, emploi-du-temps ou dotation horaire globale) de sorte que l'École constitue une « activité pivot » structurant les autres activités (Pronovost, 1996). L'institution scolaire admet un temps institutionnel dont la maîtrise devient aussi l'objet d'apprentissage et d'acculturation. Toutefois, si cette approche des études comme temps institutionnel est fonctionnelle, une hétérogénéité de temps institutionnels découle de l'hétérogénéité de l'enseignement supérieur. En prenant appui sur les lignes de clivage dans les manières d'étudier proposées par Bernard Lahire (1997) ou sur les matrices disciplinaires développées par Mathias Millet (2003), il semble alors adéquat de penser que chaque formation délivre une organisation temporelle spécifique tenant à ses caractéristiques (taux d'encadrement, degré de professionnalisation, nature des études...) et donc, *in fine*, matrice temporelle propre (Masy, 2014). Au-delà de ces spécificités tenant aux formations, le temps de l'université est plus généralement être qualifié d'anomique (Beaud, 1997 ; Millet, 2003) rompant alors avec le temps quadrillé du lycée. Il en découle une nécessaire acculturation temporelle, renvoyant à une capacité d'auto-contrainte,

inégalement partagée. Le rapport au temps étant socialement construit, la maîtrise gestionnaire du temps qu'impose le temps universitaire s'avère par conséquent socialement marquée (Masy, 2014). Ce rapport au temps se manifeste également à l'égard du temps à venir que représentent les études supérieures, ce qui revient pour les élèves à élaborer une « projection temporelle en décalage avec l'indétermination présente » (Van de Velde, 2008, p. 139) pour laquelle les inégalités sociales sont donc prégnantes (Diter *et al.*, 2023).

Cette recherche propose d'inscrire les aspirations d'orientation dans le temps et plus précisément dans le *continuum* passé-présent-futur. Cette inscription dans le temps revêt un double intérêt, à commencer par la situer par rapport à d'autres notions proches telles que le projet ou le choix d'orientation. Elle permet de distinguer les aspirations du projet d'orientation, tel qu'institutionnellement souhaité et enjoint, qui sous-entend une maîtrise linéaire d'un temps à venir presque indépendant du présent et du passé. Tandis que le projet renvoie à « l'expression d'objectifs à atteindre par un ensemble de moyens spécifiques et selon un horizon temporel déterminé [et] suppose une représentation de chances raisonnables de réussite (un sentiment de maîtrise du temps), la présence de stratégies d'action à court et moyen terme, voire à long terme, ainsi qu'une perspective d'avenir » (Pronovost, 1996, p. 59), les aspirations peuvent être plus ou moins effectives car dotées d'une plus ou moins forte probabilité d'advenir (Bourdieu, 1974). Pour que ces aspirations soient traduites en projet, l'individu est appelé à disposer d'une certaine rationalité dans la maîtrise du temps à venir au regard des temps passé et présent, mais aussi dans l'identification des moyens nécessaires pour les faire advenir. Enjoindre les élèves à construire un projet, qui constitue donc une élaboration mentale complexe, revient à leur attribuer un rapport au monde, à soi et au temps rationnel, alors que « tout le monde ne parvient pas à agir pour l'avenir ou tout du moins ne parvient pas à maîtriser les effets du présent sur l'avenir » (Masy, 2019, p. 293).

De même, bien que « le terme de choix mérite d'être employé sans tabou, dans la mesure où il traduit un acte vécu comme libre, du moins en termes de représentations mentales et symboliques » (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011, p. 6), les considérations présentées en amont permettent de nuancer cette dimension du « libre » choix dont la « compétence [...] est très inégalement répartie, puisqu'elle varie à peu près exactement comme le pouvoir dont dépend la réussite » de ce choix (Bourdieu, 1974, p. 8). Temporellement situé, le choix d'orientation peut être considéré (de manière absolue ou

relative) comme « un » aboutissement du processus autant qu'« un renoncement à la multiplicité des choix envisagés » (van de Velde, 2008, p. 139). Le choix formalise alors « une » aspiration pouvant s'avérer élective ou au contraire contrariée à l'issue d'un processus établi sur le temps long. Autrement dit, nous posons le postulat selon lequel le projet constitue la forme la plus aboutie d'une aspiration effective, quand le choix est une étape donnant (ou non) aux aspirations leur dimension élective.

L'inscription des aspirations dans le temps permet par ailleurs de mettre en exergue leur degré de précision en les rapportant au rapport aux temps institutionnel et socio-culturel. Si penser à l'avenir peut être généralisé, la capacité à se projeter dans le temps à venir demeure socialement différenciée. Il en est de même en ce qui concerne l'objet ou les préoccupations du temps à venir, ce pour quoi Kevin Diter, Marine Lecoœur et Claude Martin (2023) ont pu proposer une typologie à partir d'un questionnaire passé auprès de lycéens. La première catégorie, l'« horizon incertain », constitue la représentation de l'avenir d'enfants de familles d'origine sociale moyenne pour lesquelles les perspectives de réussite d'études et professionnelles sont fonction de la réussite présente. Pour d'autres, l'avenir se lit comme une « crise » touchant le collectif (écologique, politique, économique), les conditions présentes commentées dans des familles politisées risquant de se perpétuer. À l'inverse, l'avenir est représenté comme une « période de liberté », en particulier pour des jeunes d'origine sociale favorisée ayant reçu une éducation libérale selon laquelle sociabilité rime avec capital social. Enfin, pour certains jeunes d'origine populaire stable, la recherche d'émancipation suggère à lire l'avenir comme une « entrée dans le monde adulte idéalisé » dont le modèle familial constitue une référence. Si cette typologie dépasse le cadre des aspirations de poursuite d'études en tant que tel, puisqu'elle porte sur des intentions d'avenir, elle permet de souligner l'empan de la projection selon l'horizon temporel ou l'objectif ciblés (professionnel, étudiantin, social, familial). Dans la continuité, il semble pertinent de distinguer l'objet de ces aspirations tout en les situant sur un *continuum* allant de l'expression à leur formalisation effective qui permettent de rendre compte du processus de construction. Plus encore, l'inscription des aspirations dans le temps permet de poser l'hypothèse selon laquelle ce processus de construction des aspirations ne s'arrête pas une fois l'arrivée effective dans l'espace de l'enseignement supérieur. Raison pour laquelle sont, dans cette thèse, interrogées les aspirations *vers* mais aussi *dans* l'enseignement supérieur, ce dernier constituant un espace permettant de

concrétiser un projet, de formuler de nouveaux choix d'orientation mais également de repenser le temps à venir à l'aune du temps présent dans ce nouvel espace (Jellab, 2011).

Outre une inscription dans le temps, la proposition est également d'inscrire les aspirations d'orientation dans l'espace : entre espace de l'enseignement secondaire et espace de l'enseignement supérieur ; entre espace subjectif des possibles et espace objectif du probable ; au sein d'un établissement constituant autant un espace symbolique mû par des valeurs qu'un contexte spécifique de scolarisation. Si d'autres espaces mériteraient d'être évoqués pour leurs effets contextuels sur les aspirations, à l'instar du territoire ou, dans une dimension plus symbolique, à la territorialité (Aldhuy, 2008), il semble sage de renvoyer cet aspect à ce qui avait été proposé en amont quant aux inégalités territoriales.

3.2.3.2. Des aspirations inscrites dans l'espace du probable

S'orienter revient, pour les élèves, à passer de l'espace des possibles à l'espace du probable et, de manière plus pragmatique de l'espace du lycée à l'espace de l'enseignement supérieur. Ce processus de construction d'aspirations nécessite alors « la dimension du "savoir" [comme] préalable à celle du "vouloir" [mais] encore faut-il en avoir les compétences scolaires et intellectuelles ou en tout cas le sentiment d'en avoir les compétences (le "pouvoir") » (Draelants et Arnoiset, 2014, p. 7). Ces trois dimensions, plus ou moins interdépendantes sans être causales, sont socialement (et scolairement) marquées car acquises, développées ou intériorisées dans ces différents espaces sociaux.

Une première approche transversale porte sur l'évolution de l'espace des possibles, donc des aspirations, en fonction de l'âge. C'est notamment ce que Bernadette Dumora (2004) a développé en psychologie de l'orientation en observant les « intentions d'avenir » professionnelles des enfants et adolescents. Il ressort de ses travaux le passage d'un idéal fictionnel voire fantaisiste chez les enfants (pour lesquels toutes les professions sont imaginables) à la considération progressive de probabilités objectives. Avec l'avancée dans l'âge il se joue une forme de conceptualisation cognitive plus complexe du temps mais aussi de l'accessibilité et de l'acceptabilité des professions. Comme le souligne l'auteur, cette réflexion probabiliste tient également à des performances scolaires plus objectives relatives à la dimension du « pouvoir »⁴⁵. À partir de ces performances mises en contexte

45 Selon Bernadette Dumora (2004), quatre types de discours sont développés par les élèves selon ces conditions objectives renvoyant au « pouvoir » : celui de l'excellence scolaire à travers lequel la

dans des établissements du secondaire contrastés, Hugues Draelants et Sophie Brackman (2013) ont cherché à rapporter ce « pouvoir », c'est-à-dire le sentiment de compétence à suivre et réussir des études, aux aspirations de poursuite d'études. Cette mise en contexte scolaire est double puisqu'elle repose sur l'auto-évaluation que formulent les élèves en fonction de leurs pairs et sur la position statutaire de l'établissement. D'après leurs analyses « l'effet établissement a manifestement moins de prise sur le sentiment de compétence à suivre des études universitaires que sur les aspirations d'études universitaires » (Draelants et Braeckman, 2013, p. 28). Ici, ressurgit la dimension du « savoir » tenant notamment à l'engagement de l'établissement (Draelants, 2013), à l'ouverture des possibles plus ou moins grande selon l'offre de formation interne du lycée (Nakhili, 2005 ; Landrier et Nakhili, 2010) ou encore aux logiques d'engagement des acteurs professionnels. Autrement dit, le contexte de scolarisation a un effet sur l'ouverture de l'espace des aspirations possibles.

Le sentiment de capacité à poursuivre des études des élèves (« pouvoir ») est en outre étroitement lié à la comparaison sociale qu'entretiennent les élèves avec les pairs (Draelants et Braeckman, 2013). D'autres travaux ont, de manière plus complexe, montré les effets indirects de la composition sociale et académique de la population d'un établissement sur le périmètre de l'espace des possibles (Law, 1981 ; Dupriez *et al.*, 2012 ; Felouzis et Perroton, 2010). Plus que le niveau académique moyen, le niveau socio-culturel moyen de la population accueillie dans un lycée influence de manière significative le champ des possibles. Un élève d'origine sociale défavorisée bénéficiant du réseau et des connaissances de pairs socialement favorisés aura plus de chances de développer des aspirations ambitieuses, qu'en étant dans un établissement au recrutement plus populaire. La scolarité dans un établissement favorisé est là encore davantage propice à l'ouverture des possibles et donc au développement d'aspirations de poursuite d'études (parfois même de manière peu relative au sentiment de compétence) que de fréquenter un établissement moins favorisé. À défaut de les rapprocher, notamment, aux logiques d'engagement des acteurs professionnels évoquées en amont, ces conclusions ne permettent néanmoins pas vraiment de comprendre le processus que vivent les élèves dans la construction de leurs aspirations d'orientation, pas plus que le degré ou la nature de ces aspirations. Dans un

possibilité et la volonté de poursuite d'études sont assurées ; celui de l'illusion qui maintient une forme de dissonance entre aspirations et chances objectives de les formaliser ; celui de la résignation amenant à un renoncement ; enfin, celui de la rationalisation qui ouvre sur un processus d'ajustement du désirable en fonction du probable.

système aussi diversifié que l'est l'enseignement supérieur français, les aspirations de poursuite d'« un » type d'études méritent d'être plus précisément appréhendées.

Par ailleurs, si le niveau socio-culturel des pairs a une influence, l'origine socio-culturelle propre des élèves est un facteur prépondérant dans la construction d'aspirations. Plus encore que les inégalités sociales sur les performances scolaires ou les différents choix, l'origine sociale influe sur la possibilité de passer de cet espace subjectif des possibles à l'espace objectif du probable.

Une première approche théorique des aspirations a été proposée par Raymond Boudon (1973). Selon l'auteur, les individus opèrent un calcul entre coûts, risques et bénéfices subjectivement perçus, néanmoins soumis à des inégalités sociales de ressources et de rationalité. Ce processus décisionnel rationnel est en effet fonction de la position sociale, laquelle influence le rapport à l'école et au temps à venir en termes de mobilité sociale. Au travers de ce calcul reposant sur du probable subjectivement saisi, l'alternative la plus « utile », celle qui est à la fois la plus accessible au regard de la position sociale et qui permet de maintenir cette dernière, est alors préférée. Rapporté au monde de l'enseignement supérieur, ce calcul repose donc sur le choix de formations dont l'accessibilité, les perspectives de réussite ou les débouchés sont suffisamment probables (et inversement les moins coûteux) pour pouvoir s'y engager. Les aspirations de poursuite d'études se lisent tout autant dans la continuité d'une accumulation de choix rationnels antérieurs aux différentes bifurcations – chaque choix pouvant plus ou moins limiter l'espace des possibles – tout en répondant en elles-mêmes à un calcul rationnel afin d'arbitrer entre les différentes formations permettant de les faire advenir. Toutefois, cette théorie repose avant tout sur l'avenir, Raymond Boudon minorant le poids du passé sans pour autant nier totalement l'inégalité des chances. Or, outre une rationalité nécessairement limitée tant la procédure Parcoursup instaure de l'incertitude, elle est par ailleurs orientée par l'origine sociale, lorsque la maîtrise du temps à venir s'avère socialement distribuée. Par conséquent, si cette théorie du choix rationnel trouvera un écho dans cette recherche, ces limites obligent à considérer d'autres approches que ce modèle mécanique reposant sur l'existence d'aspirations clairement construites que les élèves sont en capacité de formaliser à travers un calcul rationnel.

Dans la mesure où « réintroduire l'incertitude, c'est réintroduire le temps » (Bourdieu, 1980, p. 170), il semble opportun d'aborder la « causalité du probable » de Pierre Bourdieu (1974) qui renvoie à une anticipation de l'avenir socialement construite. L'auteur s'appuie également sur un raisonnement basé sur l'investissement scolaire, mais le nuance en explicitant l'existence d'« actions qui sont raisonnables sans être le produit d'un dessein raisonné ou, à plus forte raison, d'un calcul rationnel » (Bourdieu, 1974, p. 3) qui lui-même suppose des dispositions relatives à la maîtrise du temps. S'il ne s'agit pas de remettre en cause l'idée d'un calcul, les aspirations sont davantage portées par « des *potentialités objectives*, immédiatement inscrites dans le présent [que] par rapport à un *à venir* probable qui, à l'opposé du futur comme "possibilité absolue" » (Bourdieu, 1980, p. 89) est socialement intégré. L'auteur défend alors cette causalité du probable comme intériorisation, relative à l'*habitus*, d'un avenir objectif au regard de la pente de la trajectoire sociale de l'individu ou de son groupe social d'appartenance. On retrouve alors l'intérêt de situer les aspirations dans la tripartition du temps puisque, selon Pierre Bourdieu, la représentation du temps à venir dépend étroitement des temps passé et présent, tout en étant plus ou moins soumise à l'incertitude du futur. En d'autres termes, les « stratégies objectives [et] anticipation de l'avenir [ne sont complètes que] dans les cas et dans le cas seulement où les conditions de production et les conditions d'exécution coïncident parfaitement » (Bourdieu, 1974, p. 4), mais ne suffisent plus lorsque les conditions de référence s'avèrent peu transférables dans les conditions du temps à venir. Il convient de préciser que Pierre Bourdieu donne à la « stratégie » une acception large et éloignée d'une action rationnelle pure⁴⁶, considérant parallèlement que « la plupart du temps, les familles ont des aspirations strictement mesurées aux chances objectives » (Bourdieu, 1966, p. 330). Le calcul rationnel ou la stratégie ne peuvent s'effectuer que par résonance de conditions permettant de mettre en action les dispositions socialement acquises dans les différents espaces socio-scolaires. Ces dispositions constitutives de l'*habitus* reposent en elles-mêmes sur le temps passé, c'est-à-dire sur l'expérience antérieure (individuelle et collective) tout autant qu'elles délimitent une maîtrise plus ou moins effective (mais toujours ambitionnée) de l'avenir. L'inscription sociale du groupe d'appartenance dans l'espace du temps mérite alors d'être considérée (Bourdieu, 1977).

46 Par la mobilisation de la notion de « stratégie », Pierre Bourdieu reste vigilant en rappelant que « le langage de la stratégie que l'on est contraint d'employer pour désigner les séquences d'actions objectivement orientées vers une fin qui s'observent dans tous les champs ne doit pas tromper [dans la mesure] où l'agent n'est jamais complètement le sujet de ses pratiques : à travers les dispositions et la croyance qui sont au principe de l'engagement dans le jeu, tous les présupposés constitutifs de l'axiomatique pratique du champ s'introduisent jusque dans les intentions en apparence les plus lucides » (Bourdieu, 1997, p. 166).

D'une part, les enfants peuvent bénéficier de stratégies éducatives au sens large dont ils en seraient les bénéficiaires, à l'instar de l'usage du temps des loisirs. D'autre part, ce groupe d'appartenance s'inscrit potentiellement dans un mouvement de mobilité sociale de sorte que si « certaines catégories d'agents peuvent surestimer leurs chances et les accroître ainsi réellement, c'est que les dispositions tendent à reproduire non la position dont elles sont le produit, saisie à un moment donné du temps, mais la pente, au point considéré, de la trajectoire individuelle et collective [...] devenue penchant par où cette trajectoire ascendante tend à se prolonger et à s'accomplir » (Bourdieu, 1974, p. 19-22). Un individu intériorise (consciemment ou non) les dispositions passées autant que les dispositions actualisées et probables que sa famille en mobilité sociale ascendante peut lui permettre d'objectiver et d'anticiper. Que ces anticipations se répercutent sur l'enfant ou qu'il en soit l'acteur, il n'en demeure pas moins qu'elles nécessitent une correspondance avec les projections probables face à ce temps à venir pour qu'en résulte une causalité du probable. À nouveau, la possibilité de penser et de faire advenir ces conditions est socialement marquée notamment en termes de structure et de poids relatif des différents capitaux, dont le capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1964). Qu'il soit institutionnalisé, objectivé ou incorporé (Bourdieu, 1979), ce capital culturel influence les aspirations de manière indirecte autant que de manière directe. Bien que les débats prolifèrent sur la validité de la thèse de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) malgré les évolutions du système scolaire, le capital culturel entendu à l'aune d'une définition large (Draelants et Ballatore, 2014) infléchit le rapport à l'École, mais aussi une ouverture objective et subjective plus ou moins importante de l'espace des possibles.

Dans l'un des cas les plus extrêmes, cette ouverture est particulièrement restreinte lorsqu'elle est empreinte du phénomène d'auto-sélection sociale (Maroy et Van Campenhoudt, 2010). Pour Raymond Boudon, cette auto-exclusion s'explique par des coûts l'emportant sur les bénéfices escomptés, tandis que pour Pierre Bourdieu, ce processus s'interprète comme un ajustement intégré entre espérances subjectives et probabilités objectives devançant parfois les verdicts scolaires. Il existe donc une relation de réciprocité entre une anticipation de ces verdicts par les élèves et les verdicts formels (Broccolichi et Sinthon, 2011), de telle sorte que les individus les plus modestes s'orientent préférentiellement vers la sécurité du probable promis (Mingat, 1981). Les aspirations reposent alors sur cette intériorisation d'une correspondance heureuse, contrainte mais

aussi parfois rêvée, entre les dispositions acquises, les anticipations pratiques et les chances objectives, dont la réussite demeure socialement conditionnée. La construction des aspirations ouvre sur un rapport plus ou moins conformiste à la poursuite d'études en étant plus ou moins limitées par l'origine socio-culturelle des jeunes (Lemêtre et Orange, 2017).

In fine, c'est au cours du passage de l'espace des possibles à l'espace du probable, contextualisé par des espaces socio-scolaires différenciés dans lesquels se jouent ou sont intériorisés, dans un présent relatif au passé, des indices sur les conditions objectives du temps à venir (Bourdieu, 1977 ; Masy, 2014) que se profile le processus de construction d'aspirations de poursuites d'études. Au-delà d'aspirations de poursuite d'études irréalistes, prescrites ou proscrites, il semble pertinent d'ouvrir sur la distinction que Pierre Bourdieu avait dessinée en différenciant les « aspirations effectives, capables d'orienter réellement les pratiques, parce que dotées d'une probabilité raisonnable d'être suivies d'effet », des « aspirations rêvées, souhaits "sans effet, sans être réel, sans objet" » ou encore des « simples projets, projections conscientes et explicites de possibles pouvant également advenir ou ne pas advenir » (Bourdieu, 1974, p. 9). De la même manière, les aspirations peuvent être différenciées selon leur objet et horizon, en distinguant des aspirations relevant de l'appropriation de la norme de poursuite d'études (Hugrée et Poullaouec, 2022), des aspirations professionnelles déclinées en un cursus d'études (Biémar *et al.*, 2003), des aspirations tenant à un projet de jeunesse étudiante (Jellab, 2008 ; Troger *et al.*, 2016) ou encore des aspirations rejoignant « une forme de *vocation* intellectuelle et d'accomplissement personnel dans les études » (Dubet, 1994a, p. 260).

3.2.3.3. Des aspirations de poursuite d'études vers l'université

Avant de proposer une approche des aspirations ou, du moins, de la procédure Parcoursup, à l'aune de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994a), il semble pertinent de présenter en amont quelques éléments sur les aspirations de poursuite d'études vers l'université. *A contrario* d'autres travaux, Sophie Orange et Romuald Bodin (2013a) ont nuancé l'image communément véhiculée d'une université refuge vers laquelle les jeunes s'orientent par défaut ou par une orientation moratoire. Certes, cette orientation non-aspirée à l'université existe, touchant par exemple les recalés de formations sélectives prestigieuses autant que ceux de formations sélectives professionnalisantes (Blöss et Erlich, 2000 ; Cam, 2009 ; Merlin, 2021), mais elle semble loin d'en être la règle. Par ailleurs, ce postulat repose sur

une conception élitiste qui ne verrait comme rationnelle que l'orientation vers des formations prestigieuses ou rentables. Pourtant, l'horizon d'une mobilité sociale ascendante se différencie selon l'origine sociale, tandis que l'émancipation vis-à-vis de la hiérarchie entre filières du supérieur peut relever autant d'une méconnaissance que d'une priorisation des études pour soi (Duru-Bellat, 2012).

Au demeurant, l'arrivée à l'université est souvent présentée de manière dichotomique en distinguant les nouveaux arrivants stratégiques ayant un projet d'études parfois associé à un projet professionnel, de ceux pour qui cette arrivée tient davantage à un concours de circonstances, à une évidence sans consistance ou à une continuité peu ambitionnée du lycée (Berthelot, 1990 ; Felouzis, 2001a). Si cette dichotomie semble partielle, elle ne concerne par ailleurs pas uniquement les licences universitaires. Bien que les formations sélectives soient communément associées à des choix électifs et adossés à un projet, le caractère subi de l'orientation dans ces filières existe également. À l'inverse, l'orientation vers l'université peut recouvrir une réelle appétence disciplinaire (Dubet, 1994b), un attrait pour la liberté qu'octroie le faible taux d'encadrement (Felouzis, 2001a) ou encore un intérêt pour les débouchés qu'offrent ces formations (Bodin et Orange, 2013a). Au-delà d'une orientation avec ou sans projet, il semble pertinent de « rompre avec l'idéologie dominante qui ne reconnaît comme rationnels et raisonnables que les choix des filières les plus socialement valorisées [d'autant plus lorsque] cette logique stratégique, qui nécessite tout à la fois de connaître l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur, d'être capable de les classer en fonction de leur "prestige" et de définir les ficelles de l'entrée dans telle ou telle d'entre elles, est loin d'être partagée par les bacheliers » (Bodin et Orange, 2013a, pp. 82-83). Ce qui invite à considérer les déterminants présidant la construction d'aspirations de poursuite d'études, qu'elles soient perçues ou non comme rationnelles.

La rationalité de l'orientation s'avère nécessairement limitée lorsque l'espace de projection est lui-même limité. Bien que le « savoir » ne détermine pas le « vouloir » pas plus que le « pouvoir », il n'en demeure pas moins que la connaissance de l'enseignement supérieur constitue un préalable nécessaire. Or, cette dimension du savoir est socialement autant que scolairement marquée (Draelants, 2014 ; van Zanten et Legavre, 2014). Alors que les lycéens sont appelés à se projeter comme étudiants avant même de l'être, ce nouvel espace qu'est l'enseignement supérieur n'est bien souvent que partiellement ou subjectivement représenté (Bodin et Orange, 2013a). Les représentations qu'ils développent peuvent alors

s'éloigner des organigrammes et présentations officielles de l'enseignement supérieur ou être en dissonance avec les catégories administratives des différentes formations (Valarcher, 2022). Plus généralement, elles s'inscrivent dans une forme de *continuum* avec le secondaire ouvrant sur une projection scolairement construite. Outre le sentiment de compétence ou un ajustement entre espérances subjectives et chances objectives, ces enchaînements scolaires ou disciplinaires peuvent être véhiculés par les discours des différents acteurs accompagnant les élèves. Cette canalisation de l'espace des possibles ou « pondération différenciée du supérieur » (Bodin et Orange, 2013a), est en partie intériorisée par les élèves, de sorte qu'ils tendent à s'orienter vers ce pour quoi ils se sentent autorisés. Aspirer à poursuivre ses études à l'université peut donc être freiné pour un bon élève de filière scientifique autant que pour un bachelier professionnel.

La représentation de l'espace de l'enseignement supérieur peut aussi revêtir une dimension toute personnelle lorsqu'elle renvoie aux formations désirées face aux formations non-désirées. Bien que le « désiré » soit en socio-scolairement construit, il repose également sur d'autres critères plus ou moins objectifs tels que la localisation géographique, la durée des études, les exigences académiques attendues ou encore le domaine de formation. Ce dernier critère peut expliquer qu'une même aspiration de poursuite d'études puisse se décliner en plusieurs formations administrativement différenciées mais regroupées autour d'une même discipline. Par exemple, une CPGE économique et une licence AES peuvent être mises sur le même plan, si elles répondent aux mêmes intérêts. Il n'en demeure pas moins que l'espace de l'enseignement supérieur est également perçu selon les modalités d'accès, que Parcoursup semble brouiller, au point que toutes les formations sont considérées comme sélectives (Valarcher, 2022). Cette représentation d'une généralisation de la sélection peut être d'autant plus véhiculée lorsque les déçus du tirage au sort (sous APB) ou les néo-bacheliers se retrouvant sans formation à la rentrée (sous Parcoursup) sont fortement médiatisés.

Pourtant, Parcoursup est officiellement présenté comme une généralisation de l'accès aux formations et à l'information. S'inscrivant dans la conception institutionnelle de l'orientation, la plateforme offre un « marché commun de projection » (Lemêtre et Orange, 2017, p. 51) permettant aux lycéens de multiplier des vœux censés représenter des aspirations réfléchies et réflexives. En revanche, les enjeux que soulevaient la hiérarchisation des vœux sous APB, qui se traduisait – notamment pour les élèves les

moins armés – par la prédominance des chances d’accessibilité sur les préférences (Frouillou *et al.*, 2022) disparaissent en partie avec Parcoursup. L’optimisation reste néanmoins de mise à travers l’accentuation de la tonalité marchande et la promotion d’un libre-choix pourtant conditionné par une rationalité tenant à l’adéquation entre compétences socio-scolaires et prérequis des formations (Couto *et al.*, 2021 ; Frouillou, 2016, 2021).

Ainsi, les lycéens construisent en partie leurs aspirations de poursuite d’études à partir d’un espace de représentations du supérieur nécessairement partiel, mais aussi compartimenté, clivé et orienté. En ajoutant les effets de socialisation primaire et secondaire, il en découle des aspirations socialement différenciées que peuvent renforcer des « mécanismes de canalisation des élèves vers des filières stratifiées de l’enseignement supérieur sur la base de leurs parcours dans des filières également stratifiées (générales, technologiques et professionnelles) du secondaire [qui] contribuent à limiter les objectifs de démocratisation attendus de la massification scolaire » (Frouillou *et al.*, 2020, p. 341). En outre, si certains peuvent assurer l’ajustement entre espérances subjectives et chances objectives, d’autres peuvent exprimer des aspirations « rêvées » du fait d’un décalage entre leurs caractéristiques socio-scolaires et la réalité de l’espace de l’enseignement supérieur (Bodin et Millet, 2011). Ce décalage peut résulter de logiques suivies par les jeunes face à l’expérience sociale que représente l’orientation vers le supérieur s’écartant plus ou moins de la logique formelle induite par la conception institutionnelle de l’orientation (Lemêtre et Orange, 2017). Finalement, l’ensemble de ces travaux cherchent à expliquer cette expérience vécue par les jeunes dans la formalisation de leurs aspirations, ce que cette thèse propose d’appréhender à l’aune de la sociologie de l’expérience.

3.2.3.4. Des aspirations à l’aune de la sociologie de l’expérience

Relativement complexe, la lecture proposée de cette théorie développée par François Dubet (1994a) se veut volontairement simplifiée quand un long détour par la sociologie, que l’auteur opère, permettrait pourtant une plus fine compréhension. Selon la « sociologie classique » (Durkheim, Parsons, Elias), il existe une homologie entre l’acteur (subjectivité) et le système (objectivité) qui sont les deux facettes d’une même réalité. L’acteur intériorise des normes, rôles et valeurs par un processus de socialisation, ce qui permet son intégration dans le système en tant que sujet. Néanmoins, cette sociologie est limitée par la

modernisation de la société et la massification de l'École lorsque que, face à l'unité de normes, valeurs et fonctions, de nouvelles apparaissent en constituant autant de nouveaux cadres de référence (Tönnies, Touraine, Bell). Elle l'est également par la critique d'un individu mécaniquement intégré quand cette même modernisation exacerbe le triomphe de l'individualisme remettant en cause l'illusion déterministe de l'action (Touraine, Simmel, Bourdieu). La sociologie de l'expérience propose l'émancipation d'une vision binaire vis-à-vis d'un système déterministe dominant et, parallèlement, d'une raison purement autonome. À l'homologie se substituerait une (in)adéquation toute relative entre la subjectivité de l'acteur et l'objectivité « du » système. Puisque les valeurs, normes et rôles ne sont plus transcendants, ils nécessitent d'être redéfinis au travers, notamment, des représentations subjectives que les acteurs portent sur le monde et sur eux-mêmes. Bien que l'expérience repose sur une subjectivité, elle demeure sociale puisqu'elle nécessite d'être reconnue ou légitimée par d'autres, tandis que chaque logique échappe aussi en partie aux acteurs. L'expérience sociale se caractérise lorsque « les acteurs sont tenus de gérer simultanément plusieurs logiques de l'action renvoyant à diverses logiques du système social, qui n'est alors plus "un" système, mais la coprésence de systèmes structurés par des principes autonomes » (Dubet, 1994a, p. 112). Ces différents systèmes (socialisation, compétition et culture) coexistant nécessitent, pour l'acteur, de combiner trois logiques de l'action plus ou moins autonomes (intégration, stratégie et subjectivation).

La première logique, celle de l'intégration, renvoie à une forme de mise en conformité de l'acteur aux normes et rôles auxquels il a été socialisé et qu'il donne à voir. Il s'agit donc d'une identité (Moi) qui peut également s'inscrire dans une histoire et une identité collective (Nous) que l'acteur cherche à préserver de sorte que « l'intégration est plus qu'un état, elle est aussi une activité par laquelle chacun reconstruit sans cesse cette intégration objective qui est aussi une subjectivité personnelle » (Dubet, 2007, p. 99). Cette logique est une forme de rationalité visée par l'acteur selon le point de vue qu'il adopte sur la société, sur les autres et sur lui-même. Rapportée à l'objectivité du système, l'intégration est donc relative à la socialisation.

La seconde logique, celle de la stratégie, s'appuie également sur l'identité (Moi) qui agit dans ce cas comme une ressource, un moyen, un capital mobilisable dans un système concurrentiel au sein duquel les relations sociales relèvent de potentielles alliances ou, au contraire, rivalités. Par exemple, les élèves d'une classe de terminale peuvent autant se

constituer comme une communauté, un Nous face aux adultes (intégration) qu'un espace de concurrence (stratégie). Sans que l'acteur ne soit un stratège pur, il peut définir des objectifs ou des intérêts à partir desquels il développe une stratégie instrumentale mais nécessairement limitée par les contraintes ou opportunités objectives.

Enfin, la troisième logique de la subjectivation est certainement la plus complexe, mais également la plus centrale. Elle sous-entend que l'acteur n'est « réductible ni à ses rôles ni à ses intérêts » (Dubet, 1994a, p. 156) sinon qu'il puisse, non sans tension, se vouloir sujet à travers ce « Je [qui] est le regard subjectif porté sur le Moi [et] une mise à distance [qui] ne se constitue que par la référence à une norme plus "universelle" que celle du rôle social, à un "autrui généralisé" » (Dubet, 1994a, p. 158)⁴⁷. La subjectivation sous-tend la réalisation pleine du sujet permise à travers une distance à soi et au monde plus ou moins réflexive, ce qui peut se traduire à travers une recherche d'accomplissement intellectuel ou personnel. Néanmoins, cette réalisation de soi dans un système fait de contraintes en devient elle-même contrainte, parfois inachevée, de sorte qu'elle oriente finalement l'action vers du désirable.

In fine, l'expérience sociale repose sur une combinaison subjective de ces trois logiques de l'action « afin d'en avoir la plus grande maîtrise possible » (Dubet, 2017, p. 103). Elles n'appartiennent toutefois pas entièrement à l'acteur, car chaque expérience constitue également une épreuve-défi. D'après Danilo Martuccelli (2015), cette acception de l'épreuve repose sur une « conception sociologique d'une vie humaine soumise à la confrontation structurelle d'un ensemble de grands défis sociétaux et historiques » (p. 50) et répond également à une volonté d'individualisme et de « décentration identitaire » (Martuccelli, 2019). Cette thèse ambitionne ainsi d'appréhender le processus de construction des aspirations de poursuite d'études à l'appui de cette sociologie de l'expérience. Toutefois, il semble sage de circonscrire ce processus en considérant, dans un premier temps, Parcoursup comme une expérience sociale qui force ou contraint l'expression des aspirations (lors de la formulation des vœux) puis leur formalisation (lors de la procédure d'affectation). La logique de l'intégration se lit alors comme la définition que le lycéen donne, de manière plus ou moins consciente, de ses appartenances et rôles qu'ils soient hérités à la naissance (famille), acquis au cours de différentes situations

47 Pour expliciter cette logique de l'action, François Dubet donne l'exemple de l'orchestre de Sarajevo ayant joué, pendant la guerre de la Bosnie-Herzégovine, réunissant Croates, Musulmans et Serbes, autrement dit des humains autour de valeurs et d'émotions communes.

(lycée) ou projetés vers un monde de référence (enseignement supérieur). La construction des aspirations de poursuite d'études adossée à cette logique renvoie donc au processus de socialisation primaire et secondaire, laquelle induit un rapport au monde socio-culturellement intégré autant qu'un rôle scolaire *a priori* prégnant dans un système méritocratique. La logique de la stratégie tient à cet objectif de poursuite d'études pour lequel les élèves mobilisent différentes ressources subjectives et objectives. En étant la seule tournée vers l'avenir, la stratégie renvoie donc directement aux aspirations que les conduites d'anticipation du temps à venir permettent plus ou moins de traduire en projet dans sa forme la plus rationnelle. La logique de la subjectivation s'opère dans les perspectives d'accomplissement intellectuel, de construction de soi ou d'un projet de jeunesse étudiante (Jellab, 2015 ; Troger *et al.*, 2016) que procurerait une poursuite d'études entendue au sens large, c'est-à-dire en tant que nouvelle expérience sociale de ce nouveau monde que constitue l'enseignement supérieur. En effet, il conviendra dans un second temps de considérer les aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur, à l'aune de l'expérience étudiante (chapitre 4).

Considérer Parcoursup au prisme de la sociologie de l'expérience revient donc à comprendre comment les candidats articulent ces différentes logiques de l'action, en particulier lors de la formulation de leurs vœux et de leur choix final, au cours d'une procédure qui renvoie aux différentes dimensions du système (socialisation, compétition et culture). Rapporté aux aspirations de poursuite d'études, il s'agit de penser Parcoursup comme un facteur plus ou moins facilitant ou au contraire limitant dans l'effectivité de leur formalisation. Enfin, au-delà de la procédure en tant que telle, il semble possible d'imaginer que cette expérience du processus de construction des aspirations soit plus ou moins influencé par les acteurs accompagnant les lycéens, en particulier les enseignants, leurs propres logiques d'engagement pouvant canaliser ou au contraire renforcer les aspirations des jeunes.

Synthèse du troisième chapitre

Si Parcoursup représente une procédure renouvelée d'orientation vers l'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins que l'orientation scolaire recouvre un processus plus complexe dans un système lui aussi complexe. À travers leur processus d'orientation, les jeunes sont responsabilisés en étant invités à mener une démarche active (Chauvel, 2014) afin de formuler un projet cohérent, réaliste et éclairé au regard, notamment, des exigences des formations du supérieur (Frouillou *et al.*, 2019 ; Pistolessi, 2015). Bien que la responsabilité soit renvoyée aux élèves (et à leur famille), le droit à l'information et à l'accompagnement par l'ensemble de la communauté éducative s'inscrit dans une conception éducative de l'orientation (Guichard et Huteau, 2022). Il en découle des politiques d'éducation à l'orientation (3.1.), matérialisées par différents dispositifs, que les établissements scolaires autonomes sont sommés de mettre en œuvre localement (Draelants, 2013 ; van Zanten, 2015). L'engagement de l'établissement dans l'orientation est ensuite en partie décliné en logiques d'engagement des acteurs professionnels (Geuring, 2019) qui disposent d'un certain pouvoir discrétionnaire (Lispky, 1969). Dans une position interface, puisqu'ils accompagnent les jeunes dans la procédure et dans leur processus, les professeurs principaux ont d'ailleurs un mandat d'orientation renforcé (Lehner et Pin, 2019, 204 ; Michaut et Pannier, 2023) au point qu'ils peuvent être pensés comme les acteurs d'un processus de co-construction des aspirations de poursuite d'études. En renforçant mise à disposition de l'information et accompagnement, la procédure Parcoursup s'inscrit donc dans la dynamique d'une politique d'orientation active qui vise à pallier les inégalités sociales et scolaires devant l'orientation. Or, la conception institutionnelle de l'orientation suit un schéma relativement linéaire et repose sur des postulats dont la fragilité a été mise en exergue par la présentation d'inégalités socio-scolaires (3.2.) devant la connaissance de l'enseignement supérieur (Bodin et Orange, 2013a ; Jellab, 2021), la maîtrise de l'information (Couto *et al.*, 2021 ; Frouillou *et al.*, 2019), les ressources, dispositions et performances scolaires (Broccolichi et Sinthon, 2011 ; Herbaut, 2019) ou encore le rapport au temps (Masy, 2014). De ces inégalités sociales et scolaires devant l'orientation découlent des aspirations de poursuite d'études socialement et scolairement différenciées pouvant, en outre, être canalisées ou renforcées par les acteurs professionnels des lycées (van Zanten, 2015).

Par ailleurs, ces inégalités sont bien souvent considérées comme des facteurs explicatifs, ne permettant pas toujours de comprendre ce que vivent, expérimentent et éprouvent les jeunes dans leur processus de construction de leurs aspirations. Il semble alors intéressant d'appréhender ces aspirations au travers d'une mise en perspective temporelle, compréhensive et objective, qu'appelle de fait l'emprunt à la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994a). Au-delà du « simple » choix ou de la construction d'un projet d'orientation, ces aspirations peuvent ainsi être considérées comme une projection plus ou moins structurée de l'avenir, plus ou moins structurante du présent mais aussi plus ou moins marquée par le passé. Appréhender les aspirations à l'aune de cette tripartition du temps (Boutinet, 2005 ; Masy, 2014) amène, par suite, à associer le processus de leur construction au passage de l'espace des possibles – lequel est plus ou moins ouvert selon l'accompagnement offert par l'établissement et la famille – à l'espace du probable. Tout comme le rapport au temps, la capacité à construire une stratégie individuelle sur la base d'un calcul rationnel (Boudon, 1973) et, plus encore, la capacité d'anticiper la probabilité d'advenir des aspirations de poursuite d'études, sont socialement marquées. La causalité du probable (Bourdieu, 1974) rend ainsi compte des inégalités sociales imprégnant la capacité des élèves à construire des aspirations effectives, c'est-à-dire la représentation d'un avenir autant souhaité que probable inscrite dans la pente de la trajectoire familiale et les conduites d'anticipation à mener pour la rendre effective. L'ensemble de ces considérations permet *in fine* de justifier la mobilisation de la sociologie de l'expérience comme cadre d'analyse afin de comprendre comment les élèves de terminale, tout à la fois intégrés dans différents systèmes (famille et École), éprouvent cette procédure Parcoursup en articulant les trois logiques de l'action (intégration, stratégie et subjectivation) afin de faire advenir leurs aspirations de poursuite d'études.

Il importe en outre de replacer le processus de construction des aspirations dans sa temporalité en supposant qu'il ne soit pas toujours linéaire, sinon qu'il fasse l'objet de potentielles fluctuations, notamment au cours de cette nouvelle expérience sociale qu'engendre l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

Chapitre 4. L'accès à l'enseignement supérieur : entre effectivité et (re)construction des aspirations de poursuite d'études

Appréhender les aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur peut renvoyer à deux considérations principales. D'une part, avoir le droit d'accéder à l'enseignement supérieur ne recouvre pas nécessairement la probabilité de pouvoir effectivement y accéder ou, du moins, de réaliser du « premier coup » l'ajustement entre espérances subjectives et probabilités objectives. En ce sens, le développement sur les inégalités socio-scolaires dans l'espace polarisé de l'enseignement supérieur et plus particulièrement du système universitaire mérite d'être poursuivi (Convert, 2010 ; Merle, 2002 ; Sargeac, 2021, 2022). D'autre part, les aspirations de poursuite d'études peuvent être confrontées à la réalité de la formation (Bodin *et al.*, 2020). En étant fondées sur un monde encore peu connu que les néo-bacheliers rencontrent en arrivant de manière effective dans l'enseignement supérieur et en reposant sur une représentation d'un temps à venir qui tend à devenir présent, les aspirations de poursuite d'études sont donc confrontées à cette nouvelle réalité. Or, les enjeux de cette arrivée effective à l'université – qu'elle ait été élective ou contrariée – en termes d'affiliation, de socialisation et plus généralement d'expérience étudiante pourraient garantir l'effectivité des aspirations, les confirmer ou au contraire les bouleverser.

Ce chapitre vise donc à présenter le cadre d'analyse qui sera mobilisé pour appréhender ces aspirations *dans* l'enseignement supérieur. Considérer ces aspirations nécessite alors d'estimer la nature de l'orientation vers l'université (Rossignol-Brunet, 2022a), c'est-à-dire selon qu'elle est élective renvoyant alors à des aspirations de poursuite d'études effectives ou, au contraire, contrariée de sorte que les aspirations seraient dans ce cas rêvées. Dans la continuité, il s'agira de considérer le parcours étudiant pour lequel la norme de linéarité jusqu'à la diplomation est tout à la fois une caractéristique du système français (Van de Velde, 2008) et un objectif politique aux échelles nationale et européenne. Le postulat sous-jacent repose sur un lien de causalité entre orientation réussie et réussite dans le supérieur, quand la réorientation est par exemple plus communément associée à l'échec. Il s'agit donc de questionner ce postulat, mais également la linéarité du parcours en faisant le parallèle avec les aspirations des étudiants (4.1.).

Il conviendra ensuite d'approcher plus finement ces parcours en portant la focale sur l'expérience étudiante, c'est-à-dire la manière à travers laquelle les étudiants s'affilient à ce nouveau métier (Coulon, 2005) et, plus généralement, comment ils vivent et éprouvent cette nouvelle expérience sociale à l'université (Dubet, 1994a) mais aussi en dehors de l'université (Picard *et al.*, 2011). Dans un sens, cette expérience étudiante dépend des aspirations de poursuite d'études selon qu'elles sont effectives ou non, mais également selon l'horizon temporel auquel elles sont associées (estudiantin, scolaire ou encore professionnel). Dans l'autre sens, cette expérience qui est également une épreuve (Martuccelli, 2015) peut être contrainte lorsque certaines difficultés de divers ordres émergent (4.2.).

4.1. Aspirations à l'arrivée à l'université

Les recherches récentes appréhendant simultanément le processus de construction des aspirations vers mais aussi dans l'enseignement supérieur sont rares (Biémar *et al.*, 2003 ; Frouillou, 2016 ; Rossignol-Brunet, 2022a). En revanche, de nombreux travaux portent sur le processus en amont du supérieur, tandis que d'autres analysent les parcours et l'expérience que vivent les étudiants une fois entrés à l'université. Dans cette perspective, il convient d'appréhender les aspirations de poursuite d'études à travers la nature de l'orientation à l'entrée du supérieur (4.1.1.), puis à travers l'orientation au cours du cursus ou, du moins, à l'aune du parcours étudiant (4.1.2.).

4.1.1. Aspirations de poursuite d'études et orientation effective à l'université

Dans le deuxième chapitre, la répartition socio-scolaire des étudiants dans l'enseignement supérieur a été présentée en portant notamment la focale sur l'université. Il s'agissait de mettre en avant la dimension ségrégative de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, tant l'orientation dans les différents segments est scolairement et socialement marquée. Afin d'éviter toute redondance, quelques données chiffrées sont ici rappelées en considérant cette fois-ci l'année 2020, avant de revenir plus finement sur le parallèle entre aspirations de poursuite d'études et orientation effective.

En comparaison à d'autres formations, le système universitaire constitue, dans son ensemble, un espace de démocratisation de l'enseignement supérieur. Sur l'ensemble des néo-bacheliers ayant accédé au supérieur en 2020, 47,2 % des enfants de cadres et 37,6 % des enfants d'ouvriers étaient inscrits dans une licence universitaire (EESRI, 2022). Parallèlement, 51,4 % des bacheliers généraux, 17,5 % des bacheliers technologiques et 5,3 % des bacheliers professionnels se sont effectivement inscrits à l'université (EESRI, 2022). L'orientation vers l'université concerne donc majoritairement les bacheliers généraux pour lesquels il convient de distinguer les différentes séries. Selon les données de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), les bacheliers scientifiques sont davantage inscrits en sciences dures (27 %) et en médecine (20 %) ; les titulaires d'un Baccalauréat ES privilégient les formations en Arts, lettres, langues, communication, sciences humaines et sociales (ALLC-SHS) (31 %) mais aussi en droit (23 %) et économie (21 %) ; quand les bacheliers littéraires s'orienteraient très

majoritairement en ALLC-SHS (76 %) (RERS, 2021). Autrement dit, on retrouve des inscriptions dans les différentes filières universitaires correspondant au parcours scolaire antérieur. Plus généralement, les inégalités socio-scolaires devant l'orientation, ouvrant sur des aspirations socialement et scolairement différenciées, se répercutent sur les caractéristiques des inscrits effectifs dans l'enseignement supérieur (Bechichi *et al.*, 2021a, 2021b). Toutefois, une certaine limite peut être pointée à l'égard de ces chiffres bruts lorsque les variables relatives à l'origine sociale et à l'origine scolaire sont considérées de manière indépendante les unes des autres (Lemistre et Blanchard, 2022) et ne permettent pas de saisir le degré de formalisation des aspirations, c'est-à-dire selon qu'elles sont effectives, rêvées ou encore altérées.

Au sein d'un système universitaire en lui-même stratifié (Convert, 2003, 2010 ; Frouillou, 2017a), les formations inscrites en ALLC-SHS se détachent par un recrutement hétérogène aux niveaux social et scolaire. En considérant ces différentes formations⁴⁸, Mathieu Rossignol-Brunet (2022a) a pu mettre en avant des croisements structurants entre variables, notamment entre origine sociale et performances scolaires. Cette association confirme alors, qu'à l'inverse des fractions culturelles des classes supérieures qui s'inscrivent encore dans la lignée des Héritiers (Bourdieu et Passeron, 1985), « la vision plus instrumentale des études chez les étudiants des fractions économiques des classes supérieures [associeraient ces licences comme] des formations refuges en cas de résultats scolaires moyens » (Rossignol-Brunet, 2022a, p. 165). Supposant une orientation « par défaut » en raison d'un niveau académique intermédiaire, cette conclusion rejoint la notion de « filière-refuge » pour les étudiants d'origine sociale favorisée que Bernard Convert (2010) avait notamment associée aux formations universitaires en arts.

Un autre résultat intéressant du travail de thèse de Mathieu Rossignol-Brunet est de montrer que l'orientation des étudiants effectivement inscrits dans ces formations ALLC-SHS est majoritairement élective. En creux, ces filières – qui ne sont pas en tension – accueillent néanmoins des nouveaux arrivants ayant rencontré une orientation contrariée parmi lesquels des recalés de STS ou d'autres formations inscrites dans le même domaine disciplinaire. Il convient de préciser que cette expression d'« orientation contrariée » est employée pour les candidats n'ayant pas obtenu leur premier vœu relatif ou absolu au sein de la hiérarchisation de leurs vœux formulés sur APB. Cette dimension contrariée est

48 Arts ; Lettres ; Langues étrangères appliquées (LEA) ; Langues, littérature, civilisations étrangères et régionales (LLCER) ; Histoire ; autres sciences humaines.

toutefois plus ou moins nuancée, tout comme avait pu le relever Lucy Bell (2021) en concluant notamment que « la notion d'orientation contrainte n'est pas strictement binaire (orientation subie vs orientation choisie) » (p. 55). Concernant l'accès aux filières ALLC-SHS, l'orientation contrariée peut donc autant relever du vœu de secours à l'instar de la « pastille verte »⁴⁹, que d'une alternative pensée bien que moins préférée, ce que la procédure APB permettait plus ou moins de distinguer.

De fait, la hiérarchisation des vœux sous APB permettait d'opérer un raccourci en associant vœux et aspirations. Bien qu'il puisse être en partie contesté – les vœux d'orientation ne reflétant pas nécessairement des aspirations et les aspirations n'étant pas toujours exprimées sous forme de vœux – la non-hiérarchisation des vœux sous Parcoursup contraint en partie la possibilité de recourir à ce raccourci, si ce n'est en considérant le nombre de vœux en absolu et ceux pour un même type de formation (Boulet et Bluntz, 2018). En revanche, tout comme APB, Parcoursup constitue une épreuve puisque rendre effectives les aspirations dépend des résultats d'affectation découlant eux-mêmes de la mise en œuvre des CEV et de l'implémentation de l'algorithme. Bien que les universités ne puissent refuser aucun candidat, il n'en demeure pas moins que tous les aspirants ne sont pas immédiatement ni assurément « appelés » au cours des deux phases de la procédure d'affectation. Quand certains reçoivent « une ou plusieurs réponses positives et peuvent ainsi se permettre le luxe du choix, [d'autres] se voient placés dans l'attente de désistements des premiers » (Mizzi, 2021, p. 106). Cette dernière étape de la procédure, qui sanctionne l'accès au supérieur et la possibilité de rendre effectives les aspirations, s'avère donc particulièrement concurrentielle, de sorte qu'en étant inscrit dans la dimension stratégique de l'expérience chaque candidat peut être « un rival ou un allié potentiel » (Dubet, 1994a, p. 149). Outre un sentiment d'injustice (Belghith *et al.*, 2019), le stress que peut générer l'attente, même passagère, renforce l'appréhension face à cette procédure qui consacre (ou non) la possibilité que l'aspiration advienne (Bretton et Haute, 2020). Au-delà des phénomènes d'auto-sélection, Parcoursup introduirait donc une forme de sélection invisible (Frouillou, 2021 ; Lemêtre et Orange, 2017), en témoignant ces « recalés » du supérieur bien souvent moins dotés socialement et scolairement (Merlin, 2021). Plus encore, si l'orientation peut s'avérer plus ou moins contrariée ou au contraire

49 À partir de 2016, les candidats sur APB étaient enjoins de formuler au moins un vœu pour une licence étiquetée « pastille verte », c'est-à-dire une formation pour laquelle l'accès était garanti au regard du taux d'accès et de la capacité d'accueil.

élective à l'entrée du supérieur, elle ne prédétermine pas nécessairement la suite du parcours des nouveaux arrivants.

4.1.2. Aspirations de poursuite d'études et parcours étudiants

L'arrivée à l'université ne relève pas nécessairement d'un choix par défaut, mais elle ne constitue pas non plus assurément le point d'origine d'un parcours d'études tubulaire (Cam, 2009). Pourtant, la linéarité d'un parcours ouvrant sur la diplomation et l'insertion socio-professionnelle, constitue un objectif politique à l'échelle européenne (processus de Bologne et stratégie 2030 pour l'EEES) et à l'échelle nationale (plan France 2030). La justification de Parcoursup sur la base des « 60 % d'échec » en est une illustration, bien que la remise en cause de ce concept-écran et la relativisation de ce taux ont pu être présentées (Bodin et Millet, 2011a, 2011b ; Clément *et al.*, 2019). Cette norme du parcours linéaire s'avère pourtant structurante et caractéristique du système d'enseignement supérieur français (Delès, 2018). Au travers d'une comparaison entre Danemark, Royaume-Uni, Espagne et France, Cécile Van de Velde (2008) a montré l'étanchéité entre filières, l'irréversibilité relative des parcours dans le supérieur (bien que les passerelles tendent à se développer) et les conditions limitées de la reprise d'études en France. Parcoursup en rend compte en étant avant tout une procédure à destination des néo-bacheliers quand elle est pourtant généralisée pour tout accès en première année, y compris pour les étudiants en réorientation ou en reprise d'études (CESP, 2021 ; Cour des comptes, 2020)⁵⁰. Le système français est donc caractérisé par une forme de pression au « placement » des études et par les études, quand, à l'inverse « la formation initiale ne revêt pas le même enjeu pour les jeunes Danois ou pour les jeunes Britanniques, les premiers ayant tendance à "butiner" de domaine d'études en domaine d'études jusqu'à un âge potentiellement tardif, et les seconds entretenant, tout au long de leur courte scolarité, une certaine indétermination quant à leur spécialisation future » (van de Velde, 2008, p. 138). En France, les bifurcations comme les réorientations sont en revanche souvent lues comme des défaillances engendrées par un désajustement, notamment entre les performances des élèves et les exigences du supérieur (Bodin et Millet, 2011a, 2011b).

50 Pour ces candidats, ni lycéens, ni étudiants, une procédure spécifique a été mise en œuvre : « Parcours+ » que le site de la plateforme présente comme étant « un module d'information et d'orientation destiné aux personnes souhaitant reprendre des études [...]. Une partie de ces formations et services est également accessible aux personnes qui, après une première expérience dans le supérieur, souhaitent se réorienter et s'ouvrir à d'autres perspectives ».

La diplomation constituant un autre objectif politique (Brinbaum *et al.*, 2018), certaines politiques visant à réduire ces « échecs » ont précédé la loi ORE, à l’instar du Plan réussite en licence (2008). Matérialisé par des dispositifs d’accueil renforcé et du tutorat, les effets de ce plan sont néanmoins mitigés en termes de taux de réussite (Annot *et al.*, 2019 ; Perret et Morlaix, 2014), rejoignant alors les conclusions de travaux portant sur les dispositifs d’aide ou de remédiation à d’autres niveaux du système d’enseignement (Piquée et Viriot-Goeldel, 2016). La loi ORE s’inscrit pourtant dans cette dynamique au travers de la direction des études⁵¹, des contrats pédagogiques personnalisés et du « oui-si ». Concernant le « oui-si », s’il constitue un type de réponse que peuvent recevoir les candidats catégorisés comme étant les plus à risque lors de la procédure d’affectation, il sous-entend une acceptation sous condition de suivre un dispositif de remédiation, bien souvent externalisé du cursus. Les premiers travaux portant montrent néanmoins l’hétérogénéité de leur mise en œuvre (Hoareau, 2024a, 2024b ; Lefeuvre et Valente, 2024), un effet d’étiquetage négatif (Bodin et Orange, 2021) mais des effets en termes de persévérance et de réussite relativement mitigés (Giret et Jongbloed, 2023).

Il n’en demeure pas moins que la loi ORE vise autant l’objectif d’une orientation réussie que celui d’une amélioration de la réussite académique en termes de durée des parcours et de diplomation. Si elle n’est pas un concept-écran, la notion de réussite est quant à elle polysémique et multifactorielle, bien qu’elle soit communément traduite par les performances académiques objectivées par des indicateurs quantifiés (De Clercq, 2023 ; Romainville et Michaut, 2012). La conception de la réussite diffère en réalité selon les finalités qu’elle recouvre de sorte qu’au-delà d’une dimension purement académique, elle peut se mesurer en termes, plus subjectifs mais tout autant objectivables, de bien-être, de rapport aux études ou de rapport à soi. Par ailleurs, si la réussite ou l’échec sont bien souvent renvoyés à la responsabilité de l’étudiant, le contexte des études est pourtant un facteur clé qu’il soit considéré au niveau de l’établissement ou infra-établissement (Bodin et Orange, 2013a ; De Clercq, 2023 ; Millet, 2003, 2012). Il ne s’agit ici pas de nier les profils d’étudiants disposant le plus de chances d’échouer ou de réussir, dont de nombreux travaux ont montré, pour ces derniers, qu’ils correspondaient aux déjà sélectionnés, en l’occurrence les bacheliers généraux, les mentionnés, les femmes et ceux ayant obtenu leur « premier » vœu (Bodin et Orange, 2015 ; Rossignol-Brunet, 2022a ; Zaffran et Aigle, 2020). Il convient également de souligner que les inégalités socio-scolaires tendent à

51 Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence (JORF du 7 août 2018).

croître au-fur-et-à-mesure du parcours universitaire et à ressurgir fortement en termes de diplomation (Rey et Feyfant, 2017). Parallèlement, il ne s'agit pas de sous-estimer les effets objectifs et symboliques que soulèvent réussite ou échec sur les aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur. Il semble toutefois pertinent d'ouvrir cette représentation binaire qui, d'une part, omet la place de l'université dans le *continuum* des parcours des étudiants et, d'autre part, occulte le processus de construction des aspirations de poursuite d'études « comme si tout se passait » au moment de l'entrée dans le supérieur et se concluait par la même occasion à l'issue de la procédure Parcoursup.

Or, l'université constitue un espace de régulation des aspirations (Bodin et Millet, 2011a, 2011b), tout comme les formations en son sein peuvent jouer cette fonction à l'instar des filières-refuges (Convert, 2010). L'arrivée à l'université peut être pensée, en amont, comme le point de départ vers des trajectoires hors-université ou une poursuite d'études dans une autre filière universitaire (Frouillou et Moulin, 2019). Mathieu Rossignol-Brunet (2022a) propose en ce sens de considérer les orientations retardées, « c'est à dire des réorientations vers des filières que l'étudiant aspirait initialement à rejoindre » (p. 390) mais dont la procédure d'affectation dans le supérieur l'en aurait détourné. Si cette orientation retardée concerne des jeunes ayant été contraints par la procédure, elle peut également avoir été anticipée, l'université devenant la propédeutique à une autre formation (Bodin et Millet, 2011a). À un degré au-dessus, l'université peut être instrumentalisée, notamment par des étudiants maintenant les avantages du monde universitaire en termes d'encadrement, de connaissances ou de sociabilité étudiante, voire par ces étudiants communément qualifiés de « fantômes » bénéficiant notamment des droits sociaux auxquels ouvre l'université (Vatin et Vernet, 2009).

La régulation des aspirations peut au contraire émerger par confrontation avec la réalité des études. Si le passage de l'espace subjectif des possibles à l'espace objectif du probable est complexe, il s'avère aussi relativement précoce et contraint par une procédure telle que Parcoursup. L'université peut alors être considérée comme un espace permettant de se rendre compte d'un tel désajustement (Felouzis, 2001a ; Truong, 2013), lorsque les aspirations apparaissent contrariées ou portées par des illusions que la réalité des études réveille. À cet égard, si les réorientations tiennent bien souvent à un désajustement des performances académiques que finit par sanctionner la non-validation du semestre ou de l'année (Couto, 2023), elles peuvent aussi résulter d'une désillusion quant à la filière

ouvrant alors sur une « réorientation de rebond » (IGÉSR, 2020) ou plus généralement d'une tension au cours de l'expérience étudiante (Jellab, 2013).

Enfin, cette régulation peut en réalité correspondre à une attente de l'université, lorsque le temps des études est justement pensé afin de prendre le temps, notamment lorsque le projet d'apprendre ou le projet professionnel ne sont pas encore élaborés (Jellab, 2011). En l'occurrence, si cette visée émancipatrice des études peut donner lieu à un parcours linéaire, la découverte au cours des études de nouvelles formations mieux ajustées aux aspirations peut engendrer une « réorientation d'adaptation » (IGÉSR, 2020). Cette découverte peut notamment découler de la personnalisation des cursus, c'est-à-dire la possibilité pour les étudiants de choisir certaines options ou Unités d'enseignement (UE), qui tend à se diffuser à l'université et sur laquelle il conviendra de revenir.

L'ensemble de ces (ré)orientations permet de conforter la thèse d'une université comme espace de régulation mais aussi comme un espace de circulation. De fait, la circulation infra-université, entre universités ou vers d'autres établissements et, à l'inverse, les circulations du monde hors-universitaire vers l'université (Berthelot, 1990 ; Bodin et Millet, 2011a, 2011b ; Frouillou et Moulin, 2019) peuvent se lire comme des parcours d'expérimentation, de confirmation ou de consolidation des aspirations de poursuite d'études et d'un rapport à soi. L'arrivée à l'université peut en effet être considérée comme un désajustement initial dont le réajustement ne passe pas nécessairement par une bifurcation dans le parcours mais par un changement de soi (Felouzis, 2001a). Cette idée permet de rappeler qu'une orientation, même contrariée, peut finalement déboucher sur un maintien dans la filière lorsque le néo-étudiant y trouve les possibilités d'y vivre son expérience (Bell, 2021). Enfin, si des régularités, notamment statistiques, peuvent être dégagées afin d'expliquer la linéarité (ou non) des parcours d'études, ces considérations portent bien souvent sur des expériences individualisées décontextualisées des enjeux que revêtent l'arrivée dans ce nouvel espace qu'est l'université (Felouzis, 2001a ; Paivandi, 2015, 2019), l'affiliation au métier d'étudiant (Coulon, 2005) et plus généralement d'une expérience étudiante (Dubet, 1994b) qui elle-même s'inscrirait dans une expérience extra-universitaire (Picard *et al.*, 2011). En l'occurrence, si face à cette expérience l'étudiant est considéré comme un « acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure en tout cas, son rapport au monde » (Dubet 1994a, p. 128), ce « nouveau » monde que constitue l'université nécessite alors d'être présenté.

4.2. Aspirations *dans* l'enseignement supérieur et expérience étudiante

En avant-propos de cette partie, on peut souligner que la considération de l'« expérience étudiante » tend à se diffuser au niveau institutionnel, avec une utilisation du terme de sens commun, bien souvent proche de la vie étudiante voire du quotidien étudiant⁵². L'expérience étudiante est dans ce cas considérée à l'aune d'une forme de bien-être – qu'il soit psychologique ou relatif aux conditions d'études – qu'il s'agit d'atteindre afin de favoriser la réussite des étudiants. Par conséquent, cette acception n'atteint pas la portée du concept développé par François Dubet (1994b), lequel dépasse, tout en les entremêlant, ces différentes dimensions afin de montrer la diversité des profils étudiants et de leurs attentes vis-à-vis des études supérieures.

Bien que la figure de l'Héritier (Bourdieu et Passeron, 1964) soit encore, en partie au moins, opérante (Draelants, 2014 ; Rossignol-Brunet, 2022a) la confluence entre des aspirations de poursuite d'études diverses et l'ouverture du système universitaire engendre une myriade de profils étudiants (Cordazzo, 2019). Cette hétérogénéité renvoie ensuite à une diversité « des » expériences étudiantes au sein d'une université qui constitue « à la fois un monde de masse et monde atomisé » (Dubet, 1994b, p. 511). Autrement dit, le monde universitaire est d'autant plus complexe à appréhender qu'il peut se lire à plusieurs niveaux. De manière générale, l'université peut être rapportée aux trois fonctions qu'elle assume : « une fonction de distribution par adaptation au marché des qualifications, une fonction de socialisation et une fonction éducative déclinée en création intellectuelle critique » (Dubet, 1994b, p. 512). De manière plus précise, chaque université et chaque formation (Millet, 2003) constitue un espace-temps singulier au sein duquel ces fonctions générales sont plus ou moins articulées et hiérarchisées. Enfin, quel que soit le niveau contextuel, l'université représente un nouveau monde dont la découverte aussi anxieuse qu'enchantée constitue une rupture avec l'ancien monde du lycée. L'université renvoie alors à l'image de cette institution faible qui demande à la fois tout (se professionnaliser, se former, acquérir des connaissances...) et à la fois rien (Felouzis, 2001a).

52 Par exemple, la 5^e édition des Journées nationales de l'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur (JIPES) a spécifiquement porté sur l'« expérience étudiante » alors entendue comme expérience d'apprentissage et conditions de vie afin d'accompagner la réussite des étudiants.

C'est dans ce contexte complexe que les nouveaux arrivants sont amenés à développer leur propre expérience en articulant les trois logiques de l'action (intégration, stratégie et subjectivation). Avant de considérer l'expérience étudiante dans sa globalité (Dubet, 1994a), il convient de rappeler les enjeux des premiers pas à l'université, dont le dépassement amène à cette première phase qu'est l'affiliation au métier d'étudiant (Coulon, 2005). Tout en présentant ce concept, en pointer les limites dans un système universitaire massifié accueillant des publics hétérogènes semblera pertinent, d'autant plus lorsqu'il s'agit de les mobiliser pour analyser les aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur.

Dans cette partie, l'affiliation au métier d'étudiant est présentée tout en la réactualisant au regard de certaines évolutions du système universitaire (4.2.1.). Il semblera également admis de souligner le caractère particulièrement académique de cette affiliation, puisqu'elle concerne principalement le suivi des enseignements et le travail personnel. Raison pour laquelle l'expérience étudiante entendue dans une acceptation plus large, dans et hors l'université, sera dans un second temps présentée (4.2.2.).

4.2.1. Affiliation étudiante

Pensée comme une socialisation secondaire, c'est-à-dire comme un « processus qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (Berger et Luckmann, 2006, p. 225), l'université constitue un nouveau contexte d'action pour lequel la familiarisation nécessite d'autant plus d'adaptation que « les "rôles", au sens de "modèles organisés de conduite", que les étudiants ont appris dans le secondaire ne sont plus en congruence » (Felouzis, 2001a, p. 47). La transition vers l'université (qu'elle résulte d'une orientation élective ou contrariée) peut se lire comme un « passage » au sens d'Arnold Van Genep, (1981) puisqu'il s'agit autant de rompre – en partie en tout cas – avec l'ancien sous-monde du lycée (séparation) avant de pouvoir intégrer ce nouveau sous-monde du supérieur (agrégation), après avoir connu un entre-deux (marge). En appui sur ce triptyque anthropologique, tout en s'en émancipant, Alain Coulon (2005) a ainsi conceptualisé le processus d'affiliation au métier d'étudiant sur trois temps structurants : les néo-bacheliers passent du statut de novices soumis à un grand désarroi (temps de l'étrangeté) pour progressivement devenir des apprentis se familiarisant à ces nouvelles règles (temps de l'apprentissage), jusqu'à s'affilier plus durablement (temps de l'affiliation). Si les jeunes ont connu plusieurs « passages » au cours de leur

scolarité, disposant d'une certaine expérialité du monde et de l'orientation scolaires, l'arrivée à l'université ouvre sur des enjeux relativement inédits.

4.2.1.1. Les novices

Avant d'aborder ce temps de l'étrangeté, on peut préalablement souligner les évolutions du contexte universitaire dont l'une est pointée par Alain Coulon lui-même dans la préface de la seconde édition de son ouvrage : « depuis 1997, on a assisté à l'introduction progressive des Technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE), avec leurs effets structurants sur le travail pédagogique, sur la diffusion et l'accès au savoir ». Ce recours au numérique n'a en réalité pas simplement eu lieu au niveau pédagogique, puisqu'il est généralisable à l'ensemble des administrations publiques à travers des procédures toujours plus dématérialisées (Frouillou *et al.*, 2019). C'est le cas de Parcoursup en tant que procédure de pré-inscription dans l'enseignement supérieur, mais c'est également le cas des inscriptions administrative et pédagogique à l'université, lesquelles suivaient le principe du « premier arrivé, premier servi » et obligeaient à patienter dans de longues listes d'attente au secrétariat lorsque Alain Coulon a mené son enquête ethnométhodologique à Paris 8. L'affiliation administrative telle qu'il la définit a depuis connu un processus de numérisation que certains auteurs, comme Cédric Fluckiger (2021), ont étendu à l'ensemble de l'expérience étudiante.

De même, la tradition d'accueil de l'université est souvent décrite comme peu développée, faisant écho aux descriptions que peuvent en faire les nouveaux arrivants comme un moment au cours duquel la confrontation à l'inconnu s'avère exaltante pour certains, déconcertante pour beaucoup (Coulon, 2005 ; Felouzis, 2001a ; Paivandi, 2015). Bien souvent, cette confrontation a lieu lors des réunions de pré-rentree au cours desquelles les discours, tenus par l'équipe pédagogique ou les associations étudiantes peuvent autant générer des appréhensions qu'un enchantement anxieux (Bodin *et al.*, 2020 ; Sargeac, 2022). Mouvement amorcé dès les années 1980, les politiques d'établissement tendent à porter de manière de plus en plus prégnante sur cet accueil (Paivandi, 2019), relevant bien souvent du statut de l'université (van Zanten et Olivier, 2016).

Plus généralement, si l'arrivée à l'université s'entend comme une forme de continuité de la scolarité, il n'en demeure pas moins que la rupture avec le lycée est particulièrement

marquée. Plus qu'une seule, c'est tout un ensemble de ruptures auxquelles sont confrontés les nouveaux arrivants alors soumis à ce temps de l'étrangeté. D'une part, c'est tout ce nouvel espace que l'est un campus qu'il n'est possible de s'approprier qu'en le parcourant et en l'expérimentant. Découvrir puis côtoyer les amphithéâtres, la bibliothèque (BU) ou le restaurant universitaires (RU) suppose autant l'appréhension d'un anonymat souvent fort (Jellab, 2011) que de nouvelles formes de sociabilités entre pairs parfois déstabilisantes (Felouzis, 2001a). D'autre part, le temps cadré du lycée laisse place au temps anémique de l'université (Millet, 2003), ce qu'illustrent les emploi-du-temps souvent décousus mais aux amplitudes horaires très larges. Le fonctionnement en sessions d'examens bi-annuelles constitue également un système d'échéances jusqu'alors peu rencontré mais qui rythme pourtant la vie d'un étudiant, bien que le contrôle continu tende à se développer. Jongler avec ce « temps élastique » (Beaud, 1997) passe par une nécessaire acculturation au temps institutionnel (Masy, 2014) qui n'est bien souvent ni immédiate, ni sans difficulté et face à laquelle les dispositions temporelles antérieures sont inégalement partagées.

Au-delà de ce cadre spatio-temporel, les nouveaux arrivants font face à toute une forme scolaire flottante (Jellab, 2011, 2013) comme déclinaison de la forme scolaire (Vincent, 1994) où l'implicite est davantage la règle que ne l'est l'explicite (Felouzis, 2001a). Si la « forme scolaire » est communément caractérisée par un temps, un espace, une relation pédagogique et des apprentissages spécifiques, la « forme universitaire » s'en démarque par la singularité des enseignements et de la pédagogie universitaire (Fouilland, 2023). D'un côté, les travaux dirigés (TD) ou pratiques (TP) rappellent les cours du secondaire tout en ouvrant sur de nouvelles méthodologies ; de l'autre côté, les cours magistraux (CM) relèvent de la rupture en étant caractérisés par un monologue professoral dans des amphithéâtres bondés où l'assiduité n'est pas relevée (Duguet, 2018). Enfin, l'entrée progressive dans les apprentissages constitue également une « entrée dans une *technicité* [numérique] spécifique » (Fluckiger, 2021, p. 165) tant le recours au numérique, ne serait-ce qu'à travers l'Environnement numérique de travail (ENT) ou l'usage de l'ordinateur pour la prise de notes, devient une nouvelle norme du métier d'étudiant. Ces nouveaux contenus et modalités engendrent un décalage avec ce qui avait été vécu au lycée, notamment pour celles et ceux ayant été le moins préparés.

Pour les nouveaux arrivants, il s'agit d'explorer une nouvelle liberté définie par l'affaiblissement des contraintes institutionnelles, bien que chaque matrice disciplinaire,

comme nous le verrons, devienne un espace de socialisation singulier marqué par une forme pédagogique et des modes spécifiques d'appropriation des savoirs (Millet, 2003). Plus généralement considéré comme étant le propre de la condition étudiante (Felouzis, 2001a), c'est donc ce temps de l'étrangeté où la liberté rivalise avec l'incertitude, parfois l'expérience du mépris, que les néo-bacheliers doivent s'approprier afin de progressivement entrer dans leur métier d'étudiant. Toutefois, un malaise trop prégnant peut écraser le sentiment de légitimité, par suite, les aspirations de poursuite d'études, expliquant alors les abandons précoces (Zaffran et Aigle, 2020). Pour celles et ceux dont les aspirations sont suffisamment tenables et désirable, cette institution faible qu'est l'université devient le contexte de leur action, notamment en termes d'apprentissages.

4.2.1.2. Les apprentis

Le second temps, celui des apprentissages, implique pour les nouveaux arrivants de décoder, d'expérimenter mais aussi de se libérer de tout cet ensemble de normes nouvelles temporelles, académiques ou encore relationnelles, en leur donnant du sens par soi et pour soi. S'approprier l'implicite revient à définir cette nouvelle situation institutionnelle, parfois de se redéfinir soi-même et de développer diverses méthodes, en particulier dans l'organisation temporelle, qualitative et quantitative du travail personnel. Toute la complexité de cette mise au travail réside dans ce cadre où le contenu devient théorique et abstrait mais surtout où l'injonction normative est justement très générale, peu précise et peu encadrée (Lahire, 1997 ; Paivandi, 2011). Face à cette indétermination qui façonne encore le temps des apprentissages, les étudiants avancent par tâtonnements, parfois par échec, en bricolant (Jellab, 2011) et en faisant jouer leur imagination pratique pour développer une action tactique (Felouzis, 2001a).

Par ailleurs, chaque matrice disciplinaire (Millet, 2003) constitue une structure socio-cognitive structurant le rapport aux études des étudiants (Sargeac, 2022) et leur travail personnel (Losego, 2012). « Les filières d'études fonctionnent en effet comme de puissantes matrices de socialisation [notamment] du point de vue des propriétés pédagogiques et des savoirs qu'elles articulent » (Millet, 2012, p. 76) et du style de travail qu'elles déterminent donc pour partie. Quels que soient le degré et l'encadrement de ce travail personnel, il n'en demeure pas moins que « l'institution universitaire n'enseigne pas les "manières d'apprendre" » (Jellab, 2011, p. 131). Les étudiants sont tenus de mettre en

action la « praticalité » de règles discrètes, parfois dormantes si ce n'est cachées (Coulon, 2005) en créant des objectifs et les moyens pour y parvenir par soi et pour soi. Ainsi, lorsque la représentation de ce travail dans le temps à venir est possible, la compréhension du travail à accomplir dans l'immédiat nécessite de déchiffrer ces consignes d'autant plus implicites en l'absence de travail à rendre (Barrère, 1997 ; Losego, 2012) et bien souvent de se plier à une maîtrise gestionnaire du temps inégalement maîtrisée (Masy, 2013, 2014). Toutefois, il est possible de modérer ces propos lorsque le contrôle continu tend à se diffuser parallèlement aux deux sessions de partiels.

Au demeurant, la mise au travail diffère d'un étudiant à l'autre sur un *continuum* allant de l'ascétisme au travail brutal (Lahire, 1997) selon les habitudes scolaires antérieures (Jellab, 2011), la matrice disciplinaire (Millet, 2003) ou encore selon le type d'examen lorsqu'un QCM n'implique par exemple pas les révisions de la même manière qu'une dissertation (Gruel, 2009). Le dosage d'un travail régulier et sa mise en pratique peuvent donc osciller dans le temps (Felouzis, 2001a), bien que l'origine socio-scolaire des individus soit déterminante pour atteindre auto-contrainte, régularité et maîtrise gestionnaire du temps (Masy, 2014). Ce pour quoi les examens, plus encore les résultats, constituent un indicateur d'affiliation permettant aux étudiants de se situer et de situer leur travail personnel (Bodin *et al.*, 2020 ; Coulon, 2005).

4.2.1.3. Les affiliés

L'affiliation au métier d'étudiant, dernier temps, repose sur une dimension intellectuelle, dans la poursuite de ce qui vient d'être développé, mais aussi sur une dimension institutionnelle sur laquelle il conviendra de revenir. Quelle que soit la dimension, l'affiliation suppose une forme d'aisance, acquise sans qu'elle ne soit définitive, à l'égard de règles et normes universitaires qui paraissaient auparavant étrangères. Loin d'être une simple adaptation cognitive ou simple mise en conformité en ce sens que « n'est pas affilié celui qui sait réciter les règles, pas plus que ne sait parler dans une langue étrangère celui qui connaît par cœur sa grammaire formelle » (Coulon, 2005, p. 191), cette aisance repose sur l'interprétation de règles qui demeurent pourtant instables, parfois leur dépassement, dans tous les cas une maîtrise de leur « praticalité ». Concernant l'affiliation intellectuelle, il s'agit donc d'une forme de subjectivation lorsque la recherche de mise en conformité aux règles laisse place à l'organisation, l'exposition et la mobilisation des savoirs pour soi.

Autrement dit, l'affiliation « implique certes la maîtrise de ces codes propres au travail universitaire, mais pour mieux les oublier et se consacrer aux connaissances, aux concepts, objet principal du travail intellectuel » (Coulon, 2005, p. 214). Au niveau institutionnel, toute règle ou démarche tend à devenir un problème pratique à résoudre que la familiarité avec le mode opératoire, la temporalité ou encore les personnes ressource rend opérant. L'affiliation renvoie donc in fine à la reconstruction puis à la maîtrise de repères que la transition entre le secondaire et le supérieur avait pu brouiller (Paivandi, 2015).

Bien que les trois temps de l'affiliation au métier d'étudiant demeurent opérants, nous avons pu soulever les évolutions du contexte universitaire, dont la numérisation du métier d'étudiant (Fluckiger, 2021), qui peut « être en partie analysée comme une réponse aux défis posés par la massification » (Goastellec, 2014, p. 60) et que la crise sanitaire liée au Covid-19 a mise en exergue (Geuring et Masy, 2023). Le numérique comme support de l'accès au savoir, les logiciels administratifs ou encore la sociabilité étudiante par les réseaux sociaux, justifient l'idée d'une « littéracie numérique » renouvelant, en partie en tout cas, l'affiliation et plus généralement l'expérience étudiante (Fluckiger, 2021). Au-delà de cette réactualisation et bien qu'Alain Coulon se défende du caractère définitif de l'affiliation, il n'en demeure pas moins qu'il borne temporellement et globalement ce processus à l'issue du premier semestre. D'ailleurs, certains auteurs dont Georges Felouzis (2001a) ont porté un regard critique sur cette affiliation presque linéaire qui pourrait alors relever davantage de l'exception que de la règle, tant les expériences étudiantes à l'université sont plurielles. Autre borne, le métier d'étudiant est principalement appréhendé aux niveaux académique et institutionnel sans dépasser les murs de l'université. Pourtant, être étudiant amène également à éprouver une vie étudiante et une sociabilité entre pairs, tout en dépendant des conditions d'existence telles que la nécessité d'avoir une activité rémunérée en parallèle des études ou celle de décohabiter du domicile familial. Il semble alors pertinent de considérer ce processus d'affiliation comme un premier temps d'une expérience étudiante plus générale s'étendant au-delà de la première année de licence.

4.2.2. L'expérience étudiante

Aussi déstabilisants ces premiers pas à l'université soient-ils, engendrant parfois des abandons ou des réorientations plus ou moins précoces notamment lorsque les aspirations sont contrariées voire entravées, l'expérience étudiante de celles et ceux qui s'y maintiennent mérite d'être considérée. Les caractéristiques du monde universitaire,

brièvement présentées en amont, invitent à appréhender les trois logiques de l'action fondant l'expérience d'une manière quelque peu spécifique.

4.2.2.1. Une expérience étudiante « à » l'université

La première logique, l'intégration, s'inscrit doublement à l'université. Aux niveaux intellectuel et institutionnel, elle s'inscrit dans l'expérimentation du métier d'étudiant et plus généralement dans la socialisation au monde universitaire. Au niveau social, elle s'entend à l'aune d'une sociabilité étudiante qui peut autant générer de l'entraide horizontale (Fluckiger, 2021) qu'atteindre le stade de socialisation entre pairs. L'intégration suppose d'appartenir à ce monde universitaire (Berger et Luckmann, 2006), qui avait pu être un monde de référence dans les premiers temps. Il s'agit pour les nouveaux arrivants d'expérimenter puis de vivre, au sens large, ce monde dans lequel l'assiduité en cours et dans le travail personnel égale la sociabilité entre pairs.

Assez peu développée par Alain Coulon, il semble opportun de prendre en compte la dimension sociale de l'affiliation et de l'expérience lorsque l'arrivée à l'université engendre une modification de l'environnement social. Multidimensionnelle, l'intégration sociale étudiante repose sur des éléments subjectifs relatifs au sentiment d'appartenance ou à l'influence que peut générer le groupe, mais aussi sur des éléments plus quantitatifs liés au temps consacré au groupe de pairs ou à la nature des relations selon qu'elles soient amicales, estudiantines ou studieuses (Berthaud, 2019). Il est alors intéressant de souligner que cette intégration sociale a un effet indirect sur la réussite académique (Berthaud, 2017, 2019), cette dernière pouvant représenter un indicateur d'intégration universitaire au niveau académique. En effet, l'intégration sociale peut générer un sentiment d'appartenance, lequel « constitue un levier motivationnel pour développer des comportements altruistes et de réconfort. Ces derniers constituent à leur tour un soutien motivationnel pour poursuivre la formation » (Bebbouchi et Jézégou, 2022 p. 15). Toutefois, l'effet de l'intégration sociale sur la réussite académique dépend de la nature de cette sociabilité qui varie selon le type de groupe de pairs. Aziz Jellab (2011, 2013) a pu mettre en avant trois modalités de sociabilité étudiante : « scolaire » quand elle concerne des activités purement studieuses, « extra-scolaire » quand elle prend forme à travers des sorties, des soirées étudiantes ou des activités para-universitaires et enfin « mixte » lorsque les deux dimensions précédentes alternent selon le type de groupe fréquenté en

« oblige[ant] à des négociations à travers lesquelles se dessine un processus de subjectivation » (Jellab, 2011, p. 128). Si l'on peut imaginer une quatrième modalité renvoyant à l'absence de sociabilité, il semble par ailleurs pertinent de considérer le poids de l'origine socio-scolaire sur un sentiment de légitimité subjectif et symbolique à être étudiant qui peut être freiné par l'expérience passée, à l'instar des bacheliers professionnels ou des étudiants de première génération d'origine populaire (Beaud, 1997). Sur un autre plan, cette logique de l'intégration peut être anticipée sous forme d'aspirations à « devenir étudiant » proches d'un projet de jeunesse à l'appui de représentations et parfois de fantasmes véhiculés autour de cette université où la liberté se mue en indépendance. Au-delà du statut administratif, il s'agit d'attentes subjectives vis-à-vis des perspectives qu'offre le monde universitaire depuis les soirées étudiantes jusqu'à l'expérience des premiers « amphi », autrement dit, ce qui constitue un « Nous » de la jeunesse étudiante face aux « Eux » des enseignants, du monde adulte voire aux « Eux » des lycéens.

La logique de la stratégie, que François Dubet (1994b) expose comme « projet », renvoie au sens et à l'utilité subjectifs donnés aux études, autrement à une visée utilitariste (van Zanten, 2009). Outre les inégalités socio-scolaires ressortant lors de l'acculturation à ce nouveau monde, l'université constitue un espace de ressources et de contraintes. En fonction de ces contraintes, mais aussi de leurs propres dispositions et position socio-scolaire, les étudiants sont amenés à associer des « objectifs » subjectifs à leurs études en développant un projet d'apprendre ou un projet d'avenir notamment professionnel (Jellab, 2011, 2013). La distinction entre ces deux rapports aux études mérite d'être explicitée. En ce qui concerne le projet professionnel, les études sont avant tout pensées à l'aune de leur utilité mais aussi comme une étape à moyen-terme jusqu'à la diplomation. Toutefois, cet objectif mué en projet peut être confronté à la réalité des études et de ce temps à venir devenu présent. En observant les parcours d'étudiants dans quatre filières universitaires, Georges Felouzis et Nicolas Sembel (1997) avaient ainsi pu déceler quatre parcours étudiants liés à une projection professionnelle : un parcours marqué par des reconversions à chaque nouvelle étape dans une stratégie plus globale de « professionnalisation » de la formation (géographie) ; un parcours où l'accumulation confirme la vocation (lettres) ; un parcours au cours duquel l'ouverture des possibles permet une multiplicité des projets professionnels (physique) ; enfin, un parcours marqué par la précision progressive d'un projet de carrière (droit). Même traduites en projet, les aspirations de poursuite d'études sont susceptibles d'évoluer au cours du cursus.

De manière moins précise en termes de projection dans le temps, le projet d'apprendre « place la finalité des études dans leur déroulement même » (Dubet, 1994b, p. 514). Les études sont alors considérées – au moins pour un temps – pour elles-mêmes en attendant de penser plus précisément l'avenir au fur-et-à-mesure du parcours. Outre un intérêt réel pour la formation, cette stratégie peut également se lire comme un moyen de différer le choix, de prendre le temps de se projeter dans le monde de l'enseignement supérieur ou professionnel (Filhon, 2010). Ce rapport plus ou moins utilitariste aux études renvoie à des aspirations de poursuite d'études « spécifiques » relatives à une formation en particulier, mais aussi à des aspirations « génériques » lorsque la norme de poursuite d'études est intégrée sans nécessairement être associée à un projet d'études définitivement construit. Par ailleurs, ce temps de la construction du projet peut également être pensé comme un temps de la jeunesse voire comme un projet de jeunesse auquel est associée l'expérimentation (Galland, 2007). Lorsque le flou ou l'indécision demeure, y compris lorsque les portes du supérieur sont franchies, on peut alors considérer que « c'est moins le projet professionnel comme préalable à l'entrée en formation qui soutient le rapport aux études que l'inverse [lorsque] la socialisation à des contenus scolaires ouvre sur des perspectives d'insertion [...], les bifurcations vers d'autres filières d'études ou encore le fait de découvrir d'autres domaines professionnels méconnus » (Jellab, 2011, p. 134). En revanche, les tensions peuvent apparaître entre projet d'études, projet professionnel et réalité de la formation. Y compris pour des filières à l'aspect professionnalisant marqué (comme Droit, Médecine ou encore STAPS) le décalage entre attentes, représentations et réalité peut exister tandis que l'expérience étudiante peut en elle-même altérer le projet.

À un autre niveau, les stratégies ou tactiques étudiantes (Felouzis, 2001a) peuvent s'établir plus quotidiennement, selon les échéances et les horizons. C'est notamment le cas en ce qui concerne le suivi des cours et la mise en œuvre du travail universitaire, pour lesquels l'étudiant fait « alterner l'aspiration à un encadrement plus étroit et à une "re-scolarisation" de la vie étudiante, avec l'image idéale et prestigieuse du travail noble et libre, affranchi de tout contrôle et de toute discipline » (Bourdieu et Passeron, 1985, p. 113). Cette image idéale renvoie, d'une certaine manière mais incomplètement, à la dernière logique de l'expérience, celle de la subjectivation.

La subjectivation, que François Dubet (1994b) évoque également comme une version profane de la « vocation » qu'il reprend de Max Weber (1905), correspond à une forme d'accomplissement personnel et intellectuel, y compris lorsqu'il se construit à travers une mise à distance de soi et une critique de la formation. Dans ce dernier cas, les études et le métier d'étudiant sont sensiblement appréhendés pour soi et par soi. Au-delà même du projet d'apprendre, l'intérêt intellectuel prime, bien qu'il soit parfois présenté à la négative et fondé par la critique, l'attente ou « le désir d'emprise de la formation sur la personnalité » (Dubet, 1994b, p. 519). Dans sa version la plus négative, la subjectivation est en réalité une aliénation, du moins, une domination empêchant la perspective de se penser soi pour soi et par soi. Cette logique suppose des aspirations culturelles et intellectuelles désintéressées, bien qu'elles puissent prolonger un projet d'études ou préfigurer la construction d'un avenir. Elle se détache pourtant de l'utilité des études comme s'il s'agissait avant tout de se construire soi en tant que sujet. À nouveau, l'origine sociale semble déterminante lorsque la précarité financière contraint par exemple la temporalité des études, ouvrant dès lors sur le primat d'une utilité rentable des études ou lorsque les dispositions sociales trop éloignées empêchent toute connivence culturelle désintéressée. Bien que centrale puisque « les "moi" de l'intégration et les "moi" de la stratégie supposent qu'un "je" soit capable de maintenir l'unité de la personne en ne s'identifiant jamais pleinement à ces divers "moi" » (Dubet, 2007, p. 102), cette perspective de se penser comme sujet à travers les études semble complexe à atteindre, raison pour laquelle François Dubet parle d'une subjectivation entendue comme un processus davantage que de sujet.

L'expérience étudiante est donc ce rapport au monde, au temps et à soi ce qui correspond *in fine* à « la cristallisation, plus ou moins stable, chez les individus et les groupes, de logiques d'actions différentes, parfois opposées, que les acteurs sont tenus de combiner et de hiérarchiser afin de se constituer comme des sujets » (Dubet, 2007, p. 98). Si l'articulation et la hiérarchisation de ces différentes dimensions de l'expérience est subjective, cette expérience étudiante constitue également une épreuve (Martuccelli, 2015) tant l'université est empreinte de normes pouvant se muer en contraintes.

À cet égard, François Dubet a dressé une typologie des expériences (tableau 4) qu'il associe à différents types d'étudiants ou de formations, allant des « vrais étudiants » à l'instar des étudiants de Médecine (qui allient intégration, projet professionnel et vocation),

à l'expérience « vide » des décrocheurs que rien ne permet de rattacher aux études. Sans présenter l'ensemble de ces figures, certaines relatives à l'université méritent d'être succinctement proposées, dont l'expérience que les « véritables étudiants » rencontrent dans une université massifiée au sein de laquelle, si l'intégration est fortement relâchée, la liberté favorise la possibilité de vivre ses études pour soi et par soi, tout en se projetant dans les études et dans un avenir socio-professionnel. Par ailleurs, si certains étudiants viennent chercher un diplôme « super-Bac » à l'instar d'une licence Sciences de l'éducation qui ouvrirait les portes des Masters de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF), d'autres étudiants proches des « Héritiers », animés par la passion, vivent quant à eux uniquement leurs études « comme une aventure de la personnalité » (Dubet, 1994b, p. 527). Enfin, pour les « branleurs », l'université se savoure dans la vie étudiante du présent de la vie extra-universitaire ou para-universitaire, témoignant alors de l'importance du sentiment d'appartenance au-delà de la réussite académique (Bebbouchi et Jézégou, 2022). Ce type d'étudiant peut ainsi s'engager dans des activités concurrentes bien qu'estudiantines, à l'instar de l'engagement associatif, qui limiteraient temporellement l'engagement dans les études (Jellab, 2013) tout en permettant de se construire soi ou son avenir. Reprenant la sociologie de l'expérience, Aziz Jellab a proposé d'autres figures étudiantes bien souvent associées à la réussite. C'est par exemple le cas d'étudiants « se découvrant » une fois arrivés à l'université en s'émancipant dans les études par les études mais aussi par l'indépendance que permet la vie étudiante lorsque l'« affaiblissement du contrôle professoral et parental va de pair avec la construction du projet d'apprendre et de projets d'avenir » (Jellab, 2013, p. 2013). Pour d'autres, la réussite académique – au prix, parfois, d'une sociabilité étudiante éteinte – peut pourtant ne pas atténuer les doutes quant au projet d'études ou au projet professionnel. Quand bien même les perspectives de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle seraient connues, l'appréhension qu'elles soulèvent en termes de spécialisation ou de choix peut engendrer du doute et de l'incertitude.

Tableau 4: Figures de l'expérience étudiante selon François Dubet (1994a)

| | Vocation + | | Vocation – | |
|--|---------------------|--------------------------|---------------|---------------|
| Projet + | « Vrais étudiants » | « Véritables étudiants » | IUT | « Super-Bac » |
| Projet – | IEP | « Héritiers » | « Branleurs » | « Vide » |
| | Intégration + | Intégration – | Intégration + | Intégration – |
| Source : Dubet, F. (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. <i>Revue française de sociologie</i> , 35(4), 511-532. | | | | |

Bien que François Dubet ait proposé cette typologie comme « un mode de description ordonné d'une "réalité" largement plus fuyante » et en assume « le caractère "construit" » (p. 519), ces différentes figures ou, du moins, l'articulation entre les trois dimensions de l'expérience semblent particulièrement intéressantes lorsqu'il s'agit de comprendre le processus de construction des aspirations *vers* mais aussi *dans* l'enseignement supérieur. Il semble en effet que derrière ces figures se jouent également un processus de (re)construction des aspirations fluctuant plus ou moins selon que l'intégration, la stratégie et la subjectivation sont priorisées, atteintes ou encore déçues. À titre d'exemple, lorsque ces trois logiques s'avèrent difficilement maîtrisables, on peut imaginer qu'il en découle un réajustement voire une re-construction des aspirations de poursuite d'études. À l'inverse, si ces trois logiques sont comblées, même des aspirations initialement contrariées pourraient *in fine* s'avérer tenables, désirables et objectivement probables. Dès lors, en considérant que la socialisation universitaire « tiendrait aussi bien aux caractéristiques sociales et scolaires des étudiants qu'au cadre institutionnel et aux pratiques pédagogiques qui s'y déploient » (Jellab, 2011, p. 131), il semble pertinent de prendre acte des éléments présentés en amont tels que les matrices disciplinaires et plus généralement un effet établissement transposé à l'université, lesquels constitueraient des contextes universitaires singuliers au sein desquels tous les étudiants n'expérimenteraient ni ne vivraient la même expérience étudiante.

Éprouver une expérience entendue comme épreuve dépend en particulier de la position socio-scolaire possiblement évolutive de l'individu (Jellab, 2011). De manière générale, l'expérience étudiante ne saurait être enchantée, ni même vécue, lorsque les difficultés socio-économiques ou de santé s'avèrent trop importantes. Les considérations proposées jusqu'à présent méritent donc d'être relativisées au regard des inégalités sociales. Loin d'être toute chose égale par ailleurs et bien que cette arrivée déstabilisante à l'université puisse résonner de manière similaire pour toutes et tous, les néo-bacheliers ne disposent pas des mêmes ressources, dispositions socio-scolaires et conditions matérielles d'existence (Bourdieu, 1966 ; Bourdieu et Passeron, 1985). Il semble alors intéressant de considérer l'inscription de l'expérience étudiante dans d'autres sphères en l'ouvrant vers une expérience « extra-universitaire » (Picard *et al.*, 2011).

4.2.2.2. Une expérience étudiante « hors » université

Appréhender les aspirations de poursuite d'études au regard de l'expérience étudiante « à » l'université, c'est-à-dire en mobilisant les trois logiques de l'action, est en soi relativement complexe. Pourtant, la considérer comme « hors-sol » peut paraître incomplet quand d'autres éléments constitutifs de la vie étudiante et plus généralement de la jeunesse ne sont que pris en compte. De fait, si l'on considère qu'« être étudiant est devenu la forme canonique de la jeunesse » (Gruel, 2009, p. 389), l'allongement des études a tout autant engendré le prolongement de la jeunesse et la désynchronisation des seuils du passage à l'âge adulte (Galland, 2007). Bien souvent, ces conditions de vie des étudiants sont analysées en étant reliées à la réussite universitaire. Il s'agit donc de dépasser ce cadre en considérant comment ces éléments relatifs à la jeunesse étudiante, à l'instar du logement ou des ressources économiques, peuvent faciliter ou au contraire contraindre l'expérience étudiante et plus encore le maintien des aspirations. On peut introduire ici le contexte spécifique de cette recherche qui s'est déroulée en pleine crise sanitaire liée au Covid-19. S'il s'agit d'un contexte singulier, il semble nécessaire de présenter quelques conséquences de cette crise ayant particulièrement mis en exergue les difficultés et précarités étudiantes, sur l'expérience étudiante au sens de François Dubet.

Brièvement évoqué en amont, l'arrivée à l'université peut être source d'émancipation du fait d'un affaiblissement des contraintes scolaires et institutionnelles, mais elle peut également l'être lorsqu'elle occasionne la décohabitation du domicile familial (Galland, 2007). En France, l'autonomie résidentielle est proche de la moyenne européenne, mais les étudiants français vivant seuls (en logement propre ou en résidence étudiante) sont sur-représentés (Cordazzo et Murdoch, 2019). Cette décohabitation s'explique en partie par la concentration des universités dans les villes et métropoles étudiantes, bien que les universités de proximité aient quelque peu permis de réguler le maillage territorial de l'offre de formation. La décohabitation, qu'oblige parfois la poursuite d'études, peut constituer une contrainte voire relever de l'impensable sur les plans socio-économique ou affectifs de sorte que certains étudiants se retrouvent contraints à une forme de « cohabitation négociée » (Van de Velde, 2008). Tandis que le connu est privilégié dans les premières années d'études (Baron, 2019 ; Lemêtre et Orange, 2016, 2017) et que la procédure Parcoursup contraint partiellement la mobilité étudiante à travers le quota non-résident académique, nous verrons dans les analyses que certains néo-bacheliers peuvent se

détourner de leurs aspirations en ne s'inscrivant pas dans une formation qui permettrait de les rendre effectives mais qui obligerait, parallèlement, à la décohabitation.

La spécificité de cette décohabitation en France tient au fait qu'elle soit – dans les premières années d'études tout du moins – partielle et réversible (Galland, 2007 ; Régnier-Loilier *et al.*, 2009). Les étudiants ayant décohabité, vivent presque une « "double vie" [en raison d'] une double résidence [qui] permet à la fois d'expérimenter la vie de "jeune" et de profiter à l'occasion du confort d'un retour à l'enfance » (Galland, 2007, p. 141). Réversible, cette décohabitation ne constitue donc pas nécessairement le franchissement de ce seuil caractéristique du passage à l'âge adulte, mais elle permet bien souvent de profiter de la jeunesse de manière plus ou moins progressive. De fait, avoir son propre logement ouvre sur la découverte d'un habiter qui permet de se construire, d'expérimenter et de s'émanciper des règles et normes qui conditionnaient jusqu'alors le lycéen ou l'adolescent (Pecqueur et Moreau, 2012). Le départ du domicile familial, l'expérience de la colocation ou du logement seul et pour beaucoup l'arrivée dans une nouvelle ville, ne sont pas anodins au niveau d'une affiliation « au-delà des cours », marquant là encore une nouvelle rupture avec l'ancien monde du lycée. Pourtant, comme il s'agira de le présenter, la crise sanitaire liée au Covid-19 a pu altérer départ et décohabitation, limitant dès lors les attentes que promettait l'indépendance étudiante et les aspirations à être étudiant (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2002 ; Geuring et Masy, 2022, 2023).

Parallèlement, la décohabitation nécessitant des ressources économiques, nous amène à considérer l'emploi étudiant. Bien que l'essentiel du financement des étudiants soit de plus en plus soumis à la « familialisation » (Chevalier, 2015), une partie des étudiants s'engage dans une activité rémunérée en parallèle des études pour combler leurs besoins financiers. L'emploi salarié constitue un autre seuil du passage à l'âge adulte que reporte l'allongement des études et, par suite, le prolongement de la jeunesse. Si les étudiants de première année de licence sont tendanciellement moins concernés, l'emploi étudiant est une activité ponctuant bien souvent les parcours étudiants, en particulier à l'université dans la mesure où la charge de cours et de travail personnel est relativement modérée (Béduwé et Giret, 2016 ; Fernex et Lima, 2016). Pour autant, endosser un emploi parallèlement aux études reste relatif à l'origine sociale dans sa fonction selon qu'il est financièrement indispensable ou subsidiaire, lié aux études ou non ou encore régulier ou ponctuel (Giret et Tenret, 2019 ; Pinto, 2010, 2014a). Rapporté à l'expérience étudiante, le fait d'occuper un

emploi en parallèle des études peut s'avérer structurant lorsqu'il offre les possibilités d'une indépendance financière et plus généralement d'émancipation ou, au contraire, limitant en entrant en concurrence avec les études lorsqu'il contraint l'assiduité et le temps dévolu au travail universitaire, notamment pour les plus précaires (Fernex et Lima, 2016), qu'il entrave la réussite (Béduwé *et al.*, 2018) ou qu'il fait naître des aspirations professionnelles plus immédiatement abordables (Pinto, 2014b). À cet égard, il conviendra de questionner l'influence éventuelle de l'emploi étudiant sur les aspirations de poursuite d'études en supposant que ce temps concurrent au temps des études peut constituer une contrainte dans le maintien des aspirations ou, qu'au contraire, avoir un emploi puisse ouvrir l'espace des possibles en donnant alors lieu à une reconfiguration des aspirations. À nouveau, nous pouvons néanmoins souligner que la crise sanitaire a toutefois perturbé l'activité rémunérée et donc les possibilités de financements des étudiants (Belghith *et al.*, 2021), ouvrant sur une précarité économique ayant été largement médiatisée.

Enfin, de manière souvent concomitante avec l'autonomie financière et résidentielle, c'est au niveau des loisirs et de la sociabilité que se portent les expérimentations de la jeunesse étudiante. Si les perspectives de l'intégration étudiante peuvent être appréhendées ou au contraire attendues, elles ouvrent dans tous les cas sur les possibilités d'une « privatisation » progressive mais affirmée de certains domaines de la vie (Galland, 2007). À la fois concurrentielles et complémentaires au temps des études, les activités para-universitaires et extra-universitaires participent de l'expérience étudiante à plusieurs égards. D'une part, ces activités communément associées à des temps de sociabilité (Berthaud, 2017, 2019 ; Jellab ; 2011) sont susceptibles de favoriser la logique de l'intégration dans sa dimension sociale, y compris en dépassant le cadre purement universitaire. D'autre part, cet ancrage plus général que celui des études à proprement parler, peut être propice à une forme d'engagement en constituant un espace et un temps de relâchement, en s'inscrivant dans une continuité culturelle entre vie personnelle et expérience étudiante ou en faisant partie à part entière des apprentissages ou, du moins, du cursus lorsque ces activités sont institutionnellement reconnues à l'instar de la Validation de l'engagement étudiant (VEE). En ce sens, le temps des études constitue un temps de l'expérimentation et de l'identification allant d'un engagement exclusif dans les études à une forme d'hyperactivité proche de l'hédonisme (Roselli *et al.*, 2016). Vivre et expérimenter cette jeunesse ouvre sur une alternance entre différents statuts et rôles (adolescent, jeune, étudiant, militant, salarié...) qui peut ne pas être anodine quant aux

aspirations de poursuite d'études. Expérience de la jeunesse et aspirations que la pandémie et sa gestion ont pu affecter lors de l'année universitaire 2020-2021 au cours de laquelle les étudiants ont connu un « confinement total de fait » (Geuring et Masy, 2022).

En effet, les différentes mesures sanitaires (depuis les confinements jusqu'au couvre-feu en passant par les limitations de déplacement) ont de fait freiné les possibilités de sorties, d'activités et plus généralement d'interactions sociales (Amsellem-Mainguy et Lardeux, 2022 ; Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2022). Surtout, dans le cadre de la « continuité pédagogique », les étudiants ont été confrontés à une autonomie accrue face au suivi des enseignements et à leur travail personnel, devenant pour beaucoup l'une des seules activités réalisables en temps de confinement (Belghith *et al.*, 2021 ; Trespeuch et Tenret, 2021). Tous niveaux et filières confondus, 1 % des étudiants à l'université (hors IUT) a uniquement connu du présentiel sur l'année 2020-2021, 37 % uniquement du distanciel et 62 % une hybridation entre les deux (Belghith *et al.*, 2021) bien que les modalités d'enseignement (synchrones, asynchrones) aient différé selon le secteur disciplinaire (Martin *et al.*, 2022). Au-delà de conséquences plus généralisables telles qu'un sentiment d'isolement et de solitude, ces conditions d'études impactées par les mesures sanitaires et institutionnelles, ont engendré une insatisfaction vis-à-vis de cette année d'études. C'est notamment le cas des étudiants en première année de licence et plus précisément des nouveaux arrivants qui ont dû expérimenter cette année et les enjeux qu'elle soulève à distance sans avoir eu le temps de s'affilier ni institutionnellement ni intellectuellement (Geuring et Masy, 2021, 2022 ; Martin *et al.*, 2022). Enfin, cette crise a déclenché des appréhensions quant au temps à venir en termes de poursuite d'études et d'insertion socio-professionnelle de telle sorte que « la proportion d'étudiants [toutes formations et niveaux confondus] qui estiment que leur vie sera meilleure que celle qu'on menée leurs parents est passée de 46 % à 27 % et la proportion de ceux qui estiment qu'elle sera moins bonne est quant à elle passé de 12 % à 32 % » (Belghith *et al.*, 2021, p. 12). Néanmoins, cette conclusion s'inscrit dans des observations plus anciennes liées à la crise économique et au chômage face auxquels les études supérieures sont davantage visées pour éviter un déclassement social que pour espérer une mobilité sociale ascendante, notamment dans les filières universitaires les moins prestigieuses (Van de Velde, 2012).

Bien que brièvement abordée, la considération des conditions de vie des étudiants autorise à décentrer, tout en la contextualisant, l'appréhension de l'expérience étudiante au-delà de

l'espace universitaire à proprement parler. D'une certaine manière, cet élargissement permet de dépasser le statut purement administratif des étudiants en ouvrant sur la jeunesse étudiante. De manière sous-jacente, l'idée est de replacer le processus de construction des aspirations dans ce périmètre plus large que ne l'est le cadre des études. Si jusqu'à présent la famille et l'École ont principalement été appréciées, d'autres agents socialisateurs et d'autres expériences sociales parallèles à la scolarité peuvent également jouer sur l'individu et sur sa représentation du temps à venir. Le logement, l'emploi et, de manière plus conjoncturelle, la crise sanitaire ne sont donc ici que quelques éléments parmi d'autres. Toutefois, le corollaire de cette ouverture des cadres, expériences et acteurs de référence dont les étudiants peuvent se saisir au cours de leur processus de construction des aspirations, en est la complexification du cadre d'analyse. Il semble alors raisonnable de le circonscrire au risque, le cas échéant, de diluer l'analyse.

Synthèse du quatrième chapitre

Qu'elle ait été élective ou au contraire contrariée (Rossignol-Brunet, 2022a), l'arrivée à l'université soulève un certain nombre d'enjeux auxquels sont confrontés les nouveaux arrivants (4.1.). Brouillant les repères de l'ancien monde du lycée (Coulon, 2005 ; Felouzis, 2001a), la déstabilisation initiale peut devenir source d'un réel désenchantement peu tenable ou, au contraire, progressivement s'estomper lorsque le processus d'affiliation offre les possibilités d'une pleine expérience étudiante et le maintien des aspirations (Bodin *et al.*, 2020). Dans la continuité de l'objectif de l'orientation active – politique à travers laquelle les néo-bacheliers sont invités à une construire une orientation réussie en privilégiant des formations du supérieur accessibles pour eux au regard de leurs compétences et parcours scolaires – la réussite dans l'enseignement supérieur se lit à travers la linéarité du parcours. Si cette linéarité tend à s'étendre – la réussite en licence étant, par exemple, de plus en plus considérée en trois ou quatre ans (Klipfel, 2023) – elle demeure une norme du système d'enseignement français (Van de Velde, 2008) face à laquelle toute défaillance, comme la réorientation, peut être associée à une forme d'échec (Bodin et Millet, 2011a, 2011b).

Ces parcours, qu'ils soient ou non linéaires, peuvent traduire le processus de construction des aspirations (4.2.), lesquelles peuvent être maintenues ou, au contraire, remaniées au cours du processus d'affiliation (Coulon, 2005) et plus généralement au cours de l'expérience étudiante (Dubet, 1994b ; Jellab, 2011). Ainsi, l'articulation subjective entre socialisation universitaire (logique de l'intégration), projet d'apprendre ou projet d'avenir (logique de la stratégie) et accomplissement intellectuel et construction de soi (logique de la subjectivation) peut autant soutenir la mobilisation dans les études, tout en étant en tension au point d'altérer l'expérience sociale de l'université. Au-delà des caractéristiques des étudiants, du contexte universitaire à l'échelle de l'établissement ou des formations et des effets de la procédure Parcoursup sur le processus individuel d'orientation, le recours aux théories de l'affiliation et de l'expérience étudiantes permettra de dégager les processus subjectifs sous-jacents à l'objectivité des parcours qu'ils soient ou non linéaires. Par ailleurs, il semble pertinent de rappeler que les étudiants sont également des jeunes pour lesquels l'expérience hors-université complète l'expérience à l'université (Picard *et al.*, 2011). Or, si les étudiants arrivent à l'université au travers d'un processus socialement

et scolairement différencié, ils sont susceptibles de ne pas vivre la même expérience étudiante selon les contraintes socio-économiques qu'ils rencontrent.

Enfin, outre l'émergence ou la confirmation d'un rapport au savoir, l'ensemble de ces considérations semble montrer l'importance du rapport au temps des jeunes. Accéder à l'enseignement supérieur pour venir y construire un avenir renvoie en effet au degré de leurs aspirations de poursuite d'études, en termes de durée et de niveau de diplôme, autant qu'à une projection en termes d'insertion socio-professionnelle ou de projet de jeunesse. Or, se projeter dans le temps à venir suppose de passer par le temps présent, ce temps marqué par le temps institutionnel des études et, de manière conjoncturelle, le temps incertain d'une crise sanitaire : deux épreuves face auxquelles les ressources potentielles du passé peuvent être mobilisées, qui confrontent les étudiants au temps présent et pour lesquelles la projection dans le temps à venir peut être (ou non) suffisamment désirable.

Conclusion de la première partie et objectifs de la thèse

À l'issue de cette première partie, il convient de résumer la problématique générale dirigeant cette thèse, laquelle a été élaborée autour de deux objets principaux : la procédure Parcoursup et le processus de construction des aspirations de poursuite d'études. Tout en révélant la question de recherche et les hypothèses ayant conduit les analyses, il s'agit de restituer les enjeux de cette recherche, dont l'appréhension n'aurait, semble-t-il, su faire l'impasse d'un retour historiographique sur le temps long. Il s'agissait en effet de rendre compte de l'évolution du système d'enseignement en France (chapitre 1) et plus précisément de l'accès à l'enseignement supérieur comme objet de politiques publiques (Goastelec, 2020), actant d'un double processus de démocratisation et de régulation. Bien que ce détour ait été effectivement long, il semble avoir permis de saisir Parcoursup non pas comme une procédure instaurée *ex nihilo*, sinon comme une nouvelle politique visant à réguler ces flux croissant car émanant de la diffusion généralisée des aspirations de poursuite d'études (chapitre 2). Cette première partie a donc permis de considérer l'accès à l'enseignement au prisme de politiques éducatives dont Parcoursup est la version la plus récente et, parallèlement, de le considérer au prisme des aspirations de poursuite d'études, ce qui nécessite de comprendre les enjeux que recouvrent ces deux angles en les inscrivant dans un contexte socio-économique fluctuant.

Deux considérations principales semblent alors se dégager. La première tient à la diffusion progressive d'aspirations de poursuite d'études dans toutes les classes sociales (Beaud, 2003 ; Delès, 2018 ; Poullaouec, 2010 ; Terrail, 1984 ; Troger *et al.*, 2016), qui ne saurait se comprendre sans prendre en compte l'évolution du contexte socio-économique et de la massification progressive du système d'enseignement supérieur (Prost, 1981). La seconde porte sur une procédure renouvelée de l'accès à l'enseignement supérieur, qui s'inscrit en réalité dans une dynamique politique bien plus ancienne mêlant, de manière apparemment contradictoire, ouverture et régulation de l'accès au supérieur (Charles et Delès, 2020 ; Frouillou *et al.*, 2020). Instaurée afin de pallier les dysfonctionnements de l'ancien système Admission post-bac (Beaud et Vatin, 2018 ; Mizzi, 2021) et de réduire le taux d'échec en premier cycle du supérieur (Clément *et al.*, 2019 ; Millet et Thin, 2011a, 2011b), Parcoursup se situe dans la continuité de politiques telles que l'école orientante (Canzittu et Demeuse, 2017) ou l'orientation active (Pistoiesi, 2015), selon lesquelles la mise à

disposition de l'information et un accompagnement individualisé permettent aux lycéens de formuler un projet de poursuite d'études réflexif, stratégique et cohérent entre leurs performances scolaires et les exigences des formations du supérieur (Biémar et *al.*, 2003 ; Frouillou *et al.*, 2020). En conséquence, cette injonction à la projection que les élèves sont enjoins de suivre sous-tend la norme de linéarité du parcours (Van de Velde, 2008), laquelle répond autant à l'enjeu de régulation des flux, qu'elle s'appuie sur une relation entre projet d'orientation et réussite académique des étudiants (chapitre 3).

Face à cette injonction à la projection, de nombreux travaux ont pourtant mis en exergue les rugosités pouvant caractériser les parcours (chapitre 3), qu'elles tiennent aux conditions objectives ou plus subjectives de l'expérience étudiante et plus généralement de la complexité que représente la réalité de l'orientation vers le supérieur (chapitre 4). En cela, il semble pertinent de questionner et de retracer le processus de construction des aspirations des néo-bacheliers en considérant la place qu'y prend la procédure Parcoursup. Il s'agit donc de penser Parcoursup, non plus comme une procédure mécanique voire un instrument, dont le rôle dans le processus d'orientation linéaire serait neutre, mais comme une expérience sociale contribuant à structurer ou, au contraire, à contrarier le processus de construction d'aspirations de poursuite d'études. En inscrivant en outre les aspirations dans le temps et dans le passage de l'espace des possibles à celui du probable, l'hypothèse principale de cette thèse repose sur une construction des aspirations fonction des expériences sociales auxquelles sont confrontés les jeunes, dont celle de Parcoursup.

Cette thèse propose donc de comprendre comment les jeunes construisent leurs aspirations de poursuite d'études en articulant les différentes logiques de l'action au cours de leur expérience de Parcoursup, tout en intériorisant plus ou moins les injonctions qu'ils sont invités à suivre. À partir d'une enquête empirique menée auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence à l'Université Joséphine Baker (présentée ci-après dans les chapitres 5, 6 et 7), il s'agit de retracer le processus de construction des aspirations de poursuite d'études *vers* et *dans* l'enseignement supérieur pour comprendre comment cette nouvelle procédure intervient pour soutenir (ou non) la linéarité des parcours. Afin de traiter cette problématique, les analyses seront présentées en trois temps, que l'on peut situer par rapport à la procédure Parcoursup (en amont, au cours et en aval), chacun permettant par ailleurs de tester l'une des trois sous-hypothèses composant l'hypothèse principale.

Dans un premier temps, il conviendra de saisir les inégalités socio-scolaires devant l'orientation différenciant les élèves entre eux avant même qu'ils n'éprouvent la procédure Parcoursup, mais aussi comment, en tant que politique éducative, cette procédure participe en elle-même de l'inégalité devant l'orientation, notamment selon la mise en œuvre dont elle fait l'objet (chapitre 8, 9 et 10). Cette première sous-hypothèse repose sur l'ensemble de travaux permettant de nuancer la conception institutionnelle de l'orientation, tenant notamment à l'engagement de l'établissement (Draelants, 2013) et aux logiques d'engagement des acteurs professionnels (Bodin et Orange, 2013a ; van Zanten, 2015), mais surtout par des inégalités sociales. De fait, l'origine socio-culturelle soulève des performances scolaires (Broccolichi et Sinthon, 2011 ; Herbaut, 2019), un rapport à l'École (Poullaouec, 2019 ; van Zanten, 2009, 2010) ou encore un rapport au temps (Masy, 2014) différenciés ouvrant sur autant d'inégalités de choix (Boudon, 1973 ; Bourdieu, 1974 ; Héran, 1997) auxquelles peuvent être ajoutées des inégalités tenant au genre (Vuillot, 2010) ou à l'origine géographique (Baron, 2019 ; Jedlicki et Didelon-Loiseau, 2019 ; Lemêtre et Orange, 2017). Dans la continuité de ces travaux, il s'agira ici d'approcher le processus de construction des aspirations en amont des choix d'orientation formulés au cours de la procédure Parcoursup – qu'ils soient encore de type volitif sous forme de vœux ou qu'ils soient effectifs à l'instar du choix final – en portant la focale sur la manière à travers laquelle les élèves, tout en étant accompagnés par différents acteurs (parents, pairs, acteurs professionnels du lycée, notamment), se représentent progressivement leur avenir.

Dans un second temps, il conviendra de tester la deuxième sous-hypothèse d'une expérience différenciée de la procédure Parcoursup des élèves, selon le degré de précision de leurs aspirations mais également selon l'articulation des trois logiques de l'action (intégration, stratégie et subjectivation) qu'ils opèrent au moment de formuler leurs vœux (chapitre 11) puis lors du choix final (chapitre 12). Au regard de l'injonction au projet, les aspirations de poursuite d'études peuvent être inscrites dans le temps (Boutinet, 2005 ; Pronovost, 1996) et dans une maîtrise socialement marquée du temps à venir (Masy, 2014), d'autant plus lorsque celui-ci est soumis à l'incertitude (Castel, 1983 ; Hartog, 2003) comme celle qu'introduit la procédure Parcoursup (Bodin et Orange, 2019). Tout en considérant les aspirations comme une représentation plus ou moins élaborée de l'avenir, elles seront également lues à travers le passage de l'espace subjectif des possibles à l'espace objectif du probable, dont l'ajustement peut se faire par un calcul rationnel

(Boudon, 1973), mais plus encore par une causalité du probable socialement construite (Bourdieu, 1974). Au demeurant, cette hypothèse se fonde avant tout sur la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994a) qui permet de saisir Parcoursup comme une épreuve qui renvoie conjointement aux systèmes de socialisation, d'intégration socio-professionnelle et de création intellectuelle (Dubet, 2009), que les élèves éprouvent comme une expérience sociale en articulant les trois logiques de l'action. Ces analyses permettront de comprendre la place de l'expérience sociale que constitue la procédure Parcoursup dans le processus de construction, d'expression et de formulation des aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur.

Enfin, le troisième temps renvoie à la troisième sous-hypothèse qui permettra d'apprécier le rôle de la procédure Parcoursup dans la linéarité des parcours étudiants et plus précisément dans la stabilité des aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur (chapitre 13 et 14). Ici, c'est donc la causalité entre construction d'un projet et linéarité du parcours qu'il s'agit de tester. Qu'elle soit élective ou plus contrariée (Rossignol-Brunet, 2022a), l'arrivée à l'université recouvre pourtant tout un ensemble d'enjeux auxquels sont confrontés les néo-bacheliers. Comme pour tout processus de socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 2006), il s'agit pour eux d'intégrer et de s'approprier de nouvelles normes d'ordres temporel (Beaud, 1997 ; Millet, 2003), pédagogique (Coulon, 2005) ou encore relationnel (Felouzis, 2001a), qui sont en rupture avec celles de l'ancien monde du lycée. De la sorte, si les aspirations de poursuite d'études de néo-bacheliers reposent sur une représentation du temps à venir, un désajustement peut émerger lorsque la confrontation avec la réalité de ce temps à venir devenu présent semble trop forte. À cet égard, si l'université peut être considérée comme un espace de régulation des aspirations (Bodin et Millet, 2011b ; Bodin et Orange, 2015 ; Cam, 2009), elle constitue également le cadre d'une expérience qu'éprouvent les étudiants en se socialisant aux niveaux institutionnel et social, en construisant leur parcours et leur avenir et, enfin, en s'accomplissant intellectuellement (Dubet, 1994a ; Jellab, 2011, 2013). Tout en questionnant le degré d'élection de leur arrivée à l'université, il importera donc d'appréhender comment, à travers leur expérience étudiante, les enquêtés maintiennent ou au contraire reconfigurent leurs aspirations au cours de leur parcours.

DEUXIÈME PARTIE

Enquêter sur les aspirations vers et dans l'Université Joséphine Baker

Appréhender le processus de construction des aspirations *vers* et *dans* l'enseignement supérieur au prisme de Parcoursup recouvre deux objets qui, bien que rapprochés, ne reposent *a priori* pas sur la même conception : l'un renvoie à une procédure institutionnelle (Parcoursup), l'autre s'inscrit dans un processus individuel (aspirations). Si procédure et processus n'appellent pas nécessairement la même méthodologie, l'appréhension conjointe des deux objets autorise à la mise en œuvre d'un protocole de recherche pluriel proche des méthodes mixtes. Loin d'être récentes, les méthodes mixtes sont entendues dans une acception large comme le fait d'avoir recours à l'« articulation dans une même recherche de méthodes quantitatives et qualitatives », (Aguilera et Chevalier, 2021, p. 361) au cours du recueil de données et plus encore dans le traitement des données. Traditionnellement opposées, ces deux méthodes reposant sur une épistémologie propre sont bien souvent défendues pour les qualités respectives qu'elles soulèvent et les visées qu'elles ambitionnent afin d'élucider le réel (Anadón, 2019 ; Lemercier et Ollivier, 2011). Dépassant les débats épistémologiques, leur articulation permet d'ouvrir sur des perspectives voire stratégies analytiques pour lesquelles Thomas Aguilera et Tom Chevalier (2021) ont notamment proposé une typologie (figure 5).

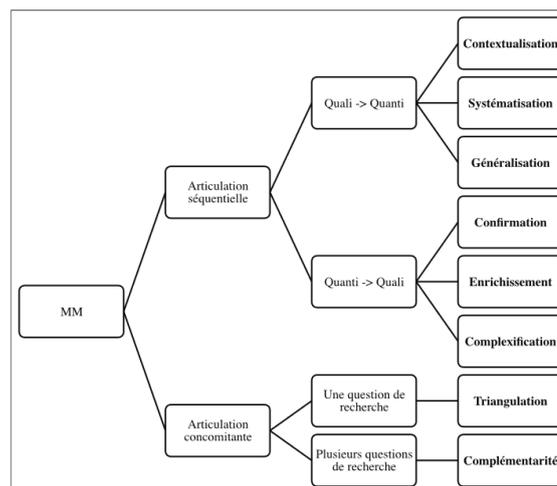


Figure 5 : Les différentes stratégies de méthodes mixtes
 Source : Aguilera, T. et Chevalier, T. (2021). Les méthodes mixtes pour la science politique: Apports, limites et propositions de stratégies de recherche. *Revue française de science politique*, 71(3), 365-389.

Cette typologie se lit en deux temps, d'abord selon l'agencement général selon qu'il est séquentiel ou concomitant, puis selon la fonction de chacune des méthodes. Un premier bloc, renvoyant à l'agencement séquentiel, se divise en deux types de combinaison selon que le quantitatif vient dans un second temps approfondir le qualitatif (contextualisation, systématisation, généralisation) ou, inversement, selon que le qualitatif permet d'éclairer les résultats quantitatifs (confirmation, enrichissement, complexification). Le second bloc se rapporte quant à lui à des enquêtes menées de manière concomitante : soit les enquêtes répondent à la même question de recherche auquel cas il s'agit de rechercher la double preuve (triangulation) ; soit chacune des deux enquêtes est associée à une question de recherche propre, poursuivant alors un objectif de « complémentarité » des résultats.

Bien que l'ancrage qualitatif soit particulièrement marqué dans cette recherche, il n'en demeure pas moins que le protocole pluriel mis en œuvre pour la mener rencontre la définition des méthodes mixtes. Outre le recours à des modes de recueil de données de traditions qualitative (entretiens et, dans une moindre mesure, observations) et quantitative (questionnaire), la portée de chacune des méthodes mobilisées en termes de traitement des données et l'articulation des résultats assurent la dimension plurielle. Or, si la recherche peut s'entendre comme étant un processus itératif d'essais et d'erreurs, les aléas du terrain et, en particulier, de la conjoncture sanitaire ont contraint le protocole initialement pensé et obligé à un réaménagement méthodologique qu'il s'agira d'explicitier. Au-delà des limites de chacune des enquêtes réalisées, il semble ainsi convenu d'imprégner la présentation de la méthodologie employée d'une part de réflexivité quant aux choix volontairement opérés ou contraints et, parfois, quant à la posture de chercheuse.

Endosser cette posture de chercheuse a, avant toute chose, nécessité une forme d'appropriation du terrain que la démarche compréhensive induite par la sociologie de l'expérience et plus généralement l'appui sur la subjectivité des acteurs rend sensible. Nous reprenons ici la justification donnée par Alain Coulon (2005) quant à la méthode ethnométhodologique employée pour appréhender l'affiliation étudiante dont l'analyse « nécessite que le sociologue en soit témoin, qu'il construise une "objectivité du dedans" afin de saisir comment un sujet se déplace dans son rapport au savoir et son rapport aux règles quand il passe du statut de novice à celui de membre reconnu du groupe » (p. 26). Une enquête exploratoire à dominante qualitative a été ainsi menée auprès des acteurs professionnels de l'Université Joséphine Baker afin de comprendre et d'objectiver ce

terrain qui constitue l'espace dans lequel les étudiants enquêtés ont vécu, en partie tout du moins, leur expérience étudiante. Ces étudiants ont ensuite été doublement interrogés, par questionnaire et par entretien. Au final, trois enquêtes ont donc été menées, chacune ayant été inscrite dans un registre des activités de traitement des données de manière à respecter les dispositions du Règlement général sur la protection des données (RGPD) (document 2.5. en annexe).

Avant de présenter l'enquête principale menée auprès des étudiants, il convient de faire état de cette enquête exploratoire assumant d'une certaine manière une fonction de « contextualisation » (5.). En cela, le terrain de cette recherche, l'Université Joséphine Baker, et l'enquête exploratoire fondée sur une approche ethnographique seront présentés, tout en explicitant les objectifs visés par cette fonction de contextualisation. Il s'agira ensuite de présenter plus précisément l'enquête principale menée auprès des néo-bacheliers inscrits en première année de licence par questionnaire et par suivi longitudinal par entretiens (6.). Enfin, dans un troisième temps, les perspectives d'analyses et stratégies d'articulation seront explicitées (7.).

Chapitre 5. Une enquête exploratoire auprès des acteurs professionnels de l'Université Joséphine Baker

Outre sa dimension exploratoire, la première enquête a été réalisée à des fins de contextualisation dans la perspective de renforcer la validité externe, car contextualisée, des résultats de l'enquête principale. Si le recours à la littérature grise a permis d'appréhender le fonctionnement de Parcoursup au niveau national (CESP, 2019, 2020, 2021, 2022 ; CSORE, 2019 ; Cour des comptes, 2020), la compréhension de la mise en œuvre locale de Parcoursup est d'autant plus importante qu'elle renvoie pour partie aux conditions objectives de cette procédure qu'ont vécues les enquêtés. De la même manière, l'approche ethnographique permet d'objectiver ce nouveau monde auquel ces enquêtés ont été confrontés, l'Université Joséphine Baker, dont les caractéristiques nécessitent d'être présentées. À travers cette enquête exploratoire mêlant approches ethnographique et monographique, il s'agit de comprendre le contexte spécifique de cette université dans lequel évoluent les étudiants enquêtés (5.1.) pour pouvoir ensuite contextualiser et comprendre leur discours (5.2.).

5.1. Une monographie d'établissement permise par une approche ethnographique

Au regard de la dimension particulièrement locale de la mise en œuvre de Parcoursup (CESP, 2019), le choix a été fait de mener une approche ethnographique permettant d'établir la monographie d'une université en particulier (Beaud et Weber, 2012). La limite de la monographie demeure justement dans sa dimension locale rendant toute montée en généralité délicate. Pour autant, la mise en œuvre pas plus que les effets de Parcoursup – en termes de réduction des inégalités socio-scolaires notamment – ne constituent l'objet de cette thèse. En revanche, il s'agit bien de considérer Parcoursup, notamment dans sa mise en œuvre locale, comme contexte de l'expérience qu'ont vécue les candidats.

L'Université Joséphine Baker est une université de province faisant partie des Petites et moyennes universités (PMU) selon le rapport éponyme de l'IGAENR (2016). Bien que cette catégorisation se prête à la critique – ne serait-ce que par le caractère daté de ce rapport – il n'en demeure pas moins que Joséphine Baker est considérée comme une université peu intense en recherche en comparaison aux grands établissements, peu efficace en termes de formation dont l'offre est principalement limitée au secteur tertiaire et peu stratégique au niveau de l'ancrage territorial. Pour autant, si le rapport de l'IGAENR pointe une situation délicate en termes d'efficacité, le même rapport souligne le fait que Joséphine Baker constitue un établissement de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur au regard d'un recrutement socio-scolaire et géographique large, que l'on peut attribuer à la spécialisation et parfois la rareté de l'offre son offre de formation.

Recréée par la loi Faure de 1968, l'Université Joséphine Baker a repris en grande partie le périmètre de l'ancienne faculté des lettres, quand l'Université Marie Curie présente dans la même agglomération recouvre les anciennes facultés de médecine, droit et sciences. Cette répartition déséquilibrée renvoie à un choix idéologique relatif aux événements de Mai-68, au cours desquels se sont particulièrement positionnés les étudiants et enseignants de la faculté de lettres. Outre cette dimension contestataire pour laquelle cette université est encore aujourd'hui reconnue, d'autres caractéristiques sont historiquement ancrées dans la mesure où, dès sa recréation, Joséphine Baker a été relativement marginale en termes de moyens, d'offre de formation mais également du fait de l'implantation de son campus principal dans une zone périphérique et populaire. Comme pour l'ensemble de

l'enseignement supérieur, l'augmentation des effectifs à partir des années 1980 a été particulièrement conséquente, passant, selon le site de l'établissement, d'à peine 7000 étudiants en 1969 à 10 000 au début des années 1980, puis 20 000 en 1995. Outre une diversification qualitative de l'offre, l'accueil de ces effectifs croissants d'étudiants a été permis par la construction de nouveaux locaux sur le campus principal, l'instauration d'un campus secondaire et la création d'une antenne au nord de l'académie.

Joséphine Baker se positionne comme une université régionale reconnue, bien que l'offre de formation soit restreinte dans les domaines des Arts, lettres, langues et communication (ALLC), Sciences humaines et sociales (SHS) et Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Cette offre *a priori* non-sélective et parfois rare aux niveaux académique et extra-académique, donne malgré tout à Joséphine Baker une certaine reconnaissance voire attractivité, d'autant plus au regard du recrutement socio-scolaire traditionnellement ouvert et, surtout, important en premier cycle (près de 80 % face à environ 40 % pour Marie Curie). Joséphine Baker peut donc être considérée comme un établissement de statut intermédiaire dans l'espace local d'enseignement supérieur (van Zanten et Olivier, 2015), d'autant plus que la politique d'ambition « humaniste » tend à concilier l'exigence des formations à une ambiance « émancipatrice » et « inclusive » de la vie étudiante, chacun de ces termes apparaissant dans le projet d'établissement 2022-2027. Ces valeurs sont presque réifiées à travers la place que prend la vie étudiante dans la politique de l'établissement, l'existence de près de 90 associations étudiantes actives ou encore des semaines ou festivals thématiques échelonnant l'année universitaire. Plus encore, c'est au niveau politique que Joséphine Baker se démarque : outre la démocratie représentative et participative, l'université est connue pour être une université engagée socialement et politiquement, frôlant bien souvent ce qualificatif de « contestataire » lui ayant été attribué dès sa recréation en 1968. Il en résulte une université décrite comme étant un établissement au service des étudiants voire au service de l'émancipation de chaque étudiant, ce qui fonde en grande partie son identité institutionnelle d'« établissement porteur d'humanisme, d'émancipation, de solidarité, d'égalité » tel qu'inscrit dans le projet d'établissement. Il convient aussi de préciser que Joséphine Baker est implantée dans une agglomération dont la renommée de ville étudiante est actée et plus précisément dans le quartier le plus peuplé, le plus étudiants et le plus mixtes socialement et culturellement de cette agglomération. Comme nous le verrons, ces éléments dépassant le contexte spécifique de Joséphine Baker ont pu être importants pour les enquêtés.

Par ailleurs, Joséphine Baker est composée de cinq Unités de formation et recherche (UFR) et propose vingt-cinq mentions de licence en tout (dont quatre sont proposées sur les deux sites) pour une offre de formation principalement inscrite dans le secteur tertiaire (tableau 5). Si chacune de ces formations constitue une matrice disciplinaire singulière (Millet, 2003) renvoyant à une manière d'étudier spécifique, tout en ayant des caractéristiques propres, chacune fonde également un espace socio-scolaire plutôt hétérogène du fait du recrutement ouvert généralisé à l'ensemble de l'université. Outre certaines spécificités, certaines mentions se déclinant par exemple en enseignement à distance (EAD) quand d'autres proposent un parcours licences accès santé (LAS), cinq filières sont en tension, la demande dépassant à des degrés divers leur capacité d'accueil : STAPS (698 candidats étaient encore en attente à l'issue de la procédure en 2020 sur les deux sites), Psychologie (492 candidats)⁵³, Communication (199 candidats), Arts du spectacle Cinéma (129 candidats) Sciences de l'éducation (118 candidats). Enfin, sur un tout autre plan, UFR et département constituent des échelons intermédiaires disposant d'un certain pouvoir discrétionnaire (Lispky, 1969), en raison d'un mode de gouvernance relativement décentralisé à Joséphine Baker (Mignot-Gérard *et al.*, 2022) comme nous le verrons en ce qui concerne la mise en œuvre de Parcoursup et, dans une moindre mesure, dans la gestion de la crise sanitaire.

53 Les licences STAPS et Psychologie figurent parmi les filières en tension à l'échelle nationale.

Tableau 5: Présentation des UFR et mentions de licence de l'Université Joséphine Baker (campus principal et secondaire)

| UFR | Campus principal | Antenne | EAD | LAS | Tension |
|------------------------------------|--|---------|-----|-----|---------|
| Arts, lettres, communication (ALC) | Arts du spectacle (parcours théâtre et cinéma) | | | | X |
| | Arts plastiques | | | | |
| | Communication | | | | X |
| | Histoire de l'art et archéologie (HAA) | | | | |
| | Lettres | | X | | |
| | Musicologie | | | | |
| Langues | Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCER) proposant neuf spécialités dont Allemand, Anglais, Études arabes | | | | |
| | Langues étrangères appliquées (LEA) | X | | | |
| Sciences humaines | Psychologie | | X | X | X |
| | Sociologie | | X | | |
| | Sciences de l'éducation | | | | X |
| Sciences sociales | Administration économique et sociale (AES) | X | X | | |
| | Géographie et aménagement du territoire | | X | | |
| | Histoire | X | X | | |
| | Mathématiques et informatique appliquées aux sciences humaines et sociales (MIASHS) | | | | |
| STAPS | Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) | X | | X | X |

Les enseignements dispensés peuvent être regroupés en trois blocs. Un premier bloc, majoritaire, est constitué des enseignements propres à la mention de licence ; un second bloc renvoie à des enseignements méthodologiques transversaux (informatique et recherche documentaire) ; un troisième bloc répond aux politiques d'individualisation des cursus, les étudiants pouvant choisir un certain nombre d'Unité d'enseignement (UE) dans d'autres filières. Ainsi, un étudiant en licence mention Psychologie (en mode majeur) peut par exemple avoir des cours en Histoire (en mode mineur).

Au regard de ces différentes considérations, cette université peut être décrite comme un établissement de démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, en particulier en ce qui concerne les premiers cycles, ce pour quoi la mise en œuvre locale de Parcoursup a constitué un véritable enjeu politique. L'approche ethnographique menée à Joséphine Baker a permis d'appréhender les choix politiques ayant présidé à cette traduction locale. En considérant la loi ORE comme un cadre général obligeant à la mise en œuvre, il en

découle en creux une « part importante laissée à l’initiative ou au moins à l’appréciation des échelons inférieurs dans un système de délégation en cascade des ministères [...] vers leurs échelons locaux, des décisions locales vers le personnel d’exécution en contact avec le public » (Dubois, 2012b, p. 95). Pour comprendre cette implication sur plusieurs niveaux, une douzaine d’entretiens semi-directifs ont été réalisés au cours de l’année 2019-2020 auprès des acteurs professionnels de l’orientation à différents échelons, depuis la vice-présidence jusqu’aux Commissions d’examen des vœux (CEV) en passant par la direction de département ou encore la responsabilité pédagogique de licence. Une première limite tient aux filières enquêtées, principalement inscrites en ALL-SHS, certains départements n’ayant jamais répondu à la requête. Néanmoins, l’échantillon comporte des filières en tension et d’autres non, certaines sont inscrites dans le *continuum* curriculaire avec le secondaire quand d’autres le sont moins, enfin, les formations sont également différentes selon la taille de l’effectif accueilli en L1.

Encadré – Présentation des enquêtés (enquête exploratoire)

Les premiers entretiens semi-directifs menés auprès des acteurs professionnels de l’Université Joséphine Baker (document 2.4. en annexe) l’ont été au niveau de l’équipe de présidence. Les entretiens menés avec Mme Durand (Vice-présidente Offre de formation) et M. Receveur (Vice-président Formation tout au long de la vie, orientation et insertion professionnel) ont ainsi permis de comprendre les choix opérés dans la mise en œuvre de la loi ORE et de Parcoursup, tout en ouvrant sur une contextualisation fine des enjeux et obligations à l’échelle de l’établissement. La première année, une partie des équipes pédagogiques n’a pas souhaité mettre en œuvre les Commissions d’examen des vœux, de sorte que ces commissions ont été prises en charge par les vice-présidents et certains responsables de scolarité comme M. Valeur, alors responsable de l’UFR Sciences humaines.

Une autre partie des entretiens s’est ensuite déroulée auprès de directeurs de département et plus encore auprès de membres des Commissions d’examen des vœux (chacun ayant parallèlement une responsabilité pédagogique) dans différents départements : Art du spectacle (deux directeurs des études), Information-Communication (un directeur des études), Géographie (un directeur des études), Sociologie (trois membres des CEV), Sciences de l’éducation (directrice-adjointe du département et directeur des études). Chacun de ces enquêtés a été ou était membre de la CEV au moment de l’entretien permettant dès lors de comprendre les enjeux et les choix ayant présidé à la mise en œuvre de ces commissions. Leur autre fonction, qu’ils soient directeurs de département, responsable de L1 ou directeur des études, a par ailleurs permis de comprendre le mode de gouvernance relativement décentralisé à l’Université Joséphine Baker et plus généralement ce cadre universitaire dans lequel arrivent puis vivent les étudiants.

5.2. Une enquête exploratoire ayant une fonction de contextualisation

D'une volonté initiale de comprendre plus finement le rôle de chaque acteur, nous verrons que cette démarche s'est avérée pertinente au regard d'une mise en œuvre locale de Parcoursup suivant un schéma en partie décentralisé au sein même de l'établissement. Par ailleurs, l'accès aux paramétrages effectués par les CEV a permis d'appréhender les choix effectivement réalisés par les différentes formations. Dans une moindre mesure, des observations participantes plutôt informelles ont ponctuellement été poursuivies, en particulier lors de réunions de concertation ou d'information : réunions de commission d'examen des vœux, réunions de direction des études, rencontres entre acteurs du *continuum* « - 3 / + 3 » ou encore Journées portes ouvertes. De manière plus informelle encore, c'est aussi en parcourant cette université, du moins le campus principal, durant plusieurs années que l'imprégnation de l'ambiance de Joséphine Baker a pu se faire. Par cet aspect informel très marqué, ces observations avaient plus pour fonction de comprendre le fonctionnement de Joséphine Baker et de s'imprégner de ce terrain, que de permettre des perspectives analytiques très poussées.

Si l'une des limites de cette enquête tient à sa précocité puisqu'elle s'est déroulée dans les premières années de mise en œuvre de Parcoursup, il n'en demeure pas moins que cette mise en œuvre encore peu institutionnalisée (et reposant au contraire sur un temps de l'expérimentation assumé) est celle qu'ont rencontrée les nouveaux arrivants enquêtés. Le panel relativement important d'acteurs interrogés a permis de saisir les enjeux, prises de position et logiques d'action dans l'application de cette réforme. Le choix a alors été fait de présenter les éléments saillants ressortant de cette enquête exploratoire comme des résultats préalables permettant de mettre en contexte l'expérience de Parcoursup qu'en ont vécue les enquêtés en présentant les choix opérés à l'Université Joséphine Baker dans la mise en œuvre de la procédure (chapitre 9). Ce sera d'autant plus le cas en ce qui concerne la gestion locale de la crise sanitaire liée au Covid-19, laquelle n'a pas fait l'objet d'une enquête en tant que telle, si ce n'est de manière très indirecte à travers des mails régulièrement envoyés par l'équipe de la présidence. Dans cette perspective, la dimension contextuelle sera d'autant plus marquée que cette restitution demeurera très descriptive (chapitre 13).

In fine, la connaissance sensible d'un terrain permet de proposer des résultats en contexte. L'appréhension du contexte spécifique que représente Joséphine Baker à travers cette approche ethnographique permet de prendre en compte les conditions dans lesquelles arrivent et vivent les étudiants. Outre la fonction de contextualisation, donnant à cette enquête exploratoire un rôle d'auxiliaire (Anadón, 2019), voire le recours à du qualitatif instrumentalisé (Pin et Barone, 2021), elle a servi pour préparer l'enquête principale, notamment le questionnaire. Il était en effet nécessaire de connaître précisément le fonctionnement de la procédure Parcoursup, l'organisation pédagogique ou encore les campus de l'Université Joséphine Baker, pour interroger les étudiants à travers un nombre raisonnable de questions. Cette enquête exploratoire a donc permis de comprendre en amont de la construction du questionnaire, le « monde de référence » de la population ciblée (Blanchet et Gotman, 1992) et de contextualiser ce qu'ils ont raconté de leurs expériences.

Chapitre 6. Une enquête principale auprès des étudiants de première année de licence

Pour mener l'enquête auprès des étudiants, deux méthodes principales ont été mobilisées : un questionnaire et un suivi longitudinal par entretiens. Ces deux méthodes portent sur le même phénomène, ciblent la même population, questionnent le même objet et s'inscrivent dans la même approche théorique, allant dès lors à l'encontre du clivage entre « quanti » et « quali » (Lemercier *et al.*, 2013). Questionnaire et entretiens ont donc été pensés ensemble, en anticipant l'articulation dans le traitement des données. Or, la recherche étant faite de contraintes et de découvertes, un redéploiement méthodologique relativement impératif a bouleversé la stratégie d'articulation initialement pensée au point de momentanément déstabiliser l'ensemble de la recherche et de la réflexion.

Il était en effet initialement prévu que la stratégie d'articulation soit séquentielle, du quantitatif vers le qualitatif. Le questionnaire nécessitait alors d'être analysé pour construire une cohorte qualitative de sorte que l'analyse des entretiens aurait ensuite permis de confirmer, d'enrichir ou de complexifier les résultats statistiques. Ce questionnaire ayant en partie « échoué » et le premier confinement ayant perturbé l'accès au terrain, il a été nécessaire de mettre en œuvre une seconde passation du questionnaire au cours de l'année 2020-2021, en parallèle de la première vague d'entretiens. Passée l'amertume générée par ce « raté », une « ficelle » au sens de Becker (2002) a été tirée de sorte que le choix a finalement été fait de recourir à un usage simultané des méthodes de recueil de données, dont les perspectives analytiques ouvrent finalement sur des stratégies d'articulation concomitantes.

Avant de présenter ces aspects méthodologiques, il semble nécessaire de justifier la population ciblée. Le choix a été fait d'enquêter auprès des étudiants de L1 inscrits en licence à l'Université Joséphine Baker. S'il eût été intéressant de cibler des élèves de terminale aspirant à poursuivre des études universitaires, la faisabilité d'une telle démarche aurait pu être largement contrainte. Le choix de se tourner vers des néo-étudiants semblait donc pertinent afin d'appréhender leur expérience de Parcoursup et leur processus de construction des aspirations de poursuite d'études de manière rétrospective. Cette dimension de l'enquête tournée vers le passé amène dès lors aux biais relatifs à la mémoire. Ces biais sont de deux ordres, relevant d'une part de l'illusion biographique, ce

souci de se raconter en donnant du sens, en « sélectionnant, en fonction d'une intention globale, certains événements significatifs et en établissant entre eux des connexions propres à leur donner cohérence » (Bourdieu, 1986, p. 69) et couvrant parfois une présentation officielle ou intentionnée de soi. D'autre part, le souci de la mémoire tient, en ce qui concerne plus spécifiquement la procédure Parcoursup, à la précision des souvenirs. Comme nous le verrons, quand bien même cette expérience serait vécue comme sensible, il n'en demeure pas moins que se souvenir, par exemple, du nombre de vœux ou de la temporalité du choix final a été embrouillé pour certains enquêtés. Pour autant, le suivi longitudinal par entretiens de type compréhensif permettrait de pallier en partie ces biais en considérant le discours dans le temps (entre les deux vagues d'entretien, notamment), quand le questionnaire ouvre par ailleurs sur d'autres avantages inhérents à cette méthodologie.

Tout en portant un regard réflexif sur la construction de l'outil et les choix opérés, il s'agit ici de décrire le questionnaire et l'échantillon quantitatif final résultant des deux passations mises en œuvre (6.1.). De la même manière, le suivi longitudinal par entretiens sera présenté, sachant qu'au-delà de deux vagues d'entretiens, ce suivi a par la suite été engagé à travers des échanges de mails (6.2.).

6.1. Une enquête par questionnaire auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence

Dans un premier temps, un questionnaire intitulé « *Être étudiant-e à l'Université Joséphine Baker... et avoir vécu Parcoursup* » (document 2.1. en annexe) a été passé à distance via le logiciel *LimeSurvey*, en profitant d'une liste de diffusion administrative, à l'ensemble des 6105 étudiants inscrits en L1 de l'année universitaire 2019-2020 de Joséphine Baker. Le recours au questionnaire prétendait à une double fonction : la fonction première du questionnaire de pouvoir objectiver un phénomène social à l'appui d'un grand nombre de données et une fonction d'articulation avec une méthode qualitative sur laquelle il conviendra de revenir. Après avoir exposé l'organisation et les objectifs du questionnaire (6.1.1.), l'échantillon final sera présenté (6.1.2.).

6.1.1. Présentation du questionnaire

Au prisme d'une objectivation de faits traités comme des choses, selon Émile Durkheim, les statistiques permettent de représenter ces faits en nombre (de Singly, 1992). Bien que ce processus de quantification fasse l'objet de critiques, au regard de la perte de richesse des données notamment induite par la standardisation, le nombre ouvre sur des perspectives analytiques pertinentes lorsqu'il s'agit de considérer l'expérience de Parcoursup et celle d'une première année de licence. L'objectif de ce questionnaire était donc d'appréhender ces deux expériences auprès du plus grand nombre possible d'étudiants afin de dégager des profils, ce que le recours à quelques individus isolés ne permet pas (Halbwachs, 1944). Une première limite relative à l'hétérogénéité de la population ciblée doit néanmoins être précisée. Bien que le processus de nettoyage ait réduit l'échantillon final, il est vrai que ce questionnaire a avant tout été construit à destination de néo-bacheliers n'ayant vécu la procédure Parcoursup qu'une seule fois. Or, parmi les étudiants de L1 auxquels le questionnaire a été envoyé, coexistent autant des néo-bacheliers que des étudiants en réorientation ou en reprise d'études qui n'ont pas toujours pu se retrouver dans les questions ou les modalités proposées.

Au-delà du talon sociologique, trois grands champs ont été explorés à travers cet outil. Une première rubrique porte sur l'expérience de Parcoursup qu'ont vécue ces anciens lycéens (l'expérience étant ici considérée dans le sens commun). Dans un premier temps, la

dimension objective de cette expérience a été interrogée, ce que l'on peut associer à la « procédure », puisque les questions reposaient sur les différentes étapes du calendrier de Parcoursup. Dans un second temps, une dimension plus subjective a été abordée à travers des questions portant sur la satisfaction vis-à-vis de cette procédure et, d'une certaine manière, sur sa déclinaison sous forme d'accompagnement au processus d'orientation. Une deuxième partie, composée de deux rubriques, visait à interroger l'expérience objective et subjective d'une première année de licence sous deux aspects principaux. D'une part, l'inscription dans une filière de l'université Joséphine Baker a été questionnée en termes d'orientation élective ou au contraire contrariée. Outre l'arrivée dans la filière, la réalité de la formation a ensuite été considérée au regard des attentes que les répondants en avaient. Ces éléments permettent d'approcher sommairement la réalité des aspirations de poursuite d'études *vers* puis *dans* l'enseignement supérieur. D'autre part, certains éléments relatifs aux conditions d'études ont permis d'appréhender le processus d'affiliation étudiante, sur les plans académique et administratif. Une dernière rubrique commune aux deux passations portait sur la projection dans le temps à venir, en interrogeant les perspectives de poursuite d'études et d'insertion professionnelle. Une partie spécifique à la crise sanitaire de la seconde passation du questionnaire comportait des questions relatives aux conditions matérielles d'existence et d'autres interrogent comment les étudiants ont vécu objectivement et subjectivement cette année passée en grande partie à distance (depuis l'organisation du travail personnel jusqu'à la sociabilité étudiante en passant par le suivi des enseignements). Par un souci de concision, l'expérience du Baccalauréat en contrôle continu et celle de Parcoursup pendant le premier confinement n'ont pas été interrogées. Enfin, la dernière question des deux versions, entièrement ouverte, a offert la possibilité de laisser un commentaire, ce qui fut particulièrement mobilisé par les enquêtés de la seconde passation. De nombreux commentaires, parfois longs, ont porté sur leurs ressentis face à la situation liée à la crise sanitaire, comme un besoin de se décharger ou de souligner cette possibilité de s'exprimer, comme le suggère ce commentaire laissé par une répondante (Bac ES, intermédiaire – SEF) :

« Un désastre, malgré la validation du premier semestre. Très dur psychologiquement, vivre une nouvelle vie, celle d'étudiant et ne même pas pouvoir en profiter est triste et dur à vivre. Désespoir, envie d'en finir, d'arrêter tout. Pas l'impression d'être étudiante, mais déscolarisée sauf pour les examens qui sont une pression destructrice malgré le fait de n'avoir aucun besoin de réviser dû aux dossiers et DM. Peur de l'avenir, peur de la L2, peur des examens en présentiel de l'année pro. Merci pour ce questionnaire :) ».

Si les aspirations n'ont pas fait l'objet d'une partie en tant que telle, elles ont été parsemées tout au long du questionnaire en les associant notamment à la tripartition du temps. Plusieurs questions ont par exemple porté sur l'existence d'un projet professionnel ou sur la projection dans le temps à venir, en termes de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle. Les questions portant sur la satisfaction vis-à-vis de la filière permettent, par ailleurs, d'approcher la distinction entre aspirations rêvées et aspirations effectives. Toutefois, au regard de l'approche relativement complexe des aspirations proposée dans cette recherche, les aborder à travers des questions fermées s'avérait également complexe, ce qui a obligé à ce type de raccourcis. De même, la considération de Parcoursup et de la L1 comme des expériences sociales semble délicate à être approchée par questionnaire, la sociologie de l'expérience appelant à adopter une approche qualitative et plus encore compréhensive. Ainsi, si certaines variables pourront être considérées, il semble artificiel de déceler les logiques d'intégration, de stratégie et de subjectivation à travers le questionnaire, tel qu'il a été construit. L'impératif d'un nombre raisonnable de questions additionné à un objectif de lisibilité généralisée ont en effet contraint la finesse du questionnement (de Singly, 1992 ; Bugeja-Bloch et Couto, 2021).

Tel qu'initialement pensée, l'analyse statistique des données recueillies par questionnaire devait permettre de sélectionner une cohorte de répondants se portant volontaires à l'issue du questionnaire avec lesquels les entretiens auraient été menés. Au regard du nombre relativement conséquent de volontaires (plus d'une centaine), cette cohorte aurait été constituée de cas « idéaux-typiques » représentant les profils statistiques établis mais aussi de cas « à la marge ». En ce sens, cette stratégie d'articulation supposait que la méthode qualitative permette de tester, puis confirmer ou nuancer les résultats statistiques. Or, les biais induits par la passation du questionnaire ont obligé à remettre en cause cette stratégie.

La temporalité de la passation du questionnaire, qui a eu lieu en fin d'année universitaire 2019-2020, s'est en effet avérée regrettable en étant particulièrement tardive et menée pendant le premier confinement. Si la passation auto-administrée était déjà pensée, le confinement, la fermeture de l'université et le passage en tout distanciel dans l'urgence ont rendu toute intervention en amphithéâtre impossible et le recours à des intermédiaires complexe. Bien que le faible taux de participation constitue une limite inhérente de la passation à distance (Parizot, 2012), les conditions de cette situation ont pu être d'autant plus dommageables. Malgré plusieurs relances et une durée de passation s'étalant sur

plusieurs semaines, ce questionnaire a recueilli un nombre relativement peu élevé de réponses au regard des effectifs de Joséphine Baker. Après un conséquent nettoyage visant à ne conserver que les réponses complètes et les néo-bacheliers⁵⁴, passés par Parcoursup et inscrits en licence⁵⁵, l'échantillon final était de 324 répondants (sur 857 réponses). En ne considérant que les 3800 néo-bacheliers inscrits à Joséphine Baker pour la rentrée 2019, le taux de réponse demeurait peu important en s'élevant à 8,5 %.

Par ailleurs, les premiers tris à plat réalisés ont permis de rendre compte du biais introduit par cette passation tardive qui s'est déroulée près d'une année après l'expérience de Parcoursup des étudiants. Certains répondants ont effectivement déclaré ne plus s'en souvenir de manière précise, ce qu'ils indiquaient soit en cochant la modalité « je ne sais pas », soit en l'inscrivant en commentaire. Or, les entretiens menés auprès de la cohorte constituée après les analyses statistiques devaient, eux aussi, porter sur Parcoursup. Les biais liés à la mémoire des enquêtés auraient ainsi pu être démultipliés impactant alors la validité des données (Orange, 2012).

Bien plus que ce « raté » en tant que tel, c'est toute la stratégie de recours aux méthodes mixtes qui s'est trouvée embarrassée, du moins, en ce qui concerne le recueil des données. L'agencement séquentiel contrarié par le contexte et l'accès au terrain n'a pas pour autant mis fin à la volonté d'articuler quantitatif et qualitatif, puisqu'une seconde passation du questionnaire et une première vague d'entretiens ont été menées auprès de la même population (les étudiants de L1 de l'année universitaire 2020-2021). En d'autres termes, la stratégie d'articulation promue se révèle finalement concomitante, que ce soit dans le recueil et, pour une part en tout cas, dans le traitement des données. Avant de l'explicitier davantage, il est nécessaire de présenter les conditions de la seconde passation du questionnaire et de présenter les caractéristiques de l'échantillon quantitatif final.

Afin d'assurer la perspective de fusion des bases de données issues des deux passations, la seconde intitulée « *Être étudiant-e à l'Université Joséphine Baker (en confinement)... et avoir vécu Parcoursup (en confinement)* », s'est déroulée à travers les mêmes modalités

54 Autrement dit, sont écartés les réorientés du supérieur, les titulaires d'un diplôme équivalent au Baccalauréat mais délivré dans un établissement ne faisant pas partie de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE), ainsi que les titulaires d'un Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU).

55 Les étudiants de certaines formations de première année à l'instar des diplômes d'études universitaires scientifiques et techniques (DEUST) ou diplômes d'université (DU) n'ont pas été conservés.

que la première, en conservant le même contenu et en étant suivie du même processus de nettoyage. Cette fois-ci, l'effectif final était de 389 répondants (sur 719 réponses en tout). Après une comparaison systématique par l'utilisation des tests d'hypothèse adéquats révélant l'absence de différences significatives entre les deux versions, la fusion a été opérationnalisée. *In fine*, bien que le degré de « bricolage » soit assez élevé (Lemerrier et Ollivier, 2011), l'échantillon final de 713 étudiants s'est montré plus satisfaisant avec un taux de réponse d'environ 19 % au regard des 3800 néo-bacheliers primo-entrants inscrits en première année de licence à l'Université Joséphine Baker.

6.1.2. Présentation de l'échantillon quantitatif

La présentation des caractéristiques des répondants au questionnaire, permise par une analyse descriptive réalisée avec le logiciel SPSS, est ici fondée sur cet effectif global de 713 néo-bacheliers inscrits en première année de licence à l'Université Joséphine Baker. Au gré des analyses, un autre échantillon sera mobilisé : composé de 363 répondants, il concerne uniquement la seconde passation, c'est-à-dire celle pour laquelle la rubrique relative à la crise sanitaire a été proposée.

Genre

Les femmes sont fortement représentées, puisqu'elles constituent 80,1 % de l'échantillon global, sachant que 64,5 % des 3800 néo-bacheliers inscrits à Joséphine Baker pour l'année 2019-2020 sont des femmes. Si Joséphine Baker est effectivement une université « féminisée » au regard de son offre de formation, une autre explication pourrait tenir à la « bonne volonté culturelle » (Diter *et al.*, 2023) et à la socialisation genrée des femmes qui deviennent davantage enclines à se porter volontaires pour ce type de demande. Par ailleurs, la catégorie « autre » a été proposée comme modalité de réponse à la question sur le genre. Principalement des non-binaires, 12 répondant·e·s (1,7 %) sont concerné·e·s. Or, iels seront mis·e·s de côté lors des analyses, cet effectif trop peu important biaisant bien souvent les différences significatives observées lorsque la variable indépendante est le genre. Pour ces analyses mobilisant la variable genre, l'effectif global sera donc de 701 répondants et répondantes.

Origine sociale

Également représentés de manière relativement importante, 57,4 % des répondants sont boursiers du supérieur. Parmi eux, plus de la moitié est à l'échelon 0bis ou 1 (54,5 %)

quand moins d'un cinquième l'est à l'échelon 5, 6 ou 7 (17,4 %). Si cette variable sera mobilisée dans les analyses, elle est d'une portée limitée dans la mesure où la bourse du supérieur, en tant que catégorie administrative, recouvre des situations sociales et familiales finalement très diverses (Masy, 2014).

Outre cet indicateur, l'origine sociale est représentée par la variable « catégorie sociale » ayant été construite à partir de la Profession et catégorie sociale (PCS) la plus élevée de l'un au moins des deux parents ou représentants légaux. Concernant les PCS, la nomenclature de 2003 en 24 points de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) a été mobilisée. Bien que détaillée, le recours à cette nomenclature peut ouvrir sur deux limites : d'une part, certaines professions peuvent être difficiles à classer pour les répondants et, d'autre part, elle ne permet pas de différencier les PCS entre capital économique et capital culturel (Rossignol-Brunet, 2022). De même, le niveau de diplôme des parents n'a pas été questionné, ouvrant alors sur un manque notable. Néanmoins, en considérant le foyer comme une source de capitaux tant économiques que culturels, tenir compte de la PCS la plus élevée en absolu permet d'établir des catégories sociales relativement pertinentes bien que standardisées, à l'instar des regroupements traditionnels des statistiques ministérielles (RERS, 2022).

La première, la catégorie « favorisée », comprend tous les individus dont au moins l'un des deux parents est cadre ou de profession intellectuelle supérieure. La catégorie « intermédiaire » regroupe les répondants dont la profession la plus élevée pour au moins l'un des deux parents est agriculteur exploitant ou artisan, commerçant et chef d'entreprise de 10 salariés ou plus ou, enfin, profession intermédiaire. La catégorie « modeste » est composée des répondants dont la profession la plus élevée pour l'un au moins des deux parents est employé ou ouvrier. Enfin, la catégorie « très défavorisée » comprend les individus dont les deux parents sont inactifs. Avec cette catégorisation en quatre groupes, on constate que 1,7 % des répondants sont d'origine sociale « très défavorisée ». La taille de cet effectif questionne, de sorte que les deux catégories « modeste » et « très défavorisée » ont été regroupées en une seule « modeste ». Malgré les écarts supposés importants en termes de capitaux entre, par exemple, une configuration de deux parents inactifs et une autre de deux employés, l'origine sociale représentée en trois groupes semble néanmoins fonctionner (tableau 6). Ainsi, parmi les répondants, 28,3 % sont de

catégorie « favorisée », 38,1 % de catégorie « intermédiaire » et 33,5 % de catégorie « modeste ».

Tableau 6: Catégorie sociale regroupée des répondants au questionnaire (N=713)

| | n | % |
|---------------|-----|-------|
| Favorisée | 202 | 28,3 |
| Intermédiaire | 272 | 38,1 |
| Modeste | 239 | 33,5 |
| Total | 713 | 100,0 |

Origine scolaire

Au niveau de l'origine scolaire, les bacheliers généraux sont les plus nombreux puisqu'ils représentent 89,5 % de l'échantillon pour 8,6 % de bacheliers technologiques et 2 % de bacheliers professionnels. En considérant plus précisément la série de la voie générale, 26,5 % de l'échantillon sont titulaires d'un Bac Scientifique, 33,9 % d'un Bac Économique et social, 28,8 % d'un Bac Littéraire. De manière générale, si les bacheliers généraux sont sur-représentés, la répartition entre les trois séries générales est relativement équilibrées, ce qui pourrait s'expliquer par l'offre de formation de Joséphine Baker elle aussi générale et orientée dans les domaines artistiques, littéraires et scientifiques. En revanche, le choix a été fait de regrouper les bacheliers professionnels et technologiques dans une même catégorie, en raison des effectifs réduits.

Tableau 7: Origine scolaire représentée par la filière du Baccalauréat des répondants au questionnaire (N=713)

| | n | % | % valide | | n | % | % valide |
|------------------------------------|-----|------|----------|----------------------|-----|------|----------|
| S | 189 | 26,5 | 26,6 | Baccalauréat général | 638 | 89,5 | 89,5 |
| ES | 242 | 33,9 | 34,0 | | | | |
| L | 205 | 28,8 | 28,8 | | | | |
| Bac professionnel et technologique | 75 | 10,5 | 10,5 | Autres Bacs | 75 | 10,5 | 89,5 |
| Réponses manquantes | 2 | 0,3 | – | Réponses manquantes | – | – | – |
| Total | 713 | 100 | 100 | Total | 713 | 100 | 100 |

Au regard de ces différentes considérations, deux variables seront donc considérées dans les analyses : l'une relative à la voie du Bac (« Bac général » *versus* « Autres Bacs ») et l'autre distinguant de manière plus précise les trois séries générales face à ce même groupe

reprenant l'ensemble des séries technologiques et professionnelles. En revanche, l'une des limites tient à l'absence d'une question portant sur la mention obtenue au Baccalauréat.

L'origine scolaire a aussi été considérée à partir du lycée d'origine dont le nom et la localisation ont été demandés à travers une question ouverte, ce qui explique un taux de réponse moins important (n=692). Après recodage, cette variable est apparue assez peu mobilisable en elle-même, les lycées d'origine étant particulièrement nombreux et regroupant peu d'individus, en dehors de six lycées légèrement pourvoyeurs puisque, pour chacun, entre 2,5 % et plus de 3 % des répondants y étaient auparavant lycéens. Néanmoins, cette variable a permis d'en reconstruire deux nouvelles, à l'appui du site internet de chacun des établissements. La première variable porte sur le statut du lycée, selon qu'il est privé ou public. En pourcentages valides, les trois-quarts des répondants viennent d'un lycée public (75,3 %) et un quart vient d'un lycée privé sous contrat, dont certains sont rattachés à l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger.

La deuxième variable porte sur l'offre de formation du secondaire, c'est-à-dire les voies et séries du Baccalauréat proposées. En l'occurrence, 50 % des répondants proviennent d'un Lycée d'enseignement général et technologique (LEGT) ; 35,8 % étaient scolarisés dans un lycée proposant les trois voies du Baccalauréat, codé comme lycée polyvalent (LPO) ; 11,1 % viennent d'un lycée général ; enfin, 3 % sont issus d'un autre type d'établissement (par exemple d'un lycée professionnel ou agricole).

La troisième variable repose, quant à elle, sur l'offre de formation du supérieur éventuellement proposée au sein de l'établissement. En l'occurrence, seuls les lycées considérés comme relativement pourvoyeurs ont été conservés (n=444). 54,1 % des répondants étaient scolarisés dans un établissement proposant un ou plusieurs BTS ; 16,7 % dans un lycée proposant une CPGE et 29,3 % dans un lycée proposant uniquement une offre de formation dans le secondaire.

Tableau 8: Statut et type du lycée d'origine des répondants au questionnaire (N=713)

| | n | % | % valide |
|----------------------------|-----|------|----------|
| Public | 521 | 73,1 | 75,3 |
| Privé | 171 | 24,0 | 24,7 |
| <i>Réponses manquantes</i> | 21 | 2,9 | – |
| Total | 713 | 100 | 100 |
| <hr/> | | | |
| LEGT | 346 | 48,5 | 50,0 |
| LPO | 248 | 34,6 | 35,8 |
| Général | 77 | 10,8 | 11,1 |
| Autre | 21 | 2,9 | 3,0 |
| <i>Réponses manquantes</i> | 21 | 2,9 | – |
| Total | 713 | 100 | 100 |
| <hr/> | | | |
| BTS | 240 | 33,7 | 54,1 |
| CPGE | 74 | 10,4 | 16,7 |
| Secondaire | 130 | 18,2 | 29,3 |
| <i>Réponses manquantes</i> | 269 | 37,7 | – |
| Total | 713 | 100 | 100 |

Au-delà des caractéristiques de l'établissement, cette question ouverte a par ailleurs permis d'obtenir l'origine géographiques des répondants, laquelle correspond dans ce cas au département et à la région d'implantation du lycée.

Origine géographique

En ne considérant que les pourcentages valides (21 réponses manquantes), 15 % des répondants sont originaires de la ville d'implantation de l'Université Joséphine Baker ; 41,7 % du département et 75,5 % de la région. Au sein de cette région (qui recouvre exactement l'académie), le département au Nord (16,7 %) dans lequel est notamment implantée l'antenne de Joséphine Baker ainsi que le département au Sud (12,3 %) qui comprend une offre de formation relativement développée, semblent davantage pourvoyeurs que le département à l'Est (5,1 %) qui dispose d'une autre université relativement reconnue. Enfin, si les régions immédiatement limitrophes sont représentées parmi les étudiants de Joséphine Baker, cette université accueille néanmoins un public particulièrement local.

Situation étudiante

Au-delà de leur statut de néo-bacheliers, il convient de présenter la situation étudiante des enquêtés. En termes de répartition, plus d'un quart de l'échantillon est inscrit dans l'UFR ALC (25,9 %), près d'un quart en Sciences humaines (24 %), puis moins d'un cinquième en Sciences sociales (19,6 %), en Langues (16,4 %) ou en STAPS (14 %).

Tableau 9: Répartition des répondants au questionnaire (N=713) dans les différentes UFR de l'Université Joséphine Baker

| | n | % | % valide |
|-------------------|-----|------|----------|
| ALC | 185 | 25,9 | 25,9 |
| Langues | 117 | 16,4 | 16,4 |
| Sciences humaines | 171 | 24,0 | 24,0 |
| Sciences sociales | 140 | 19,6 | 19,6 |
| STAPS | 100 | 14,0 | 14,0 |
| Total | 713 | 100 | 100 |

Concernant plus précisément les mentions de licence, le choix a été fait de n'en considérer que certaines (13 mentions), au regard de deux caractéristiques principales : d'une part, selon qu'elles sont en tension (STAPS, Psychologie, Communication, Arts du spectacle et Sciences de l'éducation) ou non ; et d'autre part selon qu'elles ont de gros effectifs (STAPS, Psychologie, LEA ou encore Arts du spectacle) ou de petits effectifs (HAA, Sociologie, Sciences de l'éducation ou encore Géographie) sachant que les filières avec des effectifs très réduits, à l'instar de certaines langues, ne sont pas prises en compte.

Tableau 10: Filières sélectionnées pour l'analyse

| | Filière en tension | |
|--|--|--------------------------------------|
| | Oui | Non |
| Gros effectif (plus de 300 étudiants) | STAPS, Psychologie, Arts du spectacle, Communication | LEA, Arts plastiques, AES, Histoire |
| Petit effectif (moins de 300 étudiants) | Sciences de l'éducation | HHA, Anglais, Sociologie, Géographie |

Afin de rendre compte de ces choix, notamment en ce qui concerne les effectifs, la capacité d'accueil et l'effectif d'inscrits effectifs à la rentrée 2020-2021 de chaque formation ont été présentés dans le tableau 10 proposé ci-après. En revanche, quelques limites doivent être pointées à l'instar de ce qui concerne la mention Arts du spectacle pour laquelle la différenciation entre le parcours Cinéma et celui de Théâtre n'a pas été faite. À défaut des différents parcours ou options composant une filière (en dehors de LLCER), la mention de

licence a été privilégiée, l'hypothèse sous-jacente étant que les matrices se rapportent à ces dernières et non aux parcours. De même, la différenciation des filières présentes sur les deux sites (campus principal et antenne) n'a pas été prise en compte limitant donc la possibilité de repérer un éventuel « effet site » (Felouzis, 2001a).

En considérant les filières sélectionnées (tableau 10), on constate que certaines filières sont davantage représentées que d'autres, comme Psychologie (15,7 %), en STAPS (15,7 %) et dans une moindre mesure en LEA (10,5 %). À l'inverse, les étudiants en Géographie (3,8 %) ou en Sociologie (3,1 %) sont relativement peu nombreux à avoir répondu au questionnaire. Plus globalement, 45,2 % sont inscrits dans une filière en tension.

Tableau 11: Répartition des répondants au questionnaire (N=713) dans les mentions de licence de l'Université Joséphine Baker

| | Mentions de licence de l'Université Joséphine Baker | | Mentions de licence des répondants néo-bacheliers (n=713) | | |
|-------------------------------------|---|----------------------|---|------|----------|
| | Capacité d'accueil | Effectifs d'inscrits | n | % | % valide |
| Arts du spectacle | 425 | 419 | 36 | 5,0 | 5,6 |
| Arts plastiques | 365 | 350 | 40 | 5,6 | 6,3 |
| Communication | 360 | 336 | 35 | 4,9 | 5,5 |
| HAA | 280 | 247 | 37 | 5,2 | 5,8 |
| Anglais | 300 | 296 | 30 | 4,2 | 4,7 |
| LEA – Site principal | 445 | 407 | 67 | 9,4 | 10,5 |
| LEA – Antenne | 80 | 58 | | | |
| Psychologie ¹ | 540 | 523 | 100 | 14,0 | 15,7 |
| Sociologie | 280 | 252 | 20 | 2,8 | 3,1 |
| SEF | 190 | 181 | 51 | 7,2 | 8,0 |
| AES – Site principal | 340 | 321 | 51 | 7,2 | 8,0 |
| AES – Antenne | 100 | 83 | | | |
| Géographie | 160 | 150 | 24 | 3,4 | 3,8 |
| Histoire – Site principal | 335 | 315 | 47 | 6,6 | 7,4 |
| Histoire – Antenne | 85 | 60 | | | |
| STAPS ¹ – Site principal | 560 | 570 | 100 | 14,0 | 15,7 |
| STAPS – Antenne | 250 | 251 | | | |
| Autres filières | – | 1286 | 75 | 10,5 | – |
| Total | – | 6105 ² | 713 | 100 | 100 |

¹ Pour ces filières, les effectifs de l'option santé (LAS) et de l'option kinésithérapie (M2R) sont compris dans l'ensemble des effectifs.
² L'effectif total de 6105 étudiants renvoie aux inscrits en L1 et regroupent les néo-bacheliers, mais également les étudiants en réorientation ou ceux en reprise d'études.

Au regard de cette première description de l'échantillon, plusieurs éléments sont notables, dont la forte représentation des femmes et, parallèlement, la moindre présence de bacheliers professionnels. Concernant ces biais de représentativité, une explication principale tient aux effets de la socialisation socio-culturelle et genrée plus ou moins propice à l'engagement des individus à répondre à ce type de demande (Diter *et al.*, 2023). Ces effets peuvent être d'autant plus renforcés par la situation de réception du questionnaire : à la fin de l'année universitaire et à distance, nécessitant en l'occurrence une forme d'affiliation administrative relative à la gestion des mails de l'université. Néanmoins, le prisme choisi n'est pas de considérer les étudiants ayant en absolu aspiré à poursuivre leurs études à l'Université Joséphine Baker, mais bien de considérer comment des jeunes d'origines socio-scolaires diverses ont, à travers la procédure Parcoursup, formalisé ou non leurs aspirations de poursuite d'études. En ce sens, aucun redressement des données n'a été effectué afin d'obtenir une représentativité vis-à-vis de la population mère que sont les étudiants de L1 de Joséphine Baker.

Malgré les deux vagues de pré-tests et l'enquête exploratoire, plusieurs limites tiennent à un défaut de construction du questionnaire lorsque des variables pourtant incontournables sont manquantes, à l'instar de la mention au Baccalauréat. Toute la difficulté d'une enquête par questionnaire de ne plus pouvoir être modifiée ni amendée une fois la passation effectuée a donc particulièrement été rencontrée. Au-delà de ce type d'erreur, ce questionnaire, relativement ambitieux dans le contenu, a été souhaité le plus concis possible afin de recueillir un nombre correct de réponses. Aux injonctions paradoxales entre concision de l'outil et précision des données, peut également être ajoutée la temporalité de cette enquête ayant été menée dans les premiers temps de cette recherche (lorsque connaissance du terrain et lectures n'étaient pas abouties).

Outre ces biais, il semblait de fait opportun de compléter cette analyse quantitative par une approche qualitative afin de déceler les mécanismes causaux sous-jacents et « pour comprendre la genèse de ces données [quantitatives], la canalisation des aspirations et des orientations en amont des affectations » (Frouillou, 2021, p. 49).

6.2. Un suivi longitudinal par entretiens auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence

Les perspectives d'articulation des méthodes quantitative et qualitative dans cette recherche ont cette particularité que l'ancrage qualitatif est particulièrement prononcé. Bien que le questionnaire ne soit pas « instrumentalisé » à la seule fin de constituer une cohorte, il n'en demeure pas moins que l'entretien s'est positionné comme une méthode incontournable lorsqu'il s'agit d'appréhender des processus, comme celui de la construction des aspirations. Par définition, un processus s'inscrit dans une dimension temporelle que la quantification peut appauvrir par la standardisation. En revanche, la souplesse des entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 2016), permet de mieux saisir la dimension structurante du temps dans la construction d'aspirations *vers* et *dans* l'enseignement supérieur. Ainsi, les entretiens menés dans le cadre d'un suivi longitudinal ont permis de prendre en compte les placements et déplacement dans l'espace social des enquêtés (Bourdieu, 1994), l'évolution de leurs pratiques et de leurs représentations.

Deux vagues d'entretiens ont été menées, l'une à la jonction entre le premier et le second semestre de l'année universitaire 2020-2021 (6.2.1.) et l'autre à la même période l'année suivante (6.2.2.). Les enquêtés rencontrés lors de ces entretiens font donc partie de la même population d'étudiants de première année de licence interrogée par questionnaire lors de la seconde passation. Par ailleurs, à défaut d'une troisième vague, des échanges par mails filés dans le temps ont permis de garder contact avec les enquêtés, de prendre acte de l'évolution de leur parcours et dans une certaine mesure de leurs aspirations (6.2.3.).

6.2.1. Présentation de la première vague d'entretiens

De manière complémentaire au questionnaire, les entretiens de type compréhensif menés visaient à appréhender la manière à travers laquelle les enquêtés ont vécu la procédure Parcoursup et leur première année de licence, tout en questionnant leur propre processus de construction d'aspirations de poursuite d'études. Le choix a donc été fait de rapporter leur projection dans le temps à venir, leurs représentations de l'espace de l'enseignement supérieur et donc leurs aspirations à différents moments de leurs parcours, tout en les rapportant aux conditions objectives de leur situation. En effet, si l'approche compréhensive repose sur la subjectivité des enquêtés, « la compréhension de la personne

n'est qu'un instrument, le but du sociologue est l'explication compréhensive du social » (Kaufmann, 2016, p. 24) ce qui nécessite de considérer l'objectivité de la situation conditionnant la production de sens.

Malgré les contraintes liées à la crise sanitaire et à la constitution d'un échantillon, cinq-six étudiantes et étudiants volontaires ont pu être rencontrés lors de la première vague. En moyenne, les entretiens ont environ duré une heure et demie, les plus courts tournant autour d'une demi-heure, les plus longs dépassant les deux heures (document 2.6. en annexe). Comme il s'agira de le présenter, toutes et tous ces enquêtés ne font finalement pas partie de la cohorte finale.

6.2.1.1. Un guide d'entretien portant sur des expériences

Avant de commencer chaque entretien, il a été nécessaire de poser le contrat de communication pour lequel plusieurs éléments étaient précisés, dont le cadre de la recherche. Le choix a été fait d'une présentation relativement succincte, en proposant simplement à chaque enquêté de « raconter sa vie ». Au cours de ce premier temps de l'entretien, la dimension factuelle, plus que la dimension subjective plus intime, a été privilégiée au risque, le cas échéant, de brusquer d'entrée les enquêtés. De la même manière, la présentation de soi a été posée afin d'instaurer une relation de confiance en jouant sur le statut commun d'étudiant. Dans la continuité, le déroulement de l'entretien a été annoncé comme une forme de discussion, l'enquêté ayant le monopole de la parole, le guide d'entretien n'étant qu'un support, les questions ne servant qu'à rebondir ou préciser les propos délivrés. Enfin, après avoir énoncé les dispositions relatives au Règlement général de la protection des données, en particulier l'anonymisation, l'usage académique exclusif des données recueillies, la demande de consentement et d'enregistrement a été demandée. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un entretien non directif, ce contrat visait à assurer la liberté de la parole afin de recueillir des informations approfondies (Michelat, 1975).

Le guide d'entretien (document 2.2. en annexe) est composé de trois parties principales que complètent deux parties à la fonction plus spécifique : d'une part, le talon sociologique à la fin de l'entretien visant à connaître les caractéristiques sociales et les conditions matérielles d'existence des enquêtés et, d'autre part, des questions de mise en confiance en début d'entretien. En effet, ces entretiens ont été menés sur la base du volontariat. Si ces

volontaires pouvaient s'attendre à raconter de manière concrète leur expérience de Parcoursup, peut-être s'attendaient-ils moins à devoir s'engager autant dans une parole réflexive. Deux questions initiales ont ainsi permis de prendre le temps et d'immiscer une relation de confiance (Beaud et Weber, 2012). La première, comme une réponse au contrat de communication et à la présentation de soi de l'enquêtrice, invitait les enquêtés à se présenter, sans aucune autre consigne que de choisir ce qu'ils souhaitaient mettre en avant. Les différents éléments de réponse constituaient alors bien souvent des éléments de transition permettant d'introduire les questions suivantes comme si elles avaient découlé de la parole de l'enquêté. Dans la mesure où les enquêtés déclinaient bien souvent leur profil scolaire, notamment leur type de Baccalauréat, il était alors possible de rebondir sur leur parcours scolaire antérieur, notamment les différents choix effectués (établissement, options, voie et série du Baccalauréat) et sur la description de leur lycée d'origine. L'autre question, en apparence anodine, portait sur leurs aspirations enfantines ou celles qu'ils avaient plus jeunes. Anodine, bien que parfois peu évidente, cette question a recueilli des réponses autour de ces métiers d'enfant permettant de dédramatiser la situation d'entretien, à l'instar de l'éclat de rires émis par Fleur quand elle déclaré avoir été « *longtemps restée fixée sur pirate* ».

Concernant les parties principales, la première concernait l'expérience de Parcoursup. Tout comme dans le questionnaire, cette expérience a été captée à travers une dimension objective basée sur les différentes étapes de la procédure et à travers une dimension plus subjective sur les difficultés, les commodités et plus généralement les ressentis rencontrés au cours de cette procédure et de la prise en main de la plateforme. Plus loin, cette dimension subjective a été poussée en interrogeant le processus individuel d'orientation et l'influence potentielle des différents acteurs (enseignants, parents, pairs) en termes d'informations et d'accompagnement. Il ne s'agissait plus seulement de s'intéresser à la procédure Parcoursup en tant que telle, mais bien d'appréhender les aspirations de poursuite d'études à l'aune des représentations construites ou intériorisées de l'espace de l'enseignement supérieur et de celui du marché du travail.

De manière similaire, la seconde partie a été dédiée à l'expérience d'une première année de licence dans ses dimensions objectives et subjectives. Il s'agissait, pour les enquêtés, de revenir sur les modalités d'enseignement, le type de contenu, l'organisation du travail personnel ou encore les relations interpersonnelles, en ponctuant chaque thématique par la

manière à travers laquelle chacune était vécue. Cette partie visait spécifiquement à appréhender leur affiliation et plus généralement leur expérience étudiante. À la jonction entre ces deux premières parties, ce sont donc leurs aspirations de poursuites d'études *vers* l'enseignement supérieur qui ont été privilégiées. Dans la continuité, la dernière partie concernait la projection dans le temps à venir en priorisant (davantage que les perspectives d'insertion socio-professionnelle) les aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur. Cette dernière partie invitait donc les enquêtés à porter un regard réflexif sur leur parcours effectif, sur leurs perspectives de poursuite d'études et sur leurs représentations du temps à venir.

Tout au long des entretiens, les potentielles incidences de la crise sanitaire ont par ailleurs été questionnées, les enquêtés finalement conservés faisant partie de cette génération ayant connu le Baccalauréat en contrôle continu et leur année de L1 presque entièrement à distance. Il aurait en effet été illusoire de faire abstraction de cette crise et des répercussions qu'elle a pu avoir sur les conditions d'études, de vie ou encore sur la santé mentale des enquêtés. La pandémie et la gestion dont elle a fait l'objet ont donc été interrogées comme un facteur pouvant altérer les aspirations mais aussi comme un facteur conditionnant l'affiliation et l'expérience étudiante.

Enfin, le talon sociologique a été souhaité le plus complet possible, d'autant plus au regard des manques perçus dans la construction du questionnaire que les analyses descriptives ont pu mettre jour. Outre les conditions matérielles d'existence, il s'agissait surtout de s'enquérir de la profession, du niveau voire du parcours d'études des membres de la famille (grands-parents, parents, sororité ou fratrie). L'inscription des aspirations des jeunes dans une histoire familiale ou dans la pente de la trajectoire de la famille a été recherchée, en prenant également appui sur les capitaux économiques et culturels. Or, si le niveau d'études et plus encore la profession des parents sont relativement connus, ces informations sont bien souvent abstraites en ce qui concerne les grands-parents. Par ailleurs, les réponses à ces questions ont permis de prendre acte de la diversité des situations familiales, en particulier des familles recomposées. De sorte que la référence aux parents pourrait ainsi s'avérer trompeuse lorsque l'un des deux est absent ou qu'un beau-parent se manifeste comme une personne éminemment ressource.

Quels que soient les éléments considérés au cours de l'entretien, le questionnement était double en portant d'abord sur une dimension objective (bien que déclarative) proche du « fait expérimenté » (Blanchet et Gotman, 1992), puis sur une dimension subjective, plus active et réflexive relative à la « pensée construite » entendue comme une « organisation d'opinions, d'attitude et de valeurs, une façon d'envisager l'homme et la société » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 26). L'intérêt de ces deux approches pour appréhender à la fois de manière concrète et presque introspective une même situation, un même choix ou encore un même phénomène, réside dans la possibilité de les articuler en recherchant la relation entre l'expérience vécue, la réflexivité portée sur cette expérience et la réflexivité portée sur soi. S'il s'agissait d'aller au-delà des « opinions de surface » (Kaufmann, 2016), cette manière de mener l'entretien a permis de déceler les mécanismes sous-jacents, les logiques de l'action ramenées à la pensée en un système commun, autrement que par une simple relation causale (Beaud, 1996). Toute la stratégie a donc reposé sur l'(in)adéquation entre la subjectivité de l'acteur et l'objectivité du système, de telle sorte que les représentations des individus n'ont pas simplement été considérées comme le reflet de la société mais « comme un moment crucial dans le processus dialectique de la construction de la réalité » (Kaufmann, 2016, p. 59-60). Raison pour laquelle les entretiens sont de type compréhensif, afin de rendre compte des représentations, argumentations et actions réalisés par les enquêtés tout en les invitant à porter ce regard réflexif.

Pour autant, ces représentations et le discours des enquêtés ne peuvent être uniquement considérés sous le prisme de la subjectivité des acteurs. En ce sens, « s'il faut manifester, contre l'objectivisme mécaniste, que les formes symboliques ont une logique et une efficacité propres qui leur confèrent une autonomie relative par rapport aux conditions objectives » (Bourdieu, 1980, p. 241), il convient tout autant de considérer les conditions objectives de la production de la parole et de la position sociales des enquêtés, autrement dit, d'objectiver le subjectif. Comme il s'agira de l'explicitier en décrivant la manière à travers laquelle se sont déroulés les entretiens, le guide d'entretien a ainsi été construit et utilisé comme un outil souple : si l'ensemble des éléments inscrits dans le guide avaient vocation à être abordés et informés, l'ordre et l'individualisation des questions ont été privilégiés afin de faciliter un échange sur le « style conversationnel » (Kaufmann, 2016).

Toute la difficulté, lors des entretiens, a justement été de réussir à amener cette part plus intime sans se montrer trop intrusive, bien que le fait qu'ils aient reposé sur du volontariat

pouvait être lu comme un premier signe d'engagement des enquêtés. Parallèlement, des entretiens menés avec des volontaires ouvrent sur un biais, lorsque seuls s'engagent effectivement celles et ceux qui souhaitent s'engager. D'une part se joue un sentiment de légitimité à prendre cette parole offerte, d'autre part cela suppose d'avoir envie de dire ou d'avoir quelque chose à dire en se racontant soi : se porter volontaire « dépend à la fois de la bonne volonté scolaire ou culturelle des enquêtés et de l'opportunité qu'ils y voient de défendre leur cause ou de pouvoir "se confier" » (Mauger et Pouly, 2019). Pour autant, les étudiants rencontrés non pas nécessairement tous et toutes été à l'aise avec l'oral. C'est par exemple le cas de Marthe dont la timidité était particulièrement transparente à travers ses réponses très courtes ou celui de Aliya, se décrivant comme solitaire et discrète mais qui, à l'issue de l'entretien, n'en revenait elle-même pas d'avoir parlé pendant près de trois heures. Par ce biais d'une auto-sélection des enquêtés, les analyses ne peuvent qu'être partielles, raison pour laquelle l'échantillon a dans un premier temps été souhaité important en taille et surtout diversifié en termes de profils.

6.2.1.2. Des enquêtés aux profils diversifiés

L'ensemble des étudiants de L1 a été invité à participer à cette enquête par un mail envoyé sur la liste de diffusion en novembre 2020. Face à l'afflux de retours (plus d'une centaine) un second mail a été envoyé à chaque volontaire afin d'obtenir quelques caractéristiques socio-scolaires à partir desquelles le périmètre d'un premier échantillon a été effectué (n=56). Il a ainsi été important d'avoir des étudiants des différentes filières et plus généralement de chacune des UFR, bien que cette diversité n'ait été possible que dans un périmètre restreint par l'aspect volontaire, de sorte que certaines filières ne sont finalement pas représentées. Le profil scolaire a été un critère discriminant, d'autant plus lorsque le choix a finalement été fait de ne considérer que les néo-bacheliers, excluant dès lors certains enquêtés présentant un autre profil (étudiants en reprise d'études ou s'étant réorienté dans le supérieur) qui ont dans un premier temps été sollicités. Enfin, la diversité des profils a été recherchée au niveau de l'origine sociale.

Par anticipation du processus d'attrition inhérent au suivi longitudinal, il s'agissait de privilégier le nombre avant qu'un échantillon plus qualitatif ne s'affine progressivement, notamment au regard de la nature et de la portée des aspirations des enquêtés. Dès lors, l'échantillon initial demeure relativement déséquilibré, tandis que le terrain a constitué une

contrainte supplémentaire lorsque l'accès a été en partie compromis par le reconfinement et la fermeture de l'université au public. Pour les étudiants, ce passage en tout distanciel altérant organisation, conditions de vie et d'études, répondre à un entretien a pu être loin d'être prioritaire ou difficilement programmable, comme en témoignent ces échanges de mail avec Mélie⁵⁶, bachelière professionnelle d'origine sociale moyenne, avec qui l'entretien n'a finalement pas eu lieu :

« Bonjour, votre projet m'intéresse si vous avez besoin, étant en L1 LEA. Mélie » (18/11/2020).

« Bonjour, désolée je ne me suis pas connectée à mes mails depuis un petit moment... je préfère en visio et désolée j'ai beaucoup de travail aujourd'hui est ce possible de décaler ? Cordialement, Mélie » (14/12/2020).

« Bonjour, j'espère que tu vas bien. Désolée de répondre que maintenant mais j'ai du mal à m'organiser, autrement je pense que l'entretien en visio est bon pour moi en espérant que la connexion soit bonne. Cordialement, Mélie » (11/01/2021).

Au-delà de ces entretiens n'ayant pas pu être menés avec certains volontaires, un choix important a fortement réduit l'effectif de la cohorte finalement prise en considération. Après réflexion, seuls les entretiens avec les néo-bacheliers ont été conservés (n=36) même si certains enquêtés avec d'autres profils ont de nouveau été rencontrés lors de la seconde vague d'entretiens. Ce choix tardif, après plus de deux années d'enquête et le début des analyses, s'inscrit dans le périmètre d'une procédure Parcoursup adressée avant tout aux néo-bacheliers. Il se justifie aussi par la spécificité du processus de construction des aspirations de poursuite d'études ou d'accès au supérieur des enquêtés en reprise d'études, de ceux s'étant déjà réorientés une fois dans le supérieur ou encore des néo-bacheliers ayant réalisé une année de césure. Néanmoins, les entretiens réalisés avec ces enquêtés écartés de la cohorte finale ont pu être mobilisés de manière indirecte. C'est notamment le cas de ceux menés avec les réorientés du supérieur dans la mesure où, comme nous le verrons, certains néo-bacheliers se sont également réorientés à l'issue de leur première année de licence. Il semble toutefois opportun de ne détailler ici que l'échantillon composé de néo-bacheliers, bien que les caractéristiques socio-scolaires de l'ensemble des enquêtés soient également présentées dans le tableau 2.7. proposé en annexe.

⁵⁶ Tous les prénoms des enquêtés ont été anonymisés.

Sur l'ensemble des enquêtés néo-bacheliers de la première vague d'entretien, les femmes sont particulièrement nombreuses puisqu'elles représentent les trois-quarts de l'échantillon (n=28). Au niveau de l'origine sociale, la répartition entre boursier (n=19) et non-boursier (n=15) est relativement équilibrée, mais cette information n'est pas connue pour deux enquêtés. Un peu plus d'un quart est d'origine sociale favorisée (n=9) ou d'origine modeste (n=10) et près de la moitié est d'origine moyenne (n=17). Les deux parents ont eux-mêmes suivi des études dans l'enseignement supérieur pour 13 enquêtés, l'un seulement des deux parents a poursuivi ses études après le Baccalauréat pour 14 enquêtés et 9 enquêtés sont des étudiants de première génération. Au regard de ces éléments relatifs à l'origine socio-culturelle, l'échantillon semble donc relativement diversifié en termes de position sociale et au niveau de la pente de la trajectoire familiale (document 2.10. en annexe). Au niveau de l'origine géographique, la très grande majorité est originaire de la région d'implantation dans laquelle se trouve l'Université Joséphine Baker (n=30), plus d'un tiers vient même du département (n=14) et un cinquième de la ville (n=7).

En revanche, en ce qui concerne l'origine scolaire, les bacheliers généraux sont sur-représentés, en particulier les titulaires d'un Bac ES (n=13) en comparaison aux titulaires d'un Bac L (n=9) ou S (n=7). Si sept bacheliers technologiques sont comptés parmi les enquêtés, aucun bachelier professionnel n'a pu être rencontré par défaut de volontaires. Par conscience des erreurs du questionnaire, la mention au Bac à cette fois-ci été demandée : la part de mentionnés est relativement importante puisque plus d'un cinquième a obtenu la mention Très bien (n=7), plus d'un quart la mention Bien (n=10) et plus d'un tiers la mention Assez bien (n=14). La majorité de l'échantillon est donc mentionnée tandis que cinq enquêtés ont obtenu leur diplôme sans mention (s.m.) dont deux au rattrapage. Enfin, un tiers des enquêtés était scolarisé dans un lycée privé (n=12) et les trois quarts dans un lycée ayant une offre de formation du supérieur, que ce soit un BTS, une CPGE ou un autre type de formation (n=27). Sur la dimension scolaire, les profils des enquêtés sont donc de manière générale relativement équilibrés mais dans un périmètre relativement circonscrit en ce qui concerne la voie du Baccalauréat.

Enfin, en dehors d'un étudiant en double licence Psychologie et Histoire, seize mentions de licences sont représentées parmi lesquelles la licence STAPS se démarque particulièrement (n=8). Toutefois, la représentation au niveau des UFR est relativement équilibrée : plus d'un quart est inscrit en ALC (n=10), plus d'un cinquième en Sciences sociales (n=8) ou

STAPS (n=8), un sixième en Sciences humaines (n=6) et un dixième en Langues (n=4). À nouveau, l'échantillon initial est relativement diversifié.

Relativement diversifié, l'échantillon de néo-bacheliers ainsi présenté constitue bien celui de la première vague d'entretiens. Outre le choix de mettre côté des profils trop spécifiques (c'est-à-dire les dix-neuf enquêtés en reprise d'études, en réorientation ou ayant fait une année de césure avant d'entrer dans le supérieur), le phénomène d'attrition a engendré une baisse progressive du nombre d'enquêtés (n=26). En revanche, il semblait important de ne pas conserver uniquement les « survivants », de sorte que les étudiants s'étant réorientés ont malgré tout été suivis – dans la mesure du possible – afin de comprendre si cette bifurcation relevait d'un effet de sélection, d'un effet de formation (Felouzis, 2001a), d'un processus de reconstruction des aspirations de poursuite d'études ou encore d'une orientation retardée (Rossignol-Brunet, 2022a).

6.2.1.3. Une situation d'entretien compromise par la crise sanitaire

Outre la constitution de l'échantillon, la programmation des différents entretiens a nécessité un certain temps, surtout lorsqu'il a parfois fallu les reprogrammer en raison de la conjoncture ou du fait d'oublis, comme l'exemple de Mélie présenté plus haut l'illustre. Les premiers entretiens ont commencé début décembre 2020 et se sont échelonnés jusqu'à la mi-mars 2021 pour les plus tardifs, bien qu'une majorité ait été concentrée entre décembre et février. Au-delà des impératifs relatifs au calendrier d'une recherche, cette période était particulièrement ciblée afin d'appréhender un double processus d'adaptation en train de se faire (Felouzis, 2001a). D'une part, cette période marquée par les examens puis les résultats du premier semestre et le début du second semestre, a été choisie pour saisir le processus d'affiliation au métier d'étudiant des enquêtés. D'autre part, le passage en tout distanciel puis les promesses d'un retour partiel en présentiel ont permis d'approcher une expérience étudiante « en train de se faire » en temps de pandémie. Il s'agissait donc de capter l'action et les représentations des jeunes dans le déroulement de cette expérience vécue, mais aussi les effets de l'institution sur eux – aux niveaux organisationnel et temporel – en termes de socialisation et d'adaptation.

Si l'entretien apparaissait comme l'outil le plus adéquat pour capter cette expérience en train de se faire, l'enquête s'est elle-même retrouvée en partie affectée par la crise

sanitaire. Comme pour les enseignements, une partie des entretiens n'a pas échappé au distancié en particulier avec les enquêtés repartis chez leurs parents dans un autre département ou une autre région, nécessitant alors des déplacements que les mesures sanitaires ont contraints (couvre-feu et limites de déplacement). Pour pallier cette contrainte, le recours au distancié est apparu comme une solution partielle. Dans les premiers temps, trois entretiens ont été réalisés par téléphone, modalité très rapidement abandonnée : bien que ces entretiens soient mobilisables en termes de contenu, la situation d'entretien qu'elle a induite a été trop peu évidente, d'autant plus pour une première « rencontre ». Si certains travaux (Block et Erskine, 2012) ont montré que l'usage du téléphone n'altérerait pas les réponses en comparaison au face-à-face, la situation d'entretien s'avère plus ambiguë. D'un côté, l'anonymat renforcé par l'absence de visuel tend à favoriser le discours sur le mode de la confession et à limiter le biais de désirabilité sociale. De l'autre côté, cette même absence de visuel nécessite de redoubler d'efforts afin d'instaurer une relation de confiance. Pour ces entretiens, sincérité et relation de confiance étaient présentes, l'avantage étant que les jeunes femmes interviewées par téléphone semblaient réellement attachées à raconter leur vie. En réalité, c'est davantage en tant qu'enquêtrice que la nature impersonnelle de ce type d'échanges a été déstabilisante. Les expressions du visage impossibles à observer par téléphone sont pourtant des indices précieux pour individualiser et orienter les questions lorsque le discours est accompagné par ces éléments expressifs de la communication non-verbale (Abric, 2019). Dès lors, lorsque le distancié était inévitable, la visioconférence a été privilégiée.

En tout, vingt-huit entretiens ont eu lieu en visioconférence, en utilisant principalement le logiciel *Zoom*. Bien qu'imparfaite sous certains aspects, la visioconférence avec caméra allumée pour l'enquêté et pour l'enquêtrice permettait néanmoins de combiner ce qui était dit à la manière à travers laquelle cela était dit. S'il est vrai qu'un entretien est traditionnellement mené en face-à-face, le concevoir comme une interaction verbale entre enquêtrice et enquêté ne semble pas empêcher qu'il se fasse à distance. Certes, les avantages du présentiel, à l'instar des temps informels avant et après l'entretien sont moins possibles en visio, mais le fait qu'il s'agisse d'un échange avec caméra permettait de conserver les indices visuels de la communication non-verbale (Napoli, 2022). De même, si la visio impose un lieu et une position, cette modalité facilitait une forme d'immersion douce dans la vie de ces « étudiants à la maison » à travers la possibilité de voir leur chambre, les interruptions des parents, des petits frères ou des animaux et parfois des

éléments qu'ils souhaitaient montrer comme des fiches de révisions ou un pan de mur rempli de post-it. Pour autant, les enquêtés ne montraient que ce qu'ils souhaitaient montrer, limitant ainsi l'intrusion dans l'intimité qu'aurait pu générer un entretien en face-à-face chez eux et, inversement, compromettant la possibilité d'engager l'entretien comme une situation d'observation (Beaud, 1996). Les enquêtés étaient chez eux, dans cet espace connu, ce qui a pu favoriser une forme de désinhibition qu'un lieu impersonnel ou peuplé pourrait davantage compromettre. En tant qu'enquêtrice, il a semblé tout aussi important de se montrer aussi soi par le lieu, en l'occurrence un bureau dans le logement personnel et quelques références à Joséphine Baker à l'instar d'une gourde avec le logo de l'université. Cette dimension matérielle volontairement théâtralisée visait, de manière sûrement maladroite et anecdotique, à montrer aux enquêtés l'intérêt porté à « leur » université. Enfin, ces conditions matérielles à distance pourraient être lues comme une « neutralisation de la situation d'enquête » (Mauger, 1991), chacun et chacune étant chez soi, dans un espace de confort et de confiance, permettant dès lors de se concentrer sur l'essentiel : l'échange. Les thématiques abordées ont également sans doute facilité l'engagement des enquêtés, même à distance, puisqu'il s'agissait de revenir sur deux moments clés de leur parcours : l'un, tiède, relatif à leur expérience de Parcoursup et l'autre, chaud, portant sur cette situation inédite qu'ils étaient en train de vivre. Dès lors, en l'absence (ou presque) de *bugs* informatiques et en présence d'enquêtés particulièrement enclins à raconter leur propre vie, ces entretiens à distance se sont montrés tout à fait mobilisables.

Justifiée par le reconfinement ou le couvre-feu, la visioconférence n'offre néanmoins pas les mêmes conditions qu'en face-à-face. Pour autant, reconfinement et couvre-feu ont tout autant contraint les entretiens en présentiel. Bien que pour chaque enquêté il ait été proposé que la rencontre se fasse chez eux, les vingt-cinq entretiens en face-à-face se sont finalement déroulés dans une salle mise à disposition à Joséphine Baker. Ce lieu de rendez-vous a pu être profitable aux enquêtés en leur donnant une mince possibilité de sortir de chez eux, autrement que par les quelques déplacements permis dans le cadre des mesures sanitaires. S'il a pu être troublant de proposer un lieu aussi informel, il s'est finalement avéré judicieux pour des étudiants ayant rarement l'occasion de venir sur leur lieu d'études ou tout simplement « *de sortir de chez soi ! Ça fait tellement du bien de sortir* » comme l'a déclaré Mila ou Sam étudiante en Communication pour qui « *ça fait plaisir de revenir [à Joséphine Baker] ! C'est très agréable, bon, même si c'est vide* ». Les petites phrases de ces deux étudiantes n'ont pas été dites pendant les entretiens, mais sur ce temps informel

en amont. De fait, les bâtiments étant fermés au public, il convenait d'aller chercher les enquêtés, laissant ainsi la possibilité d'entamer la mise en confiance par des remerciements et des discussions plus informelles. Afin de conforter cette mise en confiance, il était nécessaire de rassembler les conditions les plus paisibles possibles de telle sorte que les entretiens se sont réalisés sans le masque mais dans le respect des gestes barrières (aération de la salle et distance de sécurité notamment).

6.2.1.4. Des entretiens menés avec un « style conversationnel »

Quelle que soit la modalité d'entretien, l'un des éléments jugés des plus importants dans le cas d'une approche compréhensive a été de s'engager dans l'échange, dans cette relation sociale spécifique, à commencer par la présentation de soi. En posant le contrat de communication, cette présentation de soi impliquait de définir son statut, en l'occurrence ce double statut de doctorante à la fois chercheuse et étudiante en Sciences de l'éducation (Chamboredon *et al.*, 1994). Bien que le niveau d'études ne soit pas le même que celui des enquêtés, la focale a pourtant été mise sur ce statut commun, tout en jouant sur la discipline d'appartenance : renforçant une forme de complicité lorsqu'il s'agissait d'étudiants en Sciences de l'éducation, jouant sur la naïveté quand il s'agissait d'une autre filière. D'autres variables ont pu favoriser la mise en confiance telles que l'âge relativement proche des enquêtés, le genre féminin ou encore l'*hexis*, c'est-à-dire ces dispositions incorporées dans la manière d'être physique et orale (Bourdieu, 1980), lesquelles ont été complétées par des tactiques à l'instar de l'emploi du tutoiement réciproque, de l'humour ou d'un langage courant tirant parfois vers le familier.

Autrement que par la présentation de soi, l'engagement en tant qu'enquêtrice s'est réalisé dans la manière de mener l'entretien en favorisant le plus possible un « style conversationnel » (Kaufmann, 2016) et en assumant le « mythe de la neutralité de l'enquêteur » (Beaud, 1996). Ce style conversationnel suppose qu'il ne s'agisse pas seulement de recueillir les données, sinon de s'engager pleinement dans le discours, au risque, parfois de dériver sur un fait périphérique. Or, couper ces digressions que l'enquêté livre peut compromettre la situation même de l'entretien et plus encore la relation de confiance. Ce fut par exemple le cas avec Devi quand il a commencé à parler de son petit chat en l'encensant et en le qualifiant de tous les adjectifs élogieux que l'on peut attribuer à un être cher. Malgré des tactiques douces pour revenir sur l'objet de l'entretien, parler de

son chaton a pourtant pris tout son sens en tant que révélation cachée (Kaufmann, 2016) quand Devi a fini par confier que son animal l'avait aidé à se relever après une tentative de suicide. De fait, en racontant leur vie, les enquêtés se racontent et se pensent également soi, de telle sorte que « celui qui parle est pris au piège de ses propres paroles : plus elles vont loin, plus il s'engage parallèlement pour mettre de l'ordre dans ce qu'il dit de lui, car c'est sa vie, son moi, qui sont en jeu. Et plus il s'engage dans ce travail de mise en ordre plus il parle de lui, livrant d'autres informations qui exigent à nouveau de nouvelles mises en ordre » (Kaufmann, 2016, p. 60).

Pour la plupart des enquêtés, leur engagement s'est manifesté à travers une prise de parole importante et *a priori* libérée, le soin étant pris de leur laisser la possibilité de développer leurs réponses. Quelques entretiens ont, cela étant, été plus difficiles, en raison de réponses très courtes, se limitant parfois à un acquiescement ou au contraire à une négation, y compris non verbaux. Il s'agissait, en tant qu'enquêtrice, d'intervenir plus souvent, parfois de l'ordre de « leurres discursifs » de ces petits mots servant de ponctuation (Maury-Rouan, 2005), bien souvent de l'ordre du rebondissement pour approfondir ce qui venait d'être dit et enfin sous forme de question amenant une nouvelle thématique. Pour autant, le style conversationnel a réellement marqué ces entretiens en constituant un flux continu d'échanges, bien souvent ponctué par des rires ou des silences notamment lorsqu'il s'agissait d'une question amenant une « pensée construite » (Blanchet et Gotman, 1992).

Si l'enquêté est pris au piège, l'enquêtrice peut également l'être, toute la difficulté étant de se soumettre à ce qui est dit et à la manière à travers laquelle cela est dit, tout en s'assurant d'obtenir les informations recherchées – notamment ce qui n'a pas encore été dit – et en jouant habilement sur la manière d'intervenir (Blanchet et Gotman, 1992). Il s'agissait donc de faire oublier la situation d'entretien en approfondissant chaque élément délivré, en individualisant les questions, en reprenant les termes ou expressions employés, *in fine*, en faisant preuve d'empathie (Kaufmann, 2016). Faire oublier la situation d'entretien, c'est aussi oublier et faire oublier les supports tels que le guide ou l'enregistreur. Cette approche à la fois technique et anodine dans sa dimension conversationnelle n'a pas toujours été simple à mener pas plus qu'elle a toujours été nécessaire, notamment lorsque le factuel pouvait se limiter à des réponses courtes. La conduite de ce type d'entretien nécessite un juste équilibre entre un intérêt sincère pour le discours et un intérêt utilitariste pour les données recueillies, mais aussi une forme de dialectique entre l'enquêtrice, l'enquêté et

l'objet. Cet objet, les aspirations de poursuites d'études, a pu avoir un intérêt encore plus particulier pour les jeunes au regard du contexte spécifique marqué par Parcoursup et par la crise sanitaire. Se raconter soi et raconter son expérience de ces deux événements particulièrement médiatisés a peut-être encore plus permis l'engagement des enquêtés, au-delà même d'un anonymat incitant plus facilement la confession. À l'issue de l'échange, il n'était ainsi pas rare que les enquêtés rapprochent cet entretien pourtant sociologique à une conversation entre amis ou à une séance chez une psychologue du fait de s'être autant confiés sur ce qu'ils vivaient et comment ils le vivaient. Ce fut d'autant plus le cas lors de la seconde vague d'entretien menée l'année suivante.

6.2.2. Présentation de la seconde vague d'entretiens

À l'issue de chaque entretien de la première vague, le même protocole était institué : l'enquêté était remercié et la participation à un second entretien dans le cadre d'un suivi longitudinal était sollicitée. Si la réponse fut systématiquement positive, les aléas du terrain et les choix méthodologiques ont fait que seule une quarantaine d'enquêtés a pu être à nouveau rencontrée : vingt-six néo-bacheliers et quatorze enquêtés après coup écartés de l'échantillon final (réorientés ou reprises d'études).

Ces quatorze entretiens ont malgré tout été menés, mais leur appréhension a permis de conscientiser la spécificité du processus de construction des aspirations, du processus d'orientation et donc du parcours des enquêtés concernés. C'est par exemple le cas de Jacob qui, après deux premières années en LLCER Anglais à Joséphine Baker et une année de service civique, s'est finalement réinscrit en Sciences de l'éducation, une licence qu'il n'a finalement pas obtenue, préférant s'engager dans l'associatif. C'est également le cas de Thierry qui, après avoir obtenu un Baccalauréat S en 2010 et être passé à deux reprises par APB, a travaillé pendant près de dix ans dans la même entreprise avant de renouer avec ses aspirations à devenir professeur des écoles. Mettre de côté ces enquêtés s'explique alors par leur rapport différencié à l'affiliation étudiante. Concernant les étudiants en reprises d'études, leurs difficultés principales se manifestent au niveau de l'affiliation intellectuelle lorsqu'il s'agit de réapprendre des manières d'apprendre en ayant été affilié plus ou moins longtemps à d'autres conditions et d'autres contenus plus éloignés du monde universitaire (Coulon, 2005). À l'inverse, les étudiants réorientés ou ayant redoublé plusieurs fois sont susceptibles d'entrer plus facilement dans le processus d'affiliation, quand bien même les matrices disciplinaires ne seraient pas les mêmes. Au regard de leurs parcours, appréhender

leurs aspirations à l'aune de l'expérience étudiante mériterait donc une recherche à part entière. Outre ce choix théorique et méthodologique, le phénomène d'attrition explique également la diminution de l'effectif enquêté par entretien. Pour une partie des étudiants enquêtés, l'absence de retour ne permet pas de déterminer les raisons de ce désengagement autrement qu'en les supposant. Pour d'autres, le quotidien du « retour à la normale » a pu être perçu comme peu pertinent, comme semble le montrer cet extrait de l'un des mails de Margaux : « *c'est moi qui m'excuse c'est vrai que j'ai pas beaucoup de choses à dire en ce moment du coup je ne savais pas si c'était vraiment important d'avoir mon retour* ».

En ce qui concerne les entretiens ayant effectivement eu lieu, la temporalité de cette seconde vague a été la même, les quarante entretiens s'échelonnant entre la mi-novembre et la mi-mars. D'une part, cette période comprend les vacances de fin d'année et des semaines d'examens qui constituent autant un temps contraint (ne serait-ce que par les révisions ou le retour au domicile familial) qu'un temps libre. D'autre part, il s'agissait de capter l'expérience de la première et l'expérience de la seconde année de licence (pour la majorité des enquêtés) au même moment du calendrier universitaire, permettant dès lors d'engager une forme de comparaison en considérant que « devenir étudiant est le fruit d'un processus qui se construit dans la durée, sans obligatoirement être continu et linéaire » (Felouzis, 2001a, p. 40). Plus symbolique, conserver la même période relevait d'une forme de ritualisation de la rencontre, certains enquêtés ayant été rencontrés à un an d'intervalle à quelques jours près. De même, le lieu de rendez-vous a été conservé, donnant à nouveau cette impression d'une ritualisation de la rencontre. La salle à Joséphine Baker a volontiers été privilégiée, la plupart des enquêtés étant déjà sur place en raison d'un cours ou d'un examen. Ainsi, il semble que la dimension symbolique ait complété la dimension pratique de ces « retrouvailles ». Enfin, en raison d'une distance bien souvent trop importante (plusieurs centaines de kilomètres), sept entretiens se sont malgré tout déroulés en visioconférence, renouant avec les avantages et les inconvénients présentés en amont.

Ces entretiens, relativement longs, ont été dans la continuité des premiers reprenant les mêmes thématiques et s'appuyant sur les mêmes éléments théoriques, en particulier la tripartition du temps, l'affiliation et l'expérience étudiantes, afin de poursuivre cette appréhension des aspirations *dans* l'enseignement supérieur à travers trois temporalités (document 2.3. en annexe). Dans un premier temps, il s'agissait de revenir sur l'expérience de la fin de l'année de L1, en portant la focale sur ce second semestre en grande partie

passé à distance et en interrogeant notamment le sentiment d'être étudiant. Il s'agissait ensuite d'aborder la situation actuelle, que ce soit passage en L2, un redoublement ou une réorientation. Enfin, il convenait d'interroger la projection dans le temps à venir relative à la poursuite d'études, aux aspirations professionnelles mais aussi à un projet de vie personnel plus large. Cette continuité thématique et chronologique a renforcé l'individualisation de l'échange et donc l'approche compréhensive, sous réserve d'avoir « révisé » chaque entretien avant de se lancer de nouveau, afin de pouvoir rebondir sur des paroles ou des événements passés, mais aussi de déceler une éventuelle évolution discursive au-delà même des bifurcations ayant ponctué le parcours de certains enquêtés.

En restituant des conditions similaires et en assurant un entretien dans la continuité du premier, le style conversationnel a semblé plus présent que pour la première vague. Si une rencontre unique avec un chercheur peut être l'occasion de se livrer pleinement, le fait de se revoir une seconde fois a limité le coût d'entrée dans la situation spécifique de l'entretien et facilité la parole. La relation de confiance déjà installée au cours du premier entretien a été retrouvée rapidement, le soin ayant été pris de garder contact par mail avec les enquêtés. Ainsi, un premier mail individualisé a été envoyé dès la fin de l'année universitaire 2020-2021 afin de remercier chaque enquêté pour le premier entretien, de prévenir de la passation du questionnaire et d'informer de l'avancée du travail de recherche. S'il n'amenait pas nécessairement de réponse, ce mail visait à maintenir l'engagement des enquêtés et à prouver celui de l'enquêtrice. Par ailleurs, l'idée de raconter sa vie a de nouveau pu être suffisamment désirable, comme un besoin d'opérer une mise à jour, pour que l'engagement soit effectif et parfois recherché, comme l'écrivait Leïa dans l'un de ses mails : « *ça me fait plaisir de faire ce deuxième entretien, pour tout te dire j'espérais même un peu qu'il ait bien lieu* » et de poursuivre sur un style beaucoup plus informel témoignant de la relation de confiance « *est-ce qu'il y aura une bouilloire ? Si oui, je peux ramener des petites infusions !* ». Dès lors, la conduite d'entretiens de type compréhensif a été facilitée lors de cette seconde vague, les résonances ou dissonances repérées avec le premier permettant de creuser davantage le discours. La contrepartie de cet échange facilité réside dans la longueur des entretiens puisqu'ils ont duré 1h40 en moyenne (plus d'une heure pour les plus courts, trois heures et demie pour les plus longs). Or, comme il s'agira de le préciser, le nombre et la longueur des entretiens ramenés à la temporalité limitée d'une recherche ont obligé à opérer des choix rationnels, notamment en termes de transcription.

6.2.3. Présentation d'une « troisième vague »

Initialement, une troisième vague d'entretiens avait été imaginée, dont la fonction aurait été de l'ordre de la confirmation plus qu'elle n'aurait ciblé de nouvelles perspectives. Dans le protocole d'enquête imaginé, la constitution de la cohorte suivie par entretiens à l'issue des analyses du questionnaire aurait en effet permis de suivre les enquêtés sur les trois années de licence. Le redéploiement méthodologique opéré ayant « retardé » la mise en œuvre d'une année a donc limité ce suivi sur trois ans, tandis que d'autres événements ont perturbé la conduite d'un tel projet. Bien que très pertinent, mener ce troisième entretien auprès des enquêtés – alors en troisième année de licence pour la majorité – aurait nécessité de prendre en compte les mouvements sociaux liés à la réforme des retraites (ayant été perturbants à Joséphine Baker) mais aussi l'instauration de la nouvelle procédure « Mon master » régissant l'accès en master. La temporalité limitée d'une recherche doctorale nécessite donc d'opérer un juste dosage des ambitions, bien que l'abaissement des volontés initiales n'ait pas empêché de garder contact avec les enquêtés.

Un autre mail a été envoyé en décembre 2022, peu de temps avant les vacances de fin d'année. Ce nouveau mail soumettait quelques informations et fut l'occasion d'en demander à travers trois questions principales volontairement larges : « *Que faites-vous ? Où êtes-vous ? Avez-vous toujours le même projet (d'études, professionnel, personnel) ou qu'en est-il de vos projets de manière générale ?* ». Bien que ces questions aient été posées, elles avaient plus une fonction de maintien du contact que d'une réelle portée méthodologique. Pourtant, vingt-trois retours de mail ont été reçus. D'une longueur et d'une précision fluctuante, ces réponses proposaient quelques bribes de la vie des enquêtés. En l'occurrence, la plupart des répondants ont évoqués des éléments objectifs, en particulier leur situation étudiante du moment (type de formation et niveau d'études), de telle sorte que le degré de sincérité ne s'est pas avéré être un grand enjeu, même si à travers ce type d'échanges dématérialisés, « il est vrai que l'on perd les balbutiements suggestifs et la spontanéité impulsive des entretiens en face-à-face » (Kaufmann, 2016, p. 57). Un autre échange de ce type a eu lieu à la fin de l'année universitaire 2023-2024, ce qui correspondait pour une grande partie à la première année de master. Cette fois-ci, dix-huit enquêtés ont pu répondre, de manière bien souvent longue et détaillée, afin de rendre compte de leur parcours, de leurs études et de leur choix.

Au final, ces échanges par mail avaient vocation à informer sur l'avancée de la recherche et à garder le contact, plus que de recueillir des données mobilisables. Dès lors, les réponses obtenues par mail seront uniquement utilisées pour les éléments objectifs, notamment la situation étudiante renouvelée et les perspectives envisagées. Il s'agira alors de présenter la continuité ou la bifurcation dans le parcours étudiant, par suite, d'appréhender les fluctuations ou le maintien des aspirations de poursuite d'études en se limitant à une dimension très factuelle.

Chapitre 7. Une méthode d'analyse entre articulation et ancrage qualitatif fort

Le recours à des méthodes de recueil de données de tradition différente invite à une méthode d'analyse opérationnalisant une stratégie d'articulation au risque, dans le cas contraire, de se limiter à une simple juxtaposition des résultats (Dietrich *et al.*, 2012). La méthode d'analyse mobilisée pour chaque segment sera explicitée tout en soulignant l'ancrage qualitatif majeur de cette recherche (7.1.), avant que les perspectives d'articulation dans le traitement des données qualitatives et quantitatives ne soient présentées (7.2.).

7.1. Un ancrage qualitatif majeur

Avant de présenter les perspectives analytiques, il convient d'apporter une précision sur les échantillons quantitatifs et qualitatifs. Bien qu'ils soient relativement diversifiés, il n'en demeure pas moins que les plus modestes socialement sont sous-représentés et que les bacheliers généraux sont en revanche sur-représentés. Outre un effet de la participation reposant sur le volontariat, il s'agirait également des conséquences d'une enquête menée auprès d'une population déjà sélectionnée : celle pour laquelle la poursuite d'études à l'université est à la fois banalisée et effective (Hugrée et Poullaouec, 2022). En ajoutant certains choix méthodologiques, notamment les catégories regroupées donc standardisées pour caractériser l'origine sociale, l'hétérogénéité des échantillons est donc relativement limitée, expliquant des contrastes parfois peu marqués lors des analyses allant *a contrario* avec des travaux antérieurs.

Concernant l'analyse statistique, la présentation est relativement courte dans la mesure où elle se limite à des analyses bivariées (conduites avec le logiciel SPSS), pour lesquelles les variables indépendantes principalement relatives à l'origine socio-scolaires des répondants, sont classiques. Dans une visée confirmatoire des travaux précédents, les hypothèses sous-jacentes posent une différenciation des aspirations de poursuite d'études, dans leur expression et dans leur effectivité, selon les caractéristiques socio-scolaires des individus. Or, l'expérience de Parcoursup et celle d'une première année de licence, pouvant elles-mêmes être influencées par ces mêmes caractéristiques, pourraient également affecter les aspirations de poursuite d'études, ce qui nécessitera également d'être testé.

Se limiter à une analyse bivariée peut apparaître insuffisant, lorsqu'il s'agit de considérer le poids de différents facteurs sociaux, scolaires et genrés s'influençant ou se renforçant mutuellement. Néanmoins, les analyses menées ouvrent sur des résultats intéressants, d'autant plus dans le cadre d'une stratégie d'articulation, en l'occurrence une triangulation entre résultats statistiques et résultats qualitatifs (Benoît, 2021). Si des analyses multivariées sont pertinentes – constituant ainsi l'une des perspectives de poursuite de cette recherche – le choix d'un ancrage qualitatif fort se justifie par l'appréhension de « processus » qu'il est plus aisé de saisir à travers des entretiens de type de compréhensif et plus encore à travers un suivi longitudinal par entretiens. En d'autres termes, le cadre théorique posé pour cette recherche a imposé les choix méthodologiques. Le questionnaire se prête bien pour approcher des aspirations de poursuite d'études dans une perspective synchronique à travers l'appréhension de l'expérience vécue de la procédure Parcoursup. En revanche, la dimension diachronique sous-entendue par la manière à travers laquelle il est proposé de concevoir les aspirations et plus généralement de la sociologie de l'expérience priorisent le recours aux entretiens.

Concernant les entretiens, les perspectives analytiques semblent, de prime abord, plus complexes lorsqu'elles reposent en grande partie sur une interprétation dont le statut est paradoxal puisqu'elle « est en effet fondée sur la subjectivité du chercheur alors que c'est d'elle que dépend l'objectivation » (Kaufmann, 2016, p. 93). Avant même de pouvoir entrer dans ce processus d'interprétation et dans le traitement des données, il est nécessaire de rendre « maniables » ces données. À l'issue des entretiens, les données ont été directement disponibles sous deux formats ne permettant que partiellement d'entrer dans le travail d'analyse. D'une part, les notes prises sur papier pendant l'entretien, ont été reprises et complétées dans une fiche individuelle à l'issue de l'entretien. Bien souvent succinctes et incomplètes, ces fiches ont néanmoins eu cet avantage de contenir l'essentiel des éléments de surface et les premières intuitions émanant du discours (document 2.9. en annexe). D'autre part, chaque entretien a été enregistré, permettant des écoutes et des réécoutes à l'instar des préconisations de Jean-Claude Kaufmann (2016). Pour autant, si ces écoutes ont été effectives, le choix a été fait de transcrire chacun des entretiens en considérant que cette étape permet de rentrer dans le travail interprétatif (Beaud, 1996). Il semblait en effet important de porter attention à la dynamique et à la richesse de la parole en transcrivant fidèlement les propos et la manière à travers laquelle ils étaient délivrés. En

ce sens, il s'agissait de mener une transcription complète en précisant les intonations, silences et émotions par l'usage de didascalies (annexes 4. et 5.). Seulement, la quantité et la longueur des entretiens (plus de 115 heures en tout) ont compromis la possibilité d'une transcription intégrale et obligé à faire des choix rationnels⁵⁷ : une partie des entretiens a été passée sur un logiciel de transcription automatique, tandis qu'une autre a fait l'objet d'une transcription compréhensive. Concernant ces deux modalités, l'écoute systématique voire la réécoute des entretiens a donc été nécessaire *a priori* ou *a posteriori*. À l'issue de ce travail chronophage, permettant d'obtenir des données traitables, le travail d'analyse à proprement parler a été engagé. Bien que le fil conducteur soit le processus de construction des aspirations de poursuite d'études, la principale difficulté réside dans la multitude d'angles ou de perspectives possibles, du fait des différentes thématiques et temporalités appréhendées sous forme de « faits expérimentés » autant que de « pensées construites ». Face à cette diversité, le choix a été fait d'opérer une catégorisation selon des critères qu'il s'agit de déterminer.

D'une part, cette catégorisation a été conduite au travers d'une analyse thématique horizontale qui « défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 98). Ces thèmes ont été définis en partant des grandes thématiques abordées dans les entretiens avant qu'ils ne soient progressivement affinés à la lecture des transcriptions et définissent les critères de comparaison horizontale entre les différents entretiens. D'autre part, une analyse verticale par entretien a été menée, consistant cette fois-ci à considérer, à travers le discours d'un même enquêté, le processus en cours en parcourant les différents thèmes et les relations entre eux (Michelat, 1975), afin d'« en rebâtir l'architecture singulière » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 98). Les deux types de catégorisation ont été menées de manière parallèle, chacune faisant émerger un angle d'analyse différent à partir d'un même thème. À titre d'exemple, la manière de formuler leurs vœux par les candidats sur Parcoursup comparées d'un entretien à l'autre a permis de dresser une typologie de logiques de formulation des vœux. Parallèlement, les vœux formulés par chaque enquêté ont été replacés dans un cadre temporel plus large marqué par le temps passé (parcours antérieur et trajectoire familiale), le temps présent (expérience de Parcoursup) et temps à venir (projection). La dimension temporelle est en ce sens incontournable, chaque fait expérimenté étant susceptible d'évoluer dans le temps lorsque

⁵⁷ Le choix de ne conserver que les néo-bacheliers a en cela été tardif, puisque la transcription de certains entretiens menés avec des enquêtés réorientés ou en reprise d'études avait déjà faite.

l'épreuve d'une expérience sociale amène à reconfigurer la combinaison des trois logiques de l'action. De même, éprouver cette expérience peut engager l'évolution dans la manière d'appréhender subjectivement les conditions objectives et donc l'évolution de la pensée construite relative, notamment, au temps à venir.

Quelle que soit la méthode d'analyse, toute la difficulté réside dans le risque d'une sur-interprétation subjectiviste ou d'une classification en surface, demeurant au stade de la description à défaut d'une réelle théorisation. Si « le traitement des données quel qu'il soit est toujours un travail de réduction de la complexité du réel » (Kaufmann, 2016, p. 77), ce travail d'analyse à travers l'élaboration de critères se lit comme un jeu actif et itératif entre hypothèses et faits. Dans un sens, le recours au matériau dans une approche inductive, fait émerger des intuitions, des « coups de force interprétatif » (Soulet, 2006, p. 136), en particulier lorsqu'il s'agit d'une contradiction discursive émise par un même enquêté ou d'un nouveau fait contrariant le modèle d'analyse. Dans l'autre sens, plus hypothético-déductif, l'abstraction des éléments théoriques et conceptuels est recherchée dans le matériau afin de confirmer ou d'infirmer des hypothèses. Dans les deux sens, le processus d'interprétation théoriquement fondé est tout autant empiriquement contraint (Soulet, 2006), chaque hypothèse nécessitant d'être confirmée par les faits, chaque fait appelant à s'appuyer sur la théorie. Par ce mouvement incessant, le processus d'analyse et plus particulièrement la construction d'une grille d'analyse (document 2.8. en annexe), dont l'unité répond aux hypothèses mais également aux discours, se structurent et s'affinent nécessairement dans le temps jusqu'à saturation d'un modèle à la fois simplifié et paradoxalement enrichi (Michelat, 1975). Enfin, ce modèle d'analyse qualitative permet de mettre en avant des résultats qu'il s'agit, à travers un nouveau modèle, d'articuler aux résultats quantitatifs.

7.2. Une articulation entre qualitatif et quantitatif

Comme cela a été montré, la volonté d'articuler questionnaire et entretiens à travers un agencement séquentiel a été compromise par les aléas bien souvent inhérents à toute recherche. Quand bien même l'articulation s'opérerait au niveau du traitement et non au niveau du recueil des données, la proximité temporelle relativement ambiguë de la mise en œuvre du questionnaire et des entretiens de la première vague a nécessité une réelle réflexivité sur la stratégie d'articulation à mener. En effet, les entretiens se sont majoritairement passés au premier semestre de l'année de L1 des enquêtés (jusqu'aux résultats du semestre), quand le questionnaire a été passé à l'issue du second semestre. Spontanément, ces différentes temporalités inviteraient à penser une articulation séquentielle, reprenant les deux séquences considérées (premier puis second semestre). L'analyse de données quantitatives et qualitatives reposant sur le même objet permet au contraire de saisir concomitamment le processus sur le court et moyen termes que la deuxième vague d'entretiens autorise en outre à compléter sur le plus long terme (triangulation). En revanche, cette seconde vague combinée à la première ouvre sur des résultats que l'approche synchronique du questionnaire ne permet pas d'obtenir (complémentarité). L'articulation menée s'avère finalement à dominante concomitante dans la mesure où les deux méthodes sont mobilisées sans que l'une dépende de l'autre en suivant autant une stratégie de « triangulation » qu'une stratégie de « complémentarité » qu'il convient de préciser.

Les deux méthodes mobilisées ont interrogé l'expérience de Parcoursup et celle d'une année L1, tout en se différenciant par leur visée : le questionnaire engage un raisonnement à partir des variables explicatives en reliant notamment l'expérience plus ou moins structurante de Parcoursup à celle d'une année de L1, quand les entretiens admettent un niveau d'abstraction plus important en rapprochant ces expériences à l'aune du rapport au temps, aux études et à soi de ces jeunes. Si ces perspectives analytiques semblent indépendantes l'une de l'autre, données qualitatives et quantitatives articulées ensemble permettent d'approcher la double preuve en engageant une comparaison entre les résultats respectivement obtenus à travers un objectif de « triangulation ». Aucune des deux méthodes n'ayant la priorité sur l'autre, elles peuvent donc être « mobilisées aléatoirement, dans la mesure où il s'agit juste de confronter les résultats obtenus [et dans la mesure où]

elles ne dépendent pas l'une de l'autre mais de la question de recherche » (Aguilera et Chevalier, 2021, p. 385), en l'occurrence, la place de la procédure Parcoursup dans le processus de construction d'aspirations. De la sorte, il s'agit donc de répliquer (ou d'invalider) les résultats issus du questionnaire par ceux des entretiens (et inversement).

Au demeurant, l'analyse des entretiens a ouvert sur des résultats que les données quantitatives n'ont pas toujours permis de saisir car reposant nécessairement sur une standardisation des questions. Au gré des analyses, la mise en perspective des résultats issus des deux méthodes s'est parfois rapprochée, *a posteriori*, d'une stratégie d'enrichissement (Aguilera et Chevalier, 2021). Outre le fait que les entretiens permettent d'aller dans la précision, certains résultats qualitatifs ont permis de mettre au jours des processus sous-jacents enrichissant alors les résultats quantitatifs. C'est par exemple le cas, comme il s'agira de le montrer, lorsque l'analyse des entretiens a permis de déceler des processus plus subjectifs ayant présidé à la formulation des vœux ou au choix final des enquêtés. Au demeurant, ce type d'apports permis par le traitement des données qualitatives renvoie surtout à une stratégie de complémentarité, l'analyse des entretiens ouvrant plus finement sur l'appréhension de la place de la procédure Parcoursup face aux aspirations *dans* l'enseignement supérieur. En effet, le suivi longitudinal a permis de filer l'analyse du processus de construction et de formalisation des aspirations dans le temps du parcours étudiant des enquêtés, quand les réponses obtenues dans le questionnaire reposent sur du déclaratif. Si quantitatif et qualitatif articulés ensemble autorisent à considérer les aspirations *vers* l'enseignement supérieur puis les prémisses des aspirations *dans* l'enseignement supérieur, la seconde vague d'entretiens offre la possibilité de poursuivre cette perspective sur le plus long terme et donc d'approfondir interprétation et résultats, dans une perspective de complémentarité (Aguilera et Chevalier, 2021).

In fine, le protocole pluriel mis en œuvre pour cette recherche (présenté dans la figure 6 ci-après) repose sur une logique d'articulation mêlant triangulation, complémentarité et d'une certaine manière enrichissement en ce qui concerne l'enquête principale et, dans une moindre mesure, une forme de contextualisation à travers l'enquête exploratoire. L'une des limites de cette recherche réside toutefois dans l'asymétrie entre les différentes méthodes mobilisées. Bien que le statut d'enquête exploratoire le justifie, l'approche ethnographique de l'Université Joséphine Baker est en grande partie instrumentalisée à des fins de contextualisation de l'expérience que vivent les enquêtés. Par cette place secondaire, mais

à la fonction majeure pour l'ensemble de la recherche, l'usage de cette première enquête ferait presque oublier les limites de la monographie, d'autant plus lorsque l'enjeu porte sur la construction d'aspirations de jeunes venus construire leur avenir et non sur la territorialisation de la mise en œuvre de politiques éducatives. L'autre limite, en termes d'asymétrie, renvoie à un questionnaire *a priori* désavantagé en comparaison à l'ancrage qualitatif marqué. Outre les défauts de construction du questionnaire, la moindre mobilisation de cette méthode quantitative se justifie par le cadre théorique mobilisé. Cet apparent désavantage semble néanmoins s'effacer lorsque les stratégies d'articulation menées jouent sur des méthodes complémentaires que ce soit au niveau de leur temporalité, du type de données recueillies et de l'utilisation des résultats. Sous un tout autre angle, le recours à l'articulation a permis de réguler la posture de chercheuse en encourageant une démarche empreinte d'une réflexivité assumée que ce soit au cours de l'enquête ou lors de l'analyse des données. Il a ainsi semblé plus aisé de prendre ses distances par rapport à l'affect des entretiens et, parallèlement, d'illustrer ou de théoriser les profils statistiques par du discours.

L'opérationnalisation conjointe d'une enquête exploratoire de type ethnographique, d'un suivi longitudinal par entretiens compréhensifs et d'un questionnaire, permet de rendre compte du processus de construction des aspirations *vers* et *dans* l'enseignement supérieur, comme le schématise la figure ci-dessous et, surtout, comme il s'agit à présent de le proposer.

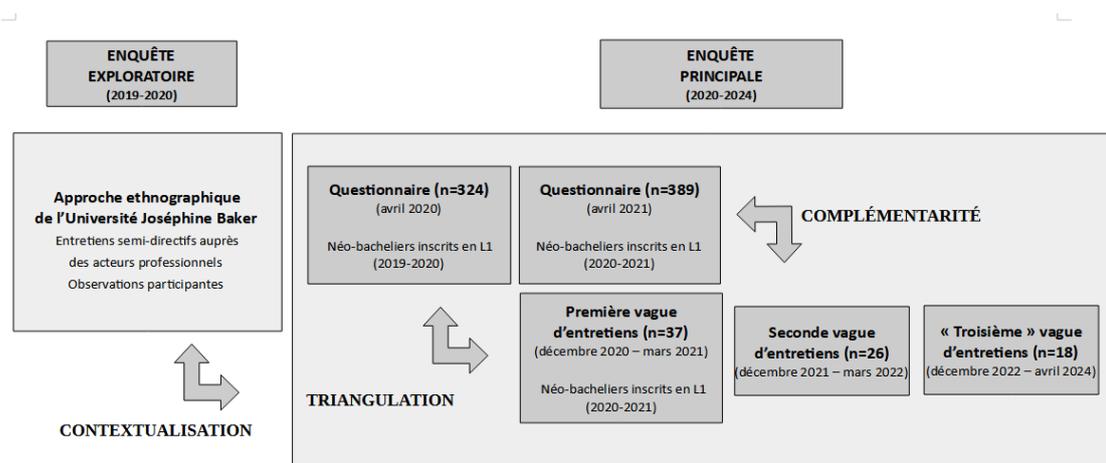


Figure 6 : Modèle de la méthodologie mise en œuvre

TROISIÈME PARTIE

Se préparer à Parcoursup : une analyse de la (co)construction des aspirations de poursuite d'études

Avant de considérer la manière à travers laquelle les néo-bacheliers enquêtés ont vécu la procédure Parcoursup, il semble pertinent d'inscrire le processus de construction des aspirations de poursuite d'études dans le temps plus long du parcours. S'il eût été ambitieux de retracer l'entièreté de ce processus en parallèle du parcours antérieur des enquêtés, ces derniers ont néanmoins été invités à remonter dans le temps à plusieurs échelles depuis leur enfance jusqu'à leur année de terminale en passant par la trajectoire familiale. Cette première partie des résultats vise donc à tester la première sous-hypothèse qui pose l'existence d'inégalités socio-scolaires devant l'orientation et d'inégalités induites par l'orientation, en amont de l'expérience de Parcoursup des enquêtés.

Dans un premier temps, les aspirations dans une acception large sont interrogées dans un temps avant tout passé (chapitre 8). D'une part, il s'agit de rendre compte des représentations du temps à venir au cours du parcours scolaire des enquêtés. Au-delà de certains choix d'orientation marquant le parcours, c'est avant tout l'évolution des horizons temporels et celle du degré des aspirations au gré de la confrontation aux conditions objectives qu'il s'agit de saisir. D'autre part, la représentation de la poursuite d'études nécessite à la fois d'être située dans la représentation de l'avenir, mais également dans le temps passé de la trajectoire familiale.

Après une brève restitution de la mise en œuvre de la procédure Parcoursup à l'Université Joséphine Baker, la perception qu'ont les enquêtés de l'éducation à l'orientation déployée dans leur lycée d'origine est abordée dans un deuxième temps (chapitre 9). À défaut d'objectiver les inégalités scolaires résultant d'une mise en œuvre différenciée de Parcoursup dans les établissements du secondaire, il s'agit d'en rendre en compte à travers le discours des élèves. Les résultats proposés portent alors sur la manière à travers laquelle les enquêtés ont perçu l'engagement de leur lycée d'origine et la déclinaison qu'en font les acteurs professionnels, que ce soit au niveau de la procédure dans sa dimension la plus technique ou que ce soit dans leur processus d'orientation.

Enfin, si l'éducation à l'orientation repose sur un paradigme informationnel, la capacité des enquêtés à se saisir de l'information à travers une démarche active est approchée dans un troisième temps (chapitre 10). Ici, l'idée d'un capital informationnel permet d'illustrer cette recherche active d'informations, laquelle sert tout à la fois à préciser la représentation du temps à venir et l'espace des possibles, que rechercher l'information dépend parallèlement du degré de précision des aspirations de poursuite d'études. Sans être posé en tant que capital à part entière, le capital informationnel renvoie à la capacité des élèves à rechercher et s'appropriier l'information jusqu'à pouvoir évaluer la probabilité d'advenir des aspirations. À cet égard, si une certaine autonomie est revendiquée, d'autres acteurs jouent un rôle plus ou moins direct dans cette recherche d'informations : d'une part, les pairs qu'ils soient du groupe d'appartenance (autres lycéens) ou du groupe de référence (pairs déjà étudiants) ; d'autre part, les parents qui, selon leur propre parcours, s'inscrivent plus ou moins dans une dynamique de co-construction des aspirations ou, du moins, d'accompagnement à la construction des aspirations.

Chapitre 8. Des aspirations enfantines à l'aspiration de poursuivre ses études

« J'suis passée par plein d'étapes ! Quand j'étais petite, j'étais très attirée par les animaux. J'ai très longtemps voulu faire vétérinaire. Et après, j'me suis plus intéressée aux humains et j'ai voulu faire de la médecine. Plus particulièrement, je voulais être kiné ». (Marion, bac L, TB – favorisée – Psychologie)

Considérer les aspirations de poursuite d'études au seul prisme de Parcoursup, comme si elles émergeaient *ex nihilo* au cours de l'année de terminale, oblitérerait l'évolution de la représentation du temps à venir des jeunes et l'inscription du processus de construction des aspirations dans un temps plus long. Le choix a ainsi été fait de questionner les enquêtés sur leurs aspirations avant Parcoursup, en remontant jusqu'aux représentations parfois fantasmées de professions lorsqu'ils étaient enfants. À ce stade, il ne s'agit pas de retracer l'ensemble du processus de construction d'aspirations des jeunes, sinon de considérer la précision progressive des aspirations en portant notamment la focale sur deux moments clés : le choix du Baccalauréat, puis celui, plus général, de poursuivre les études dans l'enseignement supérieur. Le niveau d'ambition et le degré d'effectivité des aspirations ne sont, dans ce chapitre, pas considérés. De sorte que l'emploi du terme « aspirations » recouvre dans un premier temps autant des souhaits que des projections parfois éphémères. On retrouve alors tous les paradoxes devant l'orientation de jeunes devant se projeter dans un *continuum* « Bac -3 / Bac +3 », si ce n'est en amont.

Dans ce chapitre, il s'agit de rendre compte du processus de construction des aspirations et plus encore de la volatilité de ces dernières depuis l'enfance jusqu'au choix du Baccalauréat. Outre les aspirations fantasmées de l'enfance, les idées de métiers, parfois d'études, s'enchaînent bien souvent au gré des expériences et de la confrontation aux conditions objectives (8.1.). En ce qui concerne plus précisément le Baccalauréat, le choix effectué est le plus souvent décorrélé des perspectives de poursuite d'études, l'horizon temporel étant alors le temps du lycée (8.2.). Néanmoins, ces perspectives ne sont pas absentes en s'inscrivant dans une normalisation de la poursuite d'études qui tient autant à la pente de la trajectoire sociale et scolaire de la famille qu'à des aspirations (professionnelles ou d'études) se précisant plus ou moins progressivement (8.3.).

8.1. Des aspirations enfantines aux considérations objectives

Appréhender les aspirations des enquêtés lorsqu'ils étaient enfants revient à une manipulation délicate de la tripartition du temps puisqu'il s'agit d'interroger l'avenir tel qu'il était pensé dans le passé, mais dans le temps présent de l'entretien, de sorte que les biais liés à la mémoire et à l'illusion biographique peuvent émerger (Bourdieu, 1986). Pour certains enquêtés, il est en effet apparu complexe de remonter jusqu'à leur petite enfance comme si aucun métier n'avait été suffisamment désirable pour qu'il soit ancré dans les souvenirs ; pour d'autres, les aspirations d'enfant sont présentées comme si elles avaient écloso *ex nihilo* ou comme si elles étaient les fondements originels des perspectives d'avenir présentes. Pour la majorité des enquêtés, ces « métiers d'enfant » raisonnent plutôt comme des « fantaisies professionnelles » (Dumora, 2004) relevant dès lors d'un espace limité des métiers durant l'enfance. En effet, si la question portant sur ces aspirations enfantines était volontairement ouverte, les réponses apportées par les enquêtés ont spontanément porté sur des métiers. L'abstraction des études supérieures empêchant de les penser, les aspirations enfantines sont avant tout professionnelles et inscrites dans un *continuum* allant du rêve à l'identification à des figures incarnées dans le quotidien (la famille et l'école, notamment). Il s'agit donc ici de rendre compte de ces aspirations plus ou moins éphémères passant d'un idéal fantasmé durant l'enfance (8.1.1.) à la confrontation progressive des aspirations aux conditions objectives (8.1.2.).

8.1.1. Des aspirations fantasmées

Ces aspirations enfantines s'appuient bien souvent sur des associations spontanées fondées sur un goût ou une caractéristique individuelle, de telle sorte que d'avoir de l'empathie légitime l'idée d'être psychologue ou aimer les animaux autorise par exemple à vouloir devenir vétérinaire, comme l'ont estimé enfant près d'une dizaine des enquêtés. Elles naissent également de représentations idéalisées du métier concerné tout en relevant, d'une certaine manière, du monde de référence. C'est en particulier le cas avec l'école, ce monde connu et vécu au sein duquel l'enseignant peut être considéré comme un premier professionnel de référence auprès duquel s'identifier, comme l'a vécu Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle⁵⁸) :

58 Selon les sous-parties, certaines caractéristiques socio-scolaires des enquêtés sont présentées : le type de Baccalauréat (S, ES, L ou baccalauréat technologique) ; la mention au Baccalauréat (TB, B, AB ou s.m.) ; la catégorie sociale standardisée (favorisée, intermédiaire ou modeste) ; le statut de boursier et, enfin, la filière ou formation du supérieur suivie.

« Pendant très longtemps, quand j'étais toute petite, j'avais envie d'être maîtresse d'école. Et plus j'ai grandi en classe, plus j'avais envie d'être... prof dans les classes que je faisais, parce que finalement ça m'intéressait pas tant que ça d'être chez les petits [...]. Peut-être parce que je me sentais plutôt bien à l'école, alors c'était l'envie d'y rester un peu ».

Bonne élève, Cléo a pu trouver dans l'école un monde dans lequel elle se sentait intégrée, avec un rôle d'autant plus reconnu qu'elle a parfois été sollicitée pour aider ses camarades plus en difficultés, ce qui a conforté la projection en tant qu'enseignante qu'elle a pu nourrir. Cette aspiration, même éphémère, fait apparaître la prédominance de la logique de l'intégration, laquelle est de manière générale dominante au cours de l'expérience scolaire en primaire en étant tournée vers la figure professorale (Dubet et Martuccelli, 1996). On retrouve dans l'exemple de Cléo un processus d'identification relativement naïf au cours duquel la représentation de soi s'inscrit pleinement dans une représentation pourtant idéalisée et partielle du monde.

Pour d'autres, le monde professionnel de référence est alimenté par les figures professionnelles familiales, dans une perspective de reproduction aussi inconsciente qu'idéalisée émanant d'une intégration prégnante. Parce que son père, militaire, emmenait Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – SEF) faire « *des minis parcours du combattant et tout ça et en fait c'était trop génial !* » elle s'est dit « *j'veux trop faire la même chose !* ». Pour elle, cette approche du métier de militaire n'était pas simplement abstraite puisqu'elle avait l'impression de l'éprouver à travers ces activités lors des journées portes ouvertes auxquelles elle participait. Cette impression se dissipe progressivement lorsque Alice prend conscience qu'il ne s'agit que d'une facette, se rendant compte qu'être militaire « *c'est quand-même pas que aller voyager à Tahiti et faire de l'humanitaire, y a quand-même d'autres choses à côté et c'est pas forcément drôle* » et prend conscience d'elle-même à travers un processus de subjectivation en se disant qu'en tant que « *femme, qu'a pas forcément du caractère [s]'imposer, comme ça, dans un monde qui est un peu plus d'hommes* » lui paraît inaccessible. Pour elle comme pour beaucoup d'autres, ces aspirations enfantines demeurent à l'état d'un rêve s'effaçant à mesure de l'ouverture progressive des possibles ou par confrontation à des considérations plus objectives altérant les représentations idéalisées. À l'instar de ce que François Dubet et Danilo Martuccelli (1996) ont pu mettre en avant en ce qui concerne l'École, les enfants sont dominés par un souci d'intégration. Qu'il soit relatif au monde familial de la socialisation primaire ou au sous-monde scolaire, l'espace des métiers possibles est donc relativement circonscrit bien

qu'il puisse être augmenté à travers l'imaginaire, comme ce fut le cas pour Fleur (bac L-Abibac, AB – Favorisée – Allemand) qui a longtemps voulu être pirate. Cette prédominance de la logique de l'intégration s'estompe néanmoins lorsque le rapport à soi et au monde se développe (subjectivation), mais aussi que les considérations plus objectives rendent plus concrète la réalité des métiers (stratégie).

Parfois, ces rêves d'enfant peuvent pourtant s'ancrer plus durablement ou ressurgir, notamment lorsque l'incitation à la projection est réifiée en choix d'orientation. Lors du premier entretien mené avec elle, Leah (bac ES, AB – intermédiaire – STAPS) a effleuré le souhait qu'elle avait « *depuis toute petite* » d'être pompier, présentant davantage cette idée comme une voie de secours que comme un projet précis. Un an plus tard, en deuxième année de STAPS, son projet est affirmé : elle veut devenir pompier professionnel. Plus que la réémergence d'un rêve d'enfant oublié ou caché, c'est un processus d'autorisation qui se joue, de sorte qu'au regard de ses caractéristiques individuelles, de son cursus et de ses premières expériences professionnelles, vouloir et pouvoir « devenir pompier » semble alors pour Leah acceptable et accessible. Comme il conviendra de l'explicitier plus en détail (chapitre 14), elle s'autorise à investir pleinement cette aspiration enfantine. Ainsi, la confrontation progressive à des considérations objectives tend à affiner les représentations du monde et de soi, donnant par suite aux aspirations enfantines un statut de rêve d'enfant qu'il s'agit d'oublier ou, au contraire, qu'il semble probable de concrétiser.

Malgré l'avancée dans l'âge et dans la scolarité, il n'en demeure pas moins que certaines représentations ou associations idéalisées peuvent se maintenir dans le temps. Au travers de certains discours, un aspect psychologisant, presque naturalisant, transparait à travers l'argumentation portée sur le processus de construction des aspirations. La conversion d'un trait de caractère, d'une sensibilité ou d'une compétence en geste professionnel peut ainsi justifier une projection. Eva (bac S, AB – intermédiaire – Musique) explique l'appétence qu'elle a eue pour la psychologie, en mettant en avant sa capacité d'écoute qui s'avère en outre reconnue par d'autres, en l'occurrence, ses amis :

« J'aime pas regarder les gens qui souffrent et ne rien faire, quoi [sourire]. Au moins les écouter je trouve que c'est la moindre des choses. Après ce que tu peux faire ou ce que tu ne peux pas faire, bah... voilà, je pense que c'est naturel chez moi, j'ai beaucoup d'empathie ».

La transposition d'un « j'ai ça en moi » en une compétence professionnelle devient presque magique, mais peut tout autant être rapidement délaissée lorsque les représentations plus concrètes s'affinent. Parfois abordés dans les entretiens, les médias véhiculent aussi des représentations sublimées de mondes professionnels, à l'instar de Marion (bac L, TB – favorisée – Psychologie) qui, en seconde, s'est momentanément « *passionnée pour le journalisme* » en découvrant une émission d'info-divertissement, trouvant dès lors « *super qu'ils soient tous jeunes et tout* ». Marion renonce assez vite à cette projection fantasmée en prenant connaissance du cursus nécessaire pour devenir journaliste. Ici, le risque d'étendre la notion d'aspirations à toute idée, même passagère, prend tout son sens en se limitant à l'espace du possible sans considérer l'espace du probable et du souhaitable. À l'inverse, comme il s'agira de le montrer, poursuivre des aspirations en les oblitérant de considérations objectives d'ordre social ou scolaire peut relever d'aspirations rêvées. Avec ce moindre degré de précision et une abstraction majeure initialement détachée des conditions objectives, ces aspirations fantasmées relèvent donc bien souvent d'une forme de vocation idéalisée ou, au contraire, du rêve.

8.1.2. Des aspirations confrontées

Dans les discours, la première confrontation entre les considérations objectives et un idéal fictionnel remonte, pour certains enquêtés, au collège et plus particulièrement à la classe de troisième. Au-delà des changements psychologiques et physiologiques introduits par le passage à l'adolescence que nous n'aborderons pas, la fin du collège constitue un premier palier d'orientation. Outre le choix de la voie du Baccalauréat, choisir ou trouver un stage d'observation en troisième peut être lu comme une première confrontation à une conception plus concrète d'une profession ou d'un champ professionnel. Conscientiser les gestes professionnels, les conditions de travail ou encore les études nécessaires permet de se rendre compte, de confirmer ou au contraire de mettre de côté ce possible envisagé. De manière similaire, la rencontre avec des professionnels, que ce soit dans le cadre d'événements relatifs à l'orientation, au travers des médias ou au sein de l'entourage social proche, suit un processus d'identification potentielle. La représentation que ces professionnels peuvent donner de leur métier peut ainsi être propice à la projection, comme l'a vécu Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – LLCER Allemand) en ayant eu l'opportunité de rencontrer un auteur de roman. Alors qu'elle se projetait potentiellement vers les métiers du livre, cette rencontre a confirmé cette aspiration et atténué les appréhensions qu'elle avait sur ce domaine professionnel :

« J'suis allée une fois le voir et on a discuté toute une après-midi ! Et vraiment ça m'a motivée pour vraiment... chercher des trucs en lien avec l'édition, parce qu'il me disait, bah, c'est... 'fin on a besoin de ces gens-là ! Pour des jeux, pour... même pour des sites, pour des livres, 'fin pour tout, en fait ! Et du coup je m'étais dit "bah même si c'est compliqué d'accès, autant tester" [...]. À partir du moment où j'ai fait la rencontre avec lui, bah j'ai fait des recherches sur les éditions. Et en fait c'est... j'me suis rendu compte que y a énormément de petites éditions. Du coup, j'me suis dit "mais en fait y a largement le choix" [rires] ! ».

Comme pour d'autres enquêtés, la rencontre avec ce professionnel a permis à Fleur d'entrer dans un processus de « comparaison entre deux entités représentatives – le soi et les professions – [qui] est autant l'aboutissement de la réflexion que sa condition » (Dumora, 2004, p. 255). Or, cette réflexion s'appuie progressivement sur des représentations de plus en plus concrètes et une conscientisation de considérations objectives relatives à la réalité ou à l'accès à une profession. Lorsque l'objectivation de ces conditions ouvre sur une possible concrétisation, la projection dans les études ou un champ professionnel peut se muer en de véritables aspirations. Dans le cas contraire, l'idée est plus ou moins facilement abandonnée au regard d'une inaccessibilité trop manifeste. À titre d'exemple, trois enquêtés parmi la cohorte ont longtemps aspiré à poursuivre des études de Médecine avant d'y renoncer en raison de la durée des études (Ben), de la réalité de ce monde professionnel (Marcus) ou des exigences académiques rapportées aux performances scolaires individuelles (Flora).

« Arrivé au lycée, j'avais une idée bien claire en tête : je voulais faire des études de Médecine. Et puis j'ai passé un an, un an et demi, à peu près, et pis j'me suis dit "ah, c'est pas ce que j'ai envie de faire, en fait. J'ai pas envie de faire des études aussi longues et aussi compliquées" » (Ben, bac S, B – intermédiaire – STAPS).

« [Médecine], je m'étais lancé plutôt un grand défi, mais après, même... pas que ce soit pas à ma portée, mais ça ne me plaisait pas vraiment en étant, en voyant c'que c'était comme métier » (Marcus, bac ES, s.m. – intermédiaire – Sciences de l'éducation).

« En seconde c'était vraiment un projet, du coup, je voulais vraiment faire ça, faire Médecine [...]. Arrivée en première, quand j'ai vu mes notes de maths qui baissent, qui baissent, j'ai fait "bah... honnêtement je pense que j'y arriverai jamais" » (Flora, bac S, AB – intermédiaire – STAPS).

Au regard de ces différentes considérations, le passage de projections vagues, suggérées ou effleurées à des aspirations d'études ou professionnelles paraît intimement lié au processus d'orientation. Quand les choix se succèdent, en se rapportant notamment aux résultats scolaires, ils resserrent progressivement l'espace des possibles à l'aune de chances probables de plus en plus objectivées. En dehors du choix de la voie du Baccalauréat en fin

de troisième, le collège unique permet encore de garder un espace des possibles relativement ouvert en termes de projection. Certes, différents choix marquent la scolarité et sont susceptibles d'infléchir les parcours scolaires. Le choix du collège peut, pour certains parents, préfigurer des stratégies de pré-orientation par anticipation d'enchaînements institutionnels (Buisson-Fenet et Draelants, 2010). Pour ces familles suivant une visée instrumentale, ce choix revient à s'assurer de conditions propices à la performance académique, par suite, « de préserver toutes les chances de leurs enfants en leur permettant de rester le plus longtemps possible dans l'enseignement général » (van Zanten, 2009, p. 33-34). Si le raisonnement est similaire en ce qui concerne « les classes à options, les options qui classent » (Masy, 2013, §29), ces stratégies opérées dès le collège demeurent le fait des familles les plus averties du système scolaire et dont le rapport au temps leur permet d'anticiper sur le long-terme. Par ailleurs, l'orientation scolaire constitue un outil de régulation des flux pouvant contraindre et parfois réduire les perspectives, à l'instar d'une orientation précoce en troisième prépa-métiers pour laquelle le *continuum* avec la voie professionnelle du lycée est favorisé voire attendu. Au-delà de ce type d'orientation particulièrement précoce, l'accès à la « voie royale » que constitue la voie générale (Duru-Bellat *et al.*, 1997) est plus ou moins facilité selon les performances individuelles des élèves, mais également selon les politiques de négociation d'orientation entre les familles et l'établissement (Périer et Rouillard, 2012). La scolarité au sein du collège unique, parsemée de choix et de contraintes d'orientation, peut donc autant ouvrir que fermer plus précocement l'espace des aspirations possibles.

Néanmoins, ces considérations relatives à ces choix d'orientation dépendent relativement peu de logiques ou d'intentions explicitement suivies par les jeunes au regard de leur propre projection dans le temps à venir. Bien que l'éducation à l'orientation soit développée dès la sixième, en visant une connaissance de soi et du monde, se projeter individuellement peut s'avérer précoce lorsque les enjeux de l'orientation semblent encore lointains et que l'obligation d'instruction assure la poursuite d'une scolarité. Même si elles peuvent éclore, les aspirations de poursuite d'études demeurent bien souvent abstraites quand le temps de la réflexion et de la découverte semble encore conséquent. C'est par exemple ce qu'a résumé Oriane (bac STMG, B – modeste – AES) en expliquant que « même si on me poussait, déjà à chercher et tout, j'étais pas vraiment intéressée à cet âge-là, quoi ». Quand bien même Oriane développerait des appétences, la conversion en aspirations ne s'opère pas, d'autant plus qu'elle ne trouve que peu de sens au travail

scolaire au collègue. De fait, l'expérience du collègue se révèle complexe quand la logique de l'affirmation de soi se plie bien souvent à une mise en conformité au groupe de pairs et quand « les deux grandes matrices de sens du travail scolaire, l'utilité des diplômes et l'intérêt intellectuel, sont encore faiblement présentes » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 150). Le travail pour soi difficilement désintéressé semble ainsi encore plus délicat à rapporter à des perspectives d'avenir en termes de poursuite d'études.

Durant l'enfance et l'adolescence, les aspirations possibles, même éphémères, sont davantage tournées vers des professions, bien que l'horizon temporel du monde professionnel soit encore lointain. L'intégration, intimement liée au processus de socialisations primaire et secondaire, est patente dans l'articulation des trois logiques. Au cours de l'enfance, elle délimite l'espace des métiers à travers un processus d'identification aux acteurs professionnels de l'entourage proche, durant l'adolescence le rôle scolaire tend à s'imposer en circonscrivant l'espace du probable selon les compétences académiques. À travers ces dernières – qui deviennent des ressources ou, au contraire, des contraintes – la logique de la stratégie s'intensifie mais l'abstraction de l'enseignement supérieur n'est appréhendée que progressivement. Enfin, la construction de soi demeure balbutiante, bien que les collégiens commencent à se penser soi en se situant dans le monde. Si les choix d'orientation parsèment la scolarité au collège, ils semblent encore détachés de perspectives de poursuite d'études – si ce n'est à travers les stratégies familiales, – ce que changerait l'arrivée au lycée quand le choix de la voie et de la série du Baccalauréat est susceptible de fermer des portes. Ce choix devient davantage concret, qu'il ait été électif ou contraint – par les parents et les verdicts scolaires notamment – ouvrant notamment sur un processus d'orientation de plus en plus référencé et associé au prestige des professions ou aux exigences des études envisagées (Dumora, 2004). Or, il semble possible d'imaginer que l'instauration de Parcoursup renforce la portée de chaque choix, à commencer par celui de la filière suivie au lycée.

8.2. Aspirations de poursuite d'études et choix du Baccalauréat

Bien qu'aujourd'hui insuffisant en lui-même – l'acceptation dans une formation étant soumise à la procédure Parcoursup – le Baccalauréat demeure un passeport pour pouvoir s'engager dans les études, mais aussi un filtre discriminant de l'accès à l'enseignement supérieur. Comme cela a pu être montré (chapitre 2), si l'accès au Baccalauréat a été démocratisé, les différentes voies et filières sont hiérarchisées, de sorte que la démocratisation scolaire qui demeure ségrégative (Merle, 2002), peine à être accompagnée d'une réduction des inégalités socio-scolaires devant l'orientation. L'engagement dans l'une ou l'autre des filières conditionne pour partie les possibilités d'intégrer des formations du supérieur elles aussi diversifiées et hiérarchisées. Quand la série scientifique se positionne comme « voie royale » (Duru-Bellat *et al.*, 1997) ouvrant sur un large espace des possibles, la voie professionnelle limite davantage les possibilités par cette position entre-deux induite par sa « double finalité » (Maillard, 2017). Le grand paradoxe réside dans le fait que ceux ayant la possibilité et les ressources pour choisir ont également la possibilité de différer le choix décisif, quand ceux pour lesquels le rapport au temps limite la projection dans le temps à venir sont amenés à opérer des choix précoces et enfermant (Dubet et Martuccelli, 1996 ; Jellab, 2021). Il convient alors d'appréhender les facteurs et logiques ayant présidé le choix du Baccalauréat des enquêtés, tout en soulignant que le discours de nombreux enquêtés rend compte de la revendication d'un choix autonome. Après avoir restitué la répartition sociale de ces enquêtés anciens bacheliers (8.2.1.), les modalités du choix du Baccalauréat seront présentées selon qu'elles sont actives (8.2.2.) ou davantage passives (8.2.3.).

8.2.1. Un choix du Baccalauréat socialement marqué

Une première manière d'approcher le choix du Baccalauréat revient à considérer la répartition sociale des bacheliers entre les différentes voies et séries. En cela, les analyses de l'échantillon quantitatif (n=713) rejoignent la littérature et les statistiques existantes, à commencer par la mise en exergue d'une orientation genrée dès le secondaire. Les hommes sont en effet plus nombreux à s'être orientés dans la série scientifique (36,2 % face à 24,4 % de femmes) et, inversement, les femmes sont plus nombreuses à avoir été inscrites dans la série littéraire (30,2 % face à 20,8 % d'hommes) ($\chi^2=9,478$ au seuil de 0,05).

Plus encore, l'origine sociale ouvre sur des différences significatives notamment en ce qui concerne l'orientation dans la voie générale dans laquelle les non-boursiers sont plus nombreux que les boursiers ($\chi^2=3,877$ au seuil de 0,05) et les répondants issus d'une catégorie favorisée plus nombreux que ceux issus d'une catégorie modeste ($\chi^2=7,351$ au seuil de 0,05). Ces différences d'ordre social se déclinent d'autant plus entre les différentes séries du Baccalauréat général. Les non-boursiers sont, par exemple, plus nombreux à être inscrits en ES (41,1 % face à 28,7 % de boursiers) et, à l'inverse les boursiers en L (32,9 % face à 23,4 % de non-boursiers) ($\chi^2=17,117$ au seuil de 0,001). Enfin, les jeunes d'origine sociale favorisée sont sur-représentés dans la série scientifique (36,1 %) et ceux d'origine modeste dans la série littéraire (36,4 %) comme le présente le tableau 12 ci-après. Au regard de ces différentes considérations, la hiérarchie entre les différentes filières – sur laquelle il conviendra de revenir ultérieurement – semble donc se dessiner.

Tableau 12: Répartition des répondants au questionnaire (N=711) dans les différentes filières du Baccalauréat selon l'origine sociale (en %)

| | S (n=189) | ES (n=242) | L (n=205) | Autres Bacs (n=75) |
|---|------------------------|------------|-----------|--------------------|
| Favorisée (n=202) | 36,1 | 34,7 | 22,3 | 6,9 |
| Intermédiaire (n=270) | 24,4 | 38,9 | 27,0 | 9,6 |
| Modeste (n=239) | 20,9 | 28,0 | 36,4 | 14,6 |
| Total (n=711 ¹) | 26,6 | 34,0 | 28,8 | 10,5 |
| khi-2 | *** 29,292 (sig=0,000) | | | |
| <i>Lecture : Parmi les répondants d'origine sociale favorisée, 36,1 % sont inscrits dans la série générale scientifique (S). * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | | | |
| ¹ Les deux répondants manquants sont des bacheliers généraux, mais ils n'ont pas précisé la série. | | | | |

On retrouve ici la limite d'une sur-représentation d'enquêtés issus de la voie générale (près de 90 % de l'échantillon quantitatif et plus de 80 % de l'échantillon qualitatif). Par ailleurs, toutes filières confondues, 86,5 % des étudiants rencontrés lors des entretiens ont obtenu une mention au Baccalauréat pour une moyenne nationale de 63,5 % pour la session 2020. Sans tous être des élèves ayant de très bons ou bons résultats, la grande majorité des enquêtés a néanmoins pu opérer ce choix de manière relativement élective et surtout conserver l'opportunité de reculer un choix d'orientation décisif en suivant cette voie générale et dans une moindre mesure la voie technologique. Au-delà de ces chiffres, plusieurs logiques du choix du Baccalauréat ont émergé à travers les discours, chacun étant plus ou moins relatif à des aspirations de poursuite d'études.

Deux modalités principales ressortent, l'une que l'on peut qualifier d'« active » et la seconde qui se révèle davantage « passive », les deux s'inscrivant dans un processus d'orientation pour lequel un projet n'est pas nécessairement élaboré de manière définitive. En effet, la modalité active du choix ne repose pas *de facto* sur des aspirations de poursuite d'études établies, ni nécessairement sur des conduites d'anticipation du temps à venir. Sans toujours être stratégique, elle s'inscrit néanmoins dans un processus d'orientation élective en ce sens que les enquêtés ont eu le choix ou, tout du moins, l'impression d'avoir eu le choix (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011). La modalité passive renvoie, en revanche, à l'impression de ne pas avoir eu le choix de choisir (Convert, 2010 ; Héran, 1996). Sans qu'elle ne soit nécessairement qualifiée de « par défaut » ou « contrainte » (Bell, 2021), le moindre choix tient également aux conditions objectives le limitant.

8.2.2. Modalités « actives » du choix du Baccalauréat

À travers le discours des enquêtés, trois logiques de choix du Baccalauréat ont pu être établies, chacune se rapportant à une modalité active ou, du moins, présentée comme telle : le choix par élimination, le choix par intérêt et le choix propédeutique. Chaque logique permet de mettre en avant les articulations des différentes dimensions de l'expérience, bien que celle de l'intégration ne soit bien souvent pas une contrainte en ce que ces enquêtés, au regard de leur parcours, ne sont pas soumis à leur rôle scolaire *a contrario* de ceux pour lesquels la modalité est plus passive. Par « logique », il convient bien de souligner que, si chacune est susceptible de refléter ce qui régit l'action, elle échappe aussi en partie à l'acteur qui la met en œuvre, tel que le sous-tendent également Henri Amblard et ses collègues (1996) ou François Dubet (1994a) dans leurs travaux respectifs.

8.2.2.1. Un choix du Baccalauréat par élimination

L'une des logiques, émanant du discours de neuf enquêtés, renvoie à un choix « par élimination » au regard des disciplines principales ou des exigences scolaires caractérisant la filière. Bien souvent entremêlés, l'aspect disciplinaire est alors associé aux goûts et à l'intérêt intellectuel (subjectivation), tandis que l'aspect académique est traité à travers le sentiment de capacité à poursuivre et à réussir dans la filière (stratégie). Le choix de la série s'opère selon ce qui est scolairement possible, souhaité et apprécié, mais plus encore en éliminant ce qui semble décourageant, éloigné et d'une moindre appétence. En d'autres termes, cette logique se rapproche d'un calcul rationnel entre coûts et avantages, lesquels

sont identifiés pour chaque série selon la position sociale mais surtout selon la position scolaire. Il s'agit donc d'éliminer les séries les plus coûteuses aux niveaux disciplinaire et académique. C'est le raisonnement suivi par Gwenaël (bac S, B – modeste – STAPS) pour laquelle, si la poursuite jusqu'au Baccalauréat était assurée, elle n'avait aucune projection post-Bac au moment du choix de la filière :

« S parce que... tout ce qui est les langues, 'fin les langues c'est pas du tout mon truc [sourire] et j'suis beaucoup plus forte en maths, SVT, physique, donc j'me suis dit bon on va partir là-dessus, vu que j'avais pas trop d'idées, au début... au début, de métier ».

À travers l'argumentation de Gwenaël, c'est en commençant par le justifier à la négative qu'elle présente son choix de suivre la série scientifique. La série littéraire est mise de côté en ce qu'elle aurait été trop coûteuse en raison des disciplines la composant pour lesquelles elle déclare ne pas avoir de grandes appétences tandis que l'on devine, de manière sous-jacente, des résultats qu'elle estime moins bons. À l'inverse, les enseignements scientifiques lui semblent d'autant plus attractifs qu'elle y obtient de bons résultats. La S devient un bon compromis réunissant un aspect disciplinaire et aspect académique satisfaisants, tout en garantissant un large espace des possibles en fermant moins de portes.

Pour d'autres, le calcul est personnalisé et presque psychologisant, le choix par élimination se faisant en rejetant ce qui ne correspond pas au soi, à l'instar de la mise de côté de la série S par Axelle (bac ES, B – intermédiaire – STAPS) car « *c'était vraiment pas pour [elle]* ». À l'issue de ce processus appuyé sur les représentations de soi et celles portant sur les différentes filières, Axelle choisit par défaut, mais finalement sans regret, la série ES : « *finalement c'est c'qui m'a plu et c'est grave le genre de trucs que... j'aime [...]. Vraiment j'ai adoré... la filière ES. J'me serais pas vue ailleurs* ». Dans son cas, ce n'est pas tant choisir qui amène à renoncer, mais au contraire renoncer qui la conduit à choisir. Un choix construit par élimination n'empêche pas de s'engager dans une filière qui attire ou dont l'expérience se montre *a posteriori* satisfaisante. En d'autres termes, ce choix par élimination n'est pas toujours un choix par défaut.

8.2.2.2. Un choix du Baccalauréat par intérêt

Pour d'autres enquêtés, l'attractivité d'une filière est prépondérante dans le processus du choix. *A contrario* du choix par élimination, le choix « par intérêt » ne s'effectue pas par la mise de côté progressive des différents possibles, sinon par l'élection plus directe de la

filière la plus accessible et acceptable sans pour autant, là encore, que des aspirations de poursuite d'études ou professionnelles ne soient nécessairement arrêtées. Cet intérêt peut se lire sous deux angles, selon que la stratégie ou la subjectivation est dominante dans l'articulation des dimensions de l'expérience.

Pour une partie d'entre eux (n=6), le choix par intérêt est stratégique, au regard des ressources disponibles ou de l'objectif visé, lorsque l'expérience de la filière est anticipée comme la possibilité d'en tirer des avantages probables voire assurés, que ce soit en termes de maintien du statut ou de l'utilité du diplôme (Dubet, 1994a). Alors que ses enseignants l'incitaient à se diriger vers la voie générale au regard de ses compétences scolaires, Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – SEF) a pourtant pleinement investi la série STMG :

« Alors à la base j'avais un projet vraiment complètement différent de celui que j'ai actuellement. J'avais pour projet de... d'entrer dans l'armée [...] et du coup comme il me fallait un Bac et n'importe lequel, je me suis dit je vais franchement pas m'embêter à aller dans un Bac général. Me compliquer la tâche à devoir franchement bosser beaucoup pour avoir une moyenne qui sera justement "moyenne", j'me suis dit, je vais aller dans un Bac technologique [...] comme ça au moins j'aurais, franchement, bah, beaucoup de facilités ».

Alice avait un projet clairement établi pour lequel le niveau de diplôme, plus que le type de Baccalauréat, s'avérait nécessaire et surtout suffisant. Ayant la possibilité de suivre n'importe quelle série, elle a établi son choix en transposant la réussite de sa scolarité jusqu'à présent menée, en une réussite escomptée en choisissant une filière qui, dans la hiérarchie scolaire, n'est pas la plus prestigieuse. Outre l'objectif de maintenir son statut de bonne élève lui permettant de maîtriser le travail scolaire et d'assurer sa réussite académique (Barrère, 1997), la logique de la stratégie se décline de manière plus pragmatique : la STMG est la seule série technologique proposée dans son lycée et sa grande sœur a préalablement suivi ce cursus. Entre ses ressources scolaires, la connaissance dont elle dispose sur les filières, ainsi que l'utilité visée au regard de son projet, Alice a opéré un choix stratégique en suivant une visée pleinement instrumentale.

Parfois, la stratégie est d'autant plus pragmatique quand le choix est plus ouvertement guidé par l'idée même de « ne pas se fermer de portes » et repose sur la hiérarchisation des différentes filières selon leur rentabilité. Tournée vers un avenir qui demeure flou en termes de perspectives d'études, cette logique repose sur la volonté de s'assurer un large espace des possibles, tout du moins, dans la limite de ce que permettent les performances scolaires. Ce raisonnement transparaît par exemple dans l'argumentation donnée par Eva

(bac S, AB – intermédiaire – Musique) quand on l’interroge sur son choix d’avoir fait S. Bien qu’elle n’ait pas d’aspirations de poursuite d’études précises, le choix d’Eva et de nombreux enquêtés s’étant également tournés vers la S est guidé par la stratégie, cette série étant considérée comme la plus remobilisable dans l’enseignement supérieur :

« Je me suis dit je fais un Bac S, même si je vais peut-être un peu douiller à la fin, surtout avec les Maths. Mais, je vais le faire pour pas fermer de portes et puis, pff... de toute façon c’est un Bac et pis j’pourrais faire c’que je veux, globalement, après ».

Pour d’autres enquêtés (n=8), la logique de la subjectivation est prédominante lorsque le choix est principalement fondé sur l’intérêt intellectuel. L’appétence pour les disciplines est présentée comme le déterminant prioritaire du choix, d’autant plus lorsque les résultats scolaires permettent une orientation réellement élective. C’est par exemple le cas pour Tom (bac ES, TB – intermédiaire – Histoire) et Ewan (bac ES, TB – favorisée – Histoire) qui, outre leur profil très proche, ont de manière similaire choisi la série ES en raison de leur attrait prononcé pour l’Histoire. La dimension intellectuelle est attendue comme la possibilité de poursuivre un goût, parfois une passion, pour un contenu disciplinaire et plus généralement de s’épanouir intellectuellement. Dans certains discours, l’idée d’un besoin intimement ancré est avancé, de sorte que tout autre choix aurait été vécu comme une privation même s’il s’avérait plus stratégique au regard d’aspirations plus ou moins précises, à l’instar de ce que raconte Charlotte (bac L, B – intermédiaire – Histoire) :

« Parce que les lettres c’est vraiment c’qui m’intéresse le plus et les sciences c’était pas du tout, du tout mon truc [rires] ! C’était un peu une évidence. Un p’tit peu. J’étais toujours plongée dans les bouquins, donc mes parents, quand j’leur ai dit que je voulais faire L, euh, ils étaient pas trop, trop étonnés [rires] ! [...] Quand j’étais au collège, moi j’avais fait Médecine, mais mon plus grand regret c’était de pas étudier les lettres ».

Non seulement son choix s’inscrit dans l’intérêt qu’elle porte pour les lettres, mais plus encore elle y projette ses pratiques extra-scolaires en recherchant une continuité culturelle entre sa vie personnelle de grande lectrice et son expérience scolaire. *A contrario*, son aspiration à poursuivre des études de Médecine, l’incitant plutôt à s’orienter en S, ne lui aurait, selon elle, pas permis de s’émanciper intellectuellement ni scolairement ouvrant sur une tension entre les logiques de la stratégie et de la subjectivation. L’intérêt pour soi peut pourtant se doubler d’un intérêt plus stratégique quand le poids des notes reste encore important et motivant au lycée, ce qui s’est passé pour Charlotte. Décrivant son établissement comme très scientifique, elle reconnaît que son choix s’est également constitué au regard de ses résultats scolaires puisque, en seconde, ses « moyennes en

sciences ont chuté. Et [ses] moyennes, par contre, en lettres, elles ont encore plus décollé ». Dans la mesure où elle n'avait plus d'aspirations de poursuite d'études clairement définies après avoir évacué l'idée de faire Médecine, la logique de la subjectivation l'a emporté dans le choix de suivre la filière littéraire comme le moyen de s'émanciper intellectuellement en remettant à plus tard la projection post-bac. À travers le discours de Charlotte, on constate que les facteurs pouvant influencer le processus d'orientation s'avèrent nombreux, variés et fluctuant (notes, intérêt intellectuel, établissement) soulignant dès lors la complexité de saisir les aspirations. L'exemple de Charlotte devient presque idéal-typique du flou et de la fluctuation des aspirations quand les lycéens sont pourtant incités à « Bac – 3 » à se projeter vers le « Bac +3 », ce qui serait d'autant plus renforcé par la réforme du lycée général à travers le choix des enseignements de spécialité.

Pour certains, le postulat selon lequel l'appétence, la motivation et la réussite académique sont reliées de manière causale est plus sensiblement ancré, comme c'est le cas pour Marion (bac L, TB – favorisée – Psychologie). Ayant longtemps hésité entre L et S – ses parents lui conseillant d'ailleurs la seconde option, relevant d'une stratégie d'une famille avertie – la série littéraire lui est finalement apparue comme la possibilité de concilier ses propres exigences scolaires et ses résultats effectifs (stratégie) mais aussi son intérêt intellectuel pour la littérature (subjectivation) :

« En fait en seconde j'avais une prof [de mathématiques] qu'était vraiment pas sympa et qui m'aidait pas du tout. Et vu que j'ai toujours eu des facilités à l'école, me sentir moins bien que les autres à cause d'elle, ça m'a vraiment dégoûtée des Maths. Et j'avais un prof de Français super qui m'a fait adorer la littérature et j'me suis rendu compte que je serais meilleure si je faisais c'que j'aimais ».

Pour Marion, ce choix s'avère d'autant plus pertinent qu'elle le rapproche d'une aspiration naissante à l'égard d'études de psychologie pour lesquelles elle estime les disciplines scientifiques peu utiles. Dans ces deux logiques (par élimination et par intérêt), les aspirations de poursuite d'études ne sont que peu invoquées comme le déterminant principal du choix, parfois car elles sont encore peu consistantes, mais plus souvent car elles s'inscrivent progressivement dans le processus d'orientation. L'horizon temporel (Pronovost, 1996) est peu éloigné puisque le choix du Bac renvoie avant tout à l'expérience du lycée, de sorte que si des aspirations peuvent émerger, le temps des études demeure un temps à venir encore lointain. La poursuite dans la voie générale ou les

résultats scolaires permettent de maintenir un large espace des aspirations possibles et de différer un choix contraignant.

8.2.2.3. Un choix propédeutique du Baccalauréat

Enfin, le choix du Baccalauréat s'inscrit dans un projet de poursuite d'études clairement établi pour six enquêtés. Dans cette logique « propédeutique », la logique de la stratégie est prédominante puisqu'il importe d'optimiser les chances et de rassembler les moyens nécessaires pour faire advenir ce futur souhaité (Boutinet, 2005). Le raisonnement est alors construit « à rebours » en partant d'aspirations professionnelles déclinées en un cursus d'études puis de remonter jusqu'au Baccalauréat le plus cohérent, comme l'explique Leïa (bac STD2A, AB – favorisée – Arts plastiques) pour qui le projet de devenir professeure d'Arts plastiques affirmé depuis son enfance a guidé son orientation vers la série Sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A) :

Enquêtrice : À la base, pourquoi tu t'es orientée en STD2A ?

Leïa : Parce que je voulais faire, en fait, vraiment une licence Arts plastiques [rires] ! J'suis une personne qui aime bien assez programmer les choses. Qui est un peu trop, même, un peu trop dans l'contrôle. Et du coup, depuis toute petite, depuis vraiment toute petite, j'ai toujours voulu faire professeure d'Arts plastiques [...]. Et du coup, au collège, j'ai fait exprès de demander d'aller en STD2A parce que j'avais peur au niveau des licences, après, j'savais pas comment ça s'passait et j'me suis dit que si j'avais déjà quelque chose en rapport avec l'art, ça pouvait forcément peut-être me privilégier pour rentrer après à Joséphine. Parce que j'avais déjà regardé aussi où j'pouvais aller [rires] !

Enquêtrice : Ah ! Dès la seconde tu savais !

Leïa : Dès le collège, je savais que je voulais aller à Joséphine [rires] ! C'est... oui [rires] ! J'ai vraiment bien anticipé, donc voilà, je m'étais dit déjà au collège, parce qu'on m'avait demandé vers quoi m'orienter au lycée, je savais que je voulais faire un Bac STD2A, puis j'voulais faire une licence, puis j'voulais faire un master, ensuite passer les métiers de l'enseignement [rires] ! Du coup c'était assez tout programmé !

Actant d'une visée instrumentale prégnante, Leïa a « programmé » chacun de ses choix et « anticipé » son parcours afin de prévenir des risques et d'optimiser les chances de faire advenir son projet professionnel. Pourtant, elle a mal vécu ses années de lycée en raison d'un *curriculum* orienté vers le design pour lequel elle n'avait que peu d'appétences et surtout en raison d'exigences scolaires qui ont, pour elle, étaient source d'une forte pression. Plus que l'expérience du lycée en elle-même, c'est sa fonction de propédeutique à la poursuite d'études qui prédomine en s'appuyant sur le « lien d'exclusivité » entre les séries du Baccalauréat et les filières de l'enseignement supérieur (Convert, 2010). Parfois,

le temps du lycée en devient alors presque sacrifié tant que l'objectif est suffisamment désirable et tenable au regard de l'utilité du diplôme visé.

Les résultats scolaires restent l'un des critères principaux en matière d'orientation que ce soit pour les acteurs professionnels ou en ce qu'elles infléchissent le sentiment de capacité à réussir des élèves au regard des exigences perçues des différentes filières du secondaire. En ce sens, les trois logiques présentées comme relevant d'une modalité « active » du choix peuvent être partiellement limitées par les performances scolaires. La dimension élective du choix s'inscrit dans un espace du probable potentiellement circonscrit, l'engagement dans une série étant considéré selon le sentiment de réussir ou, tout du moins, de suivre les exigences académiques. Or, les résultats scolaires peuvent de fait contraindre l'orientation ouvrant sur une modalité davantage « passive » du choix.

8.2.3. Modalités « passives » du choix du Baccalauréat

Pour une minorité des enquêtés (n=6), le choix du Baccalauréat a été présenté comme prescrit voire contraint en reposant sur le principe méritocratique de l'orientation scolaire. La logique de l'intégration, renvoyant ici à leur rôle scolaire, circonscrit la possibilité même de choisir. Néanmoins, à travers leur discours, cette orientation est pour certains d'entre eux finalement davantage contrariée que vécue comme étant contrainte, ce qu'ils expliquent en mettant en avant les logiques de la stratégie et, dans une moindre mesure, celle de la subjectivation entendue comme accomplissement intellectuel.

8.2.3.1. Un choix prescrit du Baccalauréat

La dimension passive du choix renvoie notamment à une contrainte par les notes. Ce fut par exemple le cas pour Laïssa (bac STMG, B – modeste – AES) ou Léna (bac STMG, AB – modeste – SEF) qui ont rejoint la voie technologique à défaut de la voie générale en raison de leurs résultats scolaires. C'est également le cas d'Esther (bac ES, s.m. – modeste – STAPS) à laquelle on a prescrit une orientation en ES puisqu'elle n'avait « *pas un niveau en maths... magnifique* [rires] » et à laquelle ses enseignants, sur un mode psychologisant, lui ont indiqué que « *la ES c'est ce qui [lui] correspond le plus* ». Pour toutes les trois, le choix en fin de seconde relève donc d'une prescription méritocratique.

Pour d'autres, cette prescription intervient au cours du lycée, en se matérialisant par une réorientation. Au regard de leurs résultats dans les disciplines scientifiques, Anna (bac ES, AB – favorisée – LLCER Anglais) et Marcus (bac ES, s.m. – intermédiaire – SEF) sont passés d'une première S à une terminale ES. Pour tous les deux, le choix initial de la S était propédeutique : la première voulait devenir architecte et le second faire des études de Médecine. Bien qu'ils ne le justifient pas de la même manière, les difficultés qu'ils ont rencontrées dans les disciplines scientifiques ont sanctionné leur réorientation. Pour expliquer sa réorientation, Marcus tente de « sauver la face » au sens de Goffman (1974) en affirmant qu'il ne s'est « *pas du tout plu* » en S, qu'il ne s'est « *pas du tout reconnu, que ce soit dans la filière ou même dans ce qu'[il pouvait] aller voir des métiers* ». Il retourne donc son choix initialement propédeutique en reconfigurant ses aspirations, comme s'il s'agissait *in fine* d'une bifurcation élective. Anna est quant à elle plus transparente sur ses difficultés expliquant qu'elle « *aimai[t] la science mais n'y arrivai[t] pas* ». Si elle s'est dirigée en S « *un peu par réputation* » et au regard de son aspiration possible pour l'architecture, elle retourne elle aussi cette aspiration rêvée en prenant en compte des considérations objectives au-delà de ses difficultés scolaires : « *j'ai, bah, lâché ce... ce gros rêve, mais... aussi parce que j'ai réalisé certaines choses. Tu vas pas faire de la nature à ville juste parce que t'es architecte ou ce genre de choses* ». Pour ces deux enquêtés, l'articulation des logiques pour laquelle la stratégie était dominante se heurte pourtant aux contraintes d'un système méritocratique transformant alors leur présent par cette réorientation, mais également leur représentation du temps à venir par une reconfiguration de leurs aspirations. À travers cette réorientation, se joue donc un réajustement entre performances scolaires, exigences de la filière, mais aussi probabilité d'advenir et degré de précision des aspirations.

8.2.3.2. Un choix contraint du Baccalauréat

Le caractère contraint de l'orientation est parfois davantage prononcé comme ce fut le cas de manière précoce pour Oriane (bac STMG, B – modeste – AES) qui, dès la troisième, se dit avoir été orientée dans la voie professionnelle :

Enquêtrice : Pourquoi t'avais choisi ce Bac [STMG] ?

Oriane : Bah [rires] ! Alors, au début, faut retourner du coup à la quatrième où j'étais dans un collège normal et tout. Ensuite j'ai été en troisième prépa-pro, parce que mes notes... ouais, parce que mes notes étaient, bah, j'avais plus bossé, quoi, en quatrième, du coup j'ai fait une troisième prépa-pro parce que sinon c'était redoublement. Et ensuite, du coup, là j'ai eu un déclic parce que je me suis mise vraiment à bosser et tout et en seconde, j'suis

partie dans un lycée hôtelier professionnel. Voilà, j'ai fait de la restauration [rires] ! Et du coup en [seconde], bah, je voyais que ça me plaisait plus. En seconde je voyais que ça me plaisait plus trop donc en première je suis partie en STMG [...].

Enquêtrice : Hôtellerie, pourquoi tu t'es dirigée vers ça ? Et ensuite pourquoi STMG ?

Oriane : Alors hôtellerie [rires] parce qu'au début je voulais faire esthéticienne ! Mes parents m'ont dit tout de suite "non, non c'est bouché !" et tout. Mais j pense que c'était pas (même moi aujourd'hui je m'en rends compte) c'était pas une vraie idée, c'était juste... j voulais quelque chose et pis je me disais "oh, ça peut être pas mal !". Mais du coup, après l'hôtellerie, je me suis dit "bah la restauration ça peut être bien". Moi j'aimais bien le contact avec les gens et tout, donc j me suis dit, bah, pourquoi pas faire de la restauration. Du coup après j suis arrivée en seconde là-bas. Et en fin de compte, le fait qu'il y ait, du coup, c'était en professionnel et y'avait trop de stages, j'aimais pas ça. Vraiment... j'étais plutôt dans le truc théorique et tout. Et... du coup, j me suis dit "il faut que je parte quelque part" et... bah je savais que je voulais pas continuer en première, mais j me suis dit... retourner dans le général ça aurait été trop... trop dur. Sachant que j'avais fait deux ans de pro, le niveau c'était pas le même. Et ma meilleure amie de l'époque allait faire un Bac STMG et comme ça commençait à la première, j me suis dit "bah ça l'air bien !". J'étais intéressée et du coup c'est à ce moment-là que j me suis dit "bon, bah, c'est technologique, j peux y arriver, quoi, c'est pas vraiment général".

Ne trouvant que peu de sens dans le travail scolaire au collège, elle le désinvestit ce qui se répercute sur ses notes au point qu'un ultimatum lui soit imposé entre un redoublement et une orientation en troisième prépa-pro. Le caractère prescrit de l'orientation amène bien souvent à un changement de soi comme une intériorisation des contraintes et un réajustement de soi, notamment par rapport aux possibles que circonscrit le nouvel espace intégré, comme pour Anna qui s'est convaincue qu'en S « *tu vas vraiment que dans la porte sciences, alors que dans la ES tu vas dans différentes portes* ». Dans le cas d'Oriane, le processus d'ajustement de soi a peu à peu dépassé la simple adaptation à des contraintes extérieures. Dans les premiers temps en accord avec les jugements scolaires, elle retourne ensuite cette étiquette d'élève désintéressé à laquelle elle est assignée, mais dans laquelle elle ne trouve ni perspective d'avenir (stratégie), ni émancipation intellectuelle (subjectivation). L'orientation subie en troisième prépa-pro résonne pour elle comme un « *déclic* » à partir duquel elle se réajuste au métier d'élève en trouvant davantage de sens dans le travail scolaire ou, tout du moins, en l'investissant. Si elle poursuit en seconde professionnelle, son rapport au travail change et les modalités d'apprentissage ne lui conviennent que partiellement. Sa préférence pour les savoirs généraux au détriment de la pratique l'encourage à opérer un nouvel ajustement mais, cette fois-ci, en changeant de système d'enseignement puisqu'elle force sa réorientation en première STMG malgré l'avis de ses parents et la réticence de ses enseignants. À travers une remise en question, Oriane a finalement effectué une construction progressive de soi en repensant son rapport

au travail scolaire et au temps à venir. Ce que lui offre la formation professionnelle ne lui convient pas dans le temps présent en termes d'apprentissages, elle ne lui permet pas non plus de se projeter dans le temps à venir. En revanche, l'arrivée en STMG s'accorde davantage avec l'attention qu'elle porte sur son avenir et lui permet de développer un attrait pour les ressources humaines. En cela, ce ne sont pas ses aspirations qui ont déterminé sa réorientation, si ce n'est l'absence de projection que lui procurait la voie professionnelle. À travers son parcours, Oriane donne à voir la volatilité des aspirations au cours des années lycées qui oscillent entre désir de réalisation de soi et réalité des contraintes objectives. Bien que son parcours soit relativement singulier, la hiérarchisation des filières du secondaire qui transparait à travers son discours est plus généralisable.

Que le choix du Baccalauréat ait été électif ou davantage contraint, les lycéens ont intériorisé la hiérarchisation de filières inégalement exigeantes, valorisées et rentables. Au-delà de l'orientation dans la voie technologique⁵⁹ bien souvent contrainte par les résultats scolaires, les représentations ancrées sur les trois séries générales infléchissent le processus d'orientation. La série scientifique conserve cette image d'une filière académiquement exigeante mais, surtout, celle d'un « *pass VIP* » comme le décrit Jane (bac S, B – intermédiaire – Arts du spectacle) qui assure un large espace des possibles. Quand les résultats scolaires ou le sentiment de capacité à poursuivre le permettent, l'emprunter relève bien souvent de la logique de la stratégie, comme une manière de préparer l'avenir y compris lorsque les aspirations de poursuite d'études sont encore floues. Le raisonnement est similaire en ce qui concerne la filière ES qui est vue un bon compromis en termes d'exigences, au niveau de la diversité des disciplines et donc de l'ouverture relativement importante qu'elle permet. Enfin, l'orientation vers la série L suggère une prédominance de l'intérêt intellectuel (subjectivation), d'autant plus lorsque la suivre nécessite parfois de défendre ce choix qui semble contraire à des « injonctions à la professionnalité, à l'efficacité, à se tourner vers des pratiques et des savoirs immédiatement utiles à l'économie » (Bodin et Orange, 2013, p. 73).

Au-delà de ces considérations relatives au rapprochement entre les performances scolaires et la conscientisation d'une hiérarchisation des filières, le discours des enquêtés fait ressortir la place des aspirations de poursuite d'études dans le choix du Baccalauréat. En

59 L'orientation dans la voie professionnelle ne peut, à travers les données, que peu être appréhendée dans la mesure où aucun enquêté n'a passé de Baccalauréat professionnel. Oriane est en cela la seule être momentanément passée par cette voie avant de rejoindre la voie technologique.

dehors du choix « propédeutique » pour lequel la filière suivie dans le secondaire est anticipée comme une ressource afin d'accéder à une formation spécifique du supérieur (stratégie), les aspirations de poursuite d'études sont bien souvent indécises, fluctuantes, parfois naissantes au cours des années lycée. Si elles peuvent être l'un des déterminants du processus d'orientation, elles restent associées voire subordonnées à d'autres facteurs, tandis que l'expérience du lycée peut finalement ouvrir sur de nouvelles, comme ce fut le cas pour Alice qui est passée de la volonté de se tourner vers l'armée à celle de devenir professeure des écoles. Le processus d'orientation – ici réifié à travers le choix du Baccalauréat – a un horizon temporel assez peu éloigné en ce qu'il s'agit avant tout de préserver l'expérience lycéenne et de profiter de ce temps du « lycée [qui] permet de prolonger la jeunesse sans préparer réellement l'avenir [et] diffère le moment des choix » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 245), ce que permettent les résultats scolaires ou l'orientation vers les voies générales et technologiques de la majorité des enquêtés. Pour autant, si les aspirations sont encore relativement peu affirmées au moment de choisir la série du Baccalauréat ou parfois s'installent progressivement, toutes et tous aspiraient à poursuivre des études supérieures.

8.3. Aspirer à poursuivre les études

Pour la quasi-totalité des enquêtés rencontrés en entretien, la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur a été déclarée comme étant un allant de soi. On retrouve ici les effets traditionnels de l'origine sociale (une grande partie des enquêtés étant issue de classes moyennes ou supérieures) et de l'origine scolaire (une majorité de bacheliers généraux), mais aussi celui de l'appropriation des études longues par les « enfants de la démocratisation scolaire » (Beaud, 2003). En ce sens, quand bien même toutes et tous n'auraient de projet ni d'aspiration clairement définis, la poursuite d'études relève d'autant plus de l'évidence qu'elle est devenue banalisée (Hugrée et Poullaouec, 2022). Pour autant, interroger ces jeunes sur les raisons plus spécifiques ayant motivé leur poursuite d'études a bien souvent procédé de la pensée construite (Blanchet et Gotman, 1992), comme si l'évidence avait occulté le sens. C'est par exemple le cas de Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle) qui n'a imaginé, pas même pensé, une autre option :

« Je me suis jamais posé... en sortant du Bac, je me suis demandé ce que j'allais faire, mais je me suis jamais demandé si j'allais arrêter les études [...]. Pour moi c'était juste logique de faire des études, en fait, y'avait pas d'alternative à ça ».

Il apparaît alors pertinent d'interroger plus finement ce postulat selon lequel la poursuite d'études serait de fait normalisée comme la continuité « logique » du lycée, quand bien même l'obligation d'instruction ne serait plus contraignante (Rey, 2009). Pour cela, la poursuite d'études sera successivement présentée au regard de l'utilité sociale perçue (8.3.1.), de la trajectoire d'études familiales (8.3.2.) et des aspirations professionnelles des enquêtés (8.3.3.).

8.3.1. Utilité sociale des études

À travers les discours, le temps des études est bien souvent présenté comme un temps de formation ou de professionnalisation permettant de se préparer à la vie active, autant que comme un temps permettant, au contraire, de reculer ce moment et l'aspect presque définitif qu'il symbolise. La convocation simultanée de ces deux représentations est notamment le fait de jeunes dont l'aspiration affirmée à poursuivre des études rivalise pourtant avec l'absence d'aspirations spécifiques pour un type de formation. Quand le projet d'avenir est plus formellement construit, les études sont davantage pensées comme un moyen et comme le chemin à emprunter pour parvenir à l'objectif visé. Dans les deux

cas, c'est à travers leur utilité sociale que les études sont fréquemment présentées, notamment par comparaison avec celle du niveau Bac. La rhétorique du « *après un Bac, t'as rien* » (Gwenaël, bac S, B – modeste, boursière – STAPS) rejoignant celle du « *si tu fais pas d'études longues, t'as rien après* » (Oriane, bac STMG, B – modeste, non-boursière – AES) illustre l'intériorisation d'un discours commun portant sur la dévalorisation sociale des diplômes. Poursuivre au-delà du Bac permet alors d'échapper à des emplois subalternes et à toutes formes de précarité qui en découlent. Parallèlement, viser un diplôme du supérieur renvoie à l'espoir d'un maintien ou d'une mobilité sociale ascendante. Les études sont de ce fait perçues à travers ce qu'elles promettent, autant que ce qu'elles permettent d'éviter. Pour certains, les premières expériences professionnelles confirment d'ailleurs cette appréhension à l'égard des emplois précaires et cristallisent l'importance accordée aux études en ce qu'elles permettraient d'y échapper, à l'instar de ce que conclut Leah (bac ES, AB – intermédiaire, boursière – STAPS) d'après son expérience au *drive* d'un grand supermarché. Satisfaite de son contrat flexible et à durée indéterminée, elle est pourtant loin de s'y projeter au-delà d'un simple « job étudiant » :

Enquêtrice : Pourquoi tu t'es dit "tiens, après le bac, je vais faire des études" ?

Leah : Parce que... Mais parce que sinon je ferais quoi en fait ? Si y'avait pas d'études, j'me laisserais aller ! Sinon je bosse, mais bon, bosser tout le temps par exemple en *drive*, t'as pas forcément besoin d'un... d'un bac plus... d'un bac plus trois ou autre, mais... bah c'est pas la belle vie hein ! 'Fin j'veux dire, je suis contente d'avoir que douze heures par semaine au *drive*, quoi.

Au-delà du niveau de diplôme visé, c'est en termes de plus-value que les études sont de manière générale considérées. Pour les enquêtés, elles ne constituent pas seulement une arme pour se préserver des emplois subalternes ou du chômage, puisqu'elles garantissent également une plus grande stabilité des conditions de vie et de travail. Qu'il y ait ou non un projet d'avenir, aspirer à poursuivre des études est intrinsèquement lié à la volonté d'en devenir diplômé et, par suite, aux garanties qu'offre le diplôme en termes d'insertion socio-professionnelle, comme le suggère Ben (bac S, B – intermédiaire, non-boursier – STAPS) :

« Sans études, j'me retrouve à faire... J'me serais retrouvé à faire toute ma vie ce que j'ai fait cet été de l'usine ou des choses comme ça. On ne peut pas aller très loin sans études. Et puis même, je ne suis pas obnubilé par l'argent mais bon, avoir un SMIC toute ma vie... forcément, ça fait pas rêver. Donc les études, déjà, ça revalorise le salaire. Et puis... et puis même au moins, je suis sûr d'avoir à peu près un métier que j'aime ».

Pourtant sans projet d'avenir clairement défini au lycée (après avoir renoncé aux études de Médecine), l'engagement de Ben dans les études se lit comme un investissement pour

lequel le niveau de salaire et le niveau de vie en seraient les retours. À cet égard, la position sociale et la trajectoire de la famille peuvent éclairer le sens donné par les enfants ou le sens projeté par les parents à la poursuite d'études.

8.3.2. Trajectoire d'études familiale

Si les parents sont des acteurs prépondérants dans le processus d'orientation des jeunes, ils en sont parfois le moteur lorsque la préconisation voire l'injonction à poursuivre des études émane d'eux, notamment selon qu'ils ont ou non eux-mêmes accédé à l'enseignement supérieur. Le niveau de diplôme des parents – ici codé de manière binaire, selon qu'ils ont ou non poursuivi au-delà du Baccalauréat – ne permet pas à lui seul de rendre compte de la pente de la trajectoire familiale, en raison de la variation de l'utilité sociale des diplômes dans le temps. Bien que l'échantillon qualitatif soit restreint, la relation s'avère néanmoins significative entre catégorie sociale et niveau d'études des parents ($\chi^2=12,766$ au seuil de 0,05).

Tableau 13: Catégorie sociale des enquêtés par entretien selon le niveau de diplôme des parents (N=36)

| | Accès à l'enseignement supérieur | | |
|--|----------------------------------|------------------|-------------------------|
| | Aucun parent (n=9) | Un parent (n=14) | Les deux parents (n=13) |
| Favorisée (n=9) | 0,0 | 44,4 | 55,6 |
| Intermédiaire (n=17) | 17,6 | 35,3 | 47,1 |
| Modeste (n=10) | 60,0 | 40,0 | 0,0 |
| Total (n=36) | 25,0 | 38,9 | 36,1 |
| Khi-2 | * 12,766 (sig=0,012) | | |
| <i>Lecture : Les deux parents ont poursuivi leurs études supérieures pour 55,6 % des enquêtés par entretien d'origine sociale favorisée.</i> | | | |
| <i>* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | | |

Pour la quasi-totalité des enquêtés, la poursuite d'études est énoncée comme étant une évidence. Au demeurant, selon la trajectoire familiale au niveau scolaire ou social, cette évidence s'échelonne à des degrés divers. En tendance, celles et ceux dont la catégorie sociale d'appartenance est classée comme favorisée, bénéficient également d'une pente ascendante. Cette mobilité sociale ascendante s'établit bien souvent entre la génération des grands-parents et celles des parents, ces derniers ayant majoritairement suivi des études supérieures jusqu'au niveau Bac+5. Dans le discours des enquêtés concernés, la poursuite d'études longues, relève donc d'une évidence peu questionnée, qui semble provenir de l'inertie amorcée par les parents, de sorte qu'ils tendent à maintenir la position sociale de la

famille. Cet allant de soi ressort de manière claire dans les propos de Mila (bac L, TB – favorisée, non-boursière – Anglais) lorsqu'elle déclare que « *faire des études longues, c'est important* », comme l'ont fait ses deux parents en obtenant un master et son grand-père paternel un doctorat. Portée par cette dynamique, elle se défend néanmoins d'avoir été « *poussée dans le sens "obligée"* » à faire des études, ses parents ne lui ayant « *jamais dit "si tu fais pas cinq ans d'études, c'est de la merde"* [rires] ». On peut néanmoins souligner que tout, en ayant des aspirations relativement floues, elle imagine une orientation vers un Institut d'études politiques (IEP), une formation sélective et prestigieuse. Pour les autres, qu'ils aient ou non des aspirations traduites en projet, ces dernières sont plutôt tournées vers l'université. Il n'en demeure pas moins que Mila représente ces jeunes profitant d'une certaine inertie pour lesquels la poursuite d'étude est banalisée au point d'être intégrée dans un processus de maintien de la position sociale.

Pour la quasi-totalité des jeunes d'origine sociale moyenne, au moins l'un des deux parents a poursuivi dans l'enseignement supérieur, en obtenant bien souvent un diplôme de niveau Bac+2 ou Bac+3. En ce qui concerne ces jeunes, la poursuite d'études est elle aussi intériorisée, tant l'injonction au diplôme du supérieur est manifeste, mais ils semblent se situer dans une position intermédiaire. En se tournant vers l'université, il s'agit de profiter de l'inertie de la pente ascendante de la trajectoire familiale en accédant à un niveau de diplôme plus élevé que celui de leurs parents. Toutefois, sans qu'ils en aient nécessairement conscience, leurs aspirations de poursuite d'études et surtout le niveau qu'ils ciblent (Bac+5) illustrent l'évolution de l'utilité sociale des études, puisque de ces aspirations en découlent les perspectives d'un maintien de la position sociale.

Par ailleurs, si la majorité de ces néo-bacheliers de catégorie sociale intermédiaire est encouragée à s'engager dans des études longues, certains parents peuvent avoir un discours plus réticent traduisant une visée instrumentale des études au profit de formations professionnalisantes. C'est le cas d'Alice (bac STMG, TB – intermédiaire, boursière – SEF) qui a « *toujours été dans une famille, donc plus le côté de [sa] mère à nous pousser toujours vers le haut, à nous dire bah "si tu veux faire quelque chose, vas-y, donne-toi les moyens de le faire et fais-le"* ». La mère d'Alice a toujours incité ses enfants à aller le plus loin possible dans les études quand le projet ou les aspirations le nécessitent, ce qui s'applique d'autant plus qu'en tant qu'aide-soignante « *elle-même, elle a repris ses études [d'infirmière] à 40 ans. Enfin, pour elle, c'est tant que tu veux et tant que tu peux aller*

haut et là où t'as envie d'aller surtout, ben faut le faire ». À travers cette visée presque émancipatrice, lorsque l'objectif est suffisamment désirable et accessible, c'est aussi une dimension méritocratique qui se dégage. Assurer la réussite à venir – notamment socio-professionnelle – revient non seulement à travailler à l'école, mais plus encore à atteindre la réussite dans le temps présent. En cela, Alice a développé un rapport à l'école particulièrement lié à la réussite puisque sa « mère [lui] a toujours dit qu'une note au-dessus de quinze, c'était c'qu'il fallait ramener ». Or, à côté de cette figure maternelle proactive dans la poursuite et la réussite des études, le rapport aux études qu'incarne le père d'Alice se situe presque à l'opposé. Ancien militaire ayant obtenu un niveau BTS par équivalence, il s'agit pour lui de favoriser avant tout une formation professionnalisante plus directement rentable sur le marché du travail :

« Alors que pour le coup, par contre, mon père [...] pour lui, faire des études "oui d'accord, mais regarde tes cousins-cousines ils travaillent déjà à ton âge" [...]. Le but à atteindre, c'est avoir le travail le plus rapidement possible pour avoir une situation stable le plus rapidement possible ».

La poursuite d'études demeure dans les deux cas encouragée comme garantie d'une insertion socio-professionnelle réussie, mais la vitesse de passage de ce seuil d'autonomie et la visée associée aux études diffèrent. Le type et la durée de formation, le niveau de diplôme et, par conséquent, les conditions de vie visées pour leur fille différencient les parents d'Alice, tandis qu'à travers son projet de devenir professeure des écoles, cette dernière tend à poursuivre la pente douce de la trajectoire familiale.

Enfin, aucun des deux parents n'a fait des études supérieures pour plus de la moitié des enquêtés d'origine sociale modeste, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une trajectoire de maintien de la position sociale. Dans ce cas, l'espoir de mobilité sociale ascendante par les études rencontre la transformation des conditions d'accès à l'emploi et celle de l'utilité sociale des diplômes. Il en découle une forme d'ambiguïté dans le discours, comme celui tenu par Oriane (bac STMG, B – modeste, non-boursière – AES). Étudiante de première génération, elle associe les études supérieures à la réussite socio-professionnelle, quand elle estime pourtant que ses parents ont réussi sans avoir un haut niveau de diplôme :

« Personne dans ma famille a fait des études, mais ils ont réussi, mais je ne sais pas pour moi, dans ma tête je me suis dit tu fais pas d'études, t'as rien quoi [...]. Dans ma famille, personne n'a fait de longues études. Vraiment max ça a été un BTS de mon cousin qu'il a même pas terminé. Vraiment, personne n'a fait de longues études ! Souvent on reprend un peu, 'fin je sais que y en a qui reprennent par rapport à leurs parents, alors que moi, mes parents, bah ma mère n'a même pas le bac, mon père il l'a, mais avec le redoublement ».

Les études supérieures deviennent alors le moyen de s'élever socialement, de garantir de meilleures conditions de vie et de prétendre à un rapport au travail plus satisfaisant. Les conditions de travail transparaissent en effet régulièrement dans les discours comme lorsque Ben évoque « *un métier que j'aime* » ou « *un métier que je veux* ». Certes, espérer un métier apprécié et épanouissant relève du truisme. Pour autant, les études sont anticipées comme la possibilité de satisfaire des aspirations professionnelles déjà pensées ou d'en faire émerger des satisfaisantes.

8.3.3. Poursuite d'études et aspirations professionnelles

Lorsqu'ils sont construits, le projet d'avenir ou les aspirations professionnelles impliquent de s'engager dans des études supérieures, bien souvent parce qu'un niveau de diplôme ou un diplôme spécifique est nécessaire. Encore hésitante dans ses aspirations, Mila (bac L, TB – favorisée, non-boursière – LLCER Anglais) explique ainsi l'impératif de faire des études « *parce que dans le type de métiers qu'[elle veut], il faut faire des études. Déjà. Que ce soit prof ou interprète ou dans les relations internationales, il faut une formation spécialisée* ». Les études supérieures constituent la seule manière de rendre effectives des aspirations ou un projet d'avenir. Parmi les répondants au questionnaire, 59,2 % ont déclaré avoir eu un projet d'avenir, en l'occurrence professionnel, au cours de la procédure Parcoursup. Plus encore, 36,3 % avaient un projet resserré autour d'une profession en particulier et 22,9 % au moins une idée de domaine professionnel. Seule l'origine scolaire représentée par le type de Baccalauréat s'avère discriminante quant à l'existence d'un tel projet (tableau 14). Les bacheliers technologiques ou professionnels sont sous-représentés parmi celles et ceux n'ayant pas de projet et, à l'inverse, sur-représentés parmi celles et ceux dont la projection professionnelle est plus affirmée ($\chi^2=12,859$ au seuil de 0,05). Une explication tiendrait précisément à ces voies du secondaire spécialisées voire professionnalisantes. Parallèlement, les bacheliers scientifiques sont également sur-représentés parmi celle et ceux ayant une idée de profession (42,3 % pour 36,4 % au total).

Tableau 14: Existence d'un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup selon l'origine scolaire représentée par le type de Baccalauréat (N=711)

| | Pas de projet (n=291) | Idée de profession (n=259) | Idée de domaine professionnel (n=161) |
|--|-----------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| S (n=189) | 36,0 | 42,3 | 21,7 |
| ES (n=242) | 47,9 | 33,1 | 19,0 |
| L (n=205) | 41,0 | 33,7 | 25,4 |
| Autre Bac (n=75) | 30,7 | 40,0 | 29,3 |
| Total (n=711) ¹ | 40,9 | 36,4 | 22,6 |
| Khi-2 | * 12,859 (sig=0,045) | | |
| Lecture : Parmi les bacheliers scientifiques, 36,0 % (n=68) n'avaient pas de projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup. * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | | |
| ¹ Les deux répondants manquants sont des bacheliers généraux, mais ils n'ont pas précisé la série. | | | |

En revanche, lorsque la projection est encore indécise ou que le flou est prégnant, le temps des études est pensé de manière presque introspective comme un temps propice à la découverte de soi et à la découverte des possibles, à l'instar d'Eva (bac S, AB – intermédiaire, non-boursière – Musique) :

« Je sais pas c'que je veux faire, je sais pas encore, j'ai... peut-être des problèmes de confiance, encore ! Qui vont se résoudre peut-être un jour ! Mais ce serait bien, quand-même, que je continue à étudier parce que j'avais pas rien faire de ma vie, un peu. Et du coup, si j'étudie, autant faire quelque chose qui me plaît ».

Comme pour d'autres enquêtés dont les aspirations sont floues, les études permettent à Eva de se laisser du temps et de vivre une « *transition* », d'après l'expression de Marthe (bac ES, AB – modeste – AES) vers le monde adulte et le monde professionnel. On retrouve alors une aspiration à la poursuite d'études inclinée vers un projet d'apprendre et parfois déclinée en une aspiration plus subjective à devenir étudiant. C'est notamment le cas lorsque l'expérience étudiante est attendue comme la possibilité de vivre un épanouissement que n'avait pas assouvi voire avait assombri l'expérience lycéenne.

Dans certains entretiens, il est en effet apparu que les études supérieures sont davantage attendues par les nouveautés qu'elles promettent que pour la continuité qu'elles constituent avec le secondaire. Cette forte attente a par exemple été vécue par Anna (bac ES, AB – favorisée, boursière – LLCER Anglais) pour qui l'intégration sociale et institutionnelle a été difficile au lycée, au point qu'elle a fini par travailler « *plus pour être à l'Université et quitter le lycée, à la fin* ». Pour Esther (bac ES, s.m. – modeste, non-boursière – STAPS), c'est la dimension académique d'une filière dans laquelle elle n'a « *pas eu trop l'choix* » de

s'orienter qui a compromis son expérience lycéenne : « *j'ai fait un Bac que je n'aimais pas [rires] ! Tout simplement. J'ai... j'ai pas aimé du tout, du tout mes années lycées parce que je détestais ça [rires]* ». Pour ces deux jeunes femmes, devenir étudiante est espéré comme la possibilité de s'épanouir socialement et intellectuellement. Pourtant, si toutes les deux projettent leurs attentes vis-à-vis d'une future expérience étudiante, leur projection dans le temps à venir n'atteint pas le même degré de précision. De son côté, Anna rencontre un véritable dilemme entre devenir professeure de Français à l'étranger ou comédienne, après avoir délaissé son rêve de devenir architecte. Pour Esther le projet de devenir professeure d'EPS est affirmé depuis longtemps et décliné en plusieurs étapes anticipées de sa scolarité en dehors d'un Baccalauréat choisi par défaut :

« En fait j'ai su dès l'âge de huit ans, c'que je voulais faire. Donc à ma maman, j'disais à huit ans "Maman, j'irai au lycée [dans lequel elle a été], je ferai la classe sport, j'aurai mon Bac au lycée [nom du lycée] et j'irais en STAPS à Joséphine Baker" [rires] ! ».

En cela, Anna et Esther offrent deux profils représentatifs du processus de construction d'aspirations à travers des parcours et des représentations du temps à venir différenciés, permettant alors de conclure ce chapitre.

Synthèse du huitième chapitre

Le parcours d'Anna et d'Esther permettent, dans un premier temps, de rendre compte de la volatilité des aspirations ou, du moins, de la représentation du temps à venir et des horizons temporels considérés au cours du temps (8.1.). Si Esther a su, de manière précoce et singulière, construire un projet en le déclinant au niveaux scolaire et professionnel, Anna a rencontré cette volatilité tenant à des possibles plus ou moins longtemps effleurés, puis estompés, par confrontation aux conditions objectives. Ces conditions renvoient alors à des considérations portant sur l'accessibilité et l'acceptabilité des professions ou des études envisagées, mais aussi aux caractéristiques du système scolaire telles que la hiérarchisation entre les différentes filières et le fonctionnement méritocratique reposant notamment sur les compétences académiques.

Dans la suite de leur parcours et notamment lors du choix du Baccalauréat (8.2.), elles illustrent également le contraste pouvant exister entre aspirations, processus d'orientation et parcours scolaire effectif, quand l'une a choisi la série de son Baccalauréat par défaut en ayant pourtant un projet qui relève du rêve d'enfance (Esther) et que l'autre a dû se réorienter au cours du lycée après avoir choisi son Baccalauréat de manière propédeutique (Anna). Qu'elles soient fantasmées, éphémères ou qu'elles tendent à être effectives, les aspirations peuvent être développées au cours du processus d'orientation ou, au contraire, en être au fondement, mais ces deux processus plus ou moins parallèles peuvent également être contraints ou alimentés par les conditions objectives marquant le parcours. Pour autant, le temps de la scolarité – qui recouvre celui de l'enfance, de l'adolescence voire de la jeunesse – est encore pensé comme un temps à vivre en soi en reculant, dans la mesure du possible, l'injonction à la projection. Pour la majorité des enquêtés, y compris lorsque le choix du Baccalauréat a été propédeutique, la représentation sensible de ce temps à venir que recouvre l'enseignement supérieur s'est bien souvent précisée au cours de l'année de terminale. Ceci n'empêche pas que le processus de construction des aspirations (professionnelles ou d'études) soit développé, depuis les aspirations enfantines jusqu'au choix du Baccalauréat, avec une articulation des logiques de l'action (intégration, stratégie et subjectivation) fluctuant au gré de la trajectoire. D'une certaine manière, il s'agit de maintenir l'espace des possibles ouvert sans se plier à l'espace du probable, du moins, jusqu'à la procédure Parcoursup.

Pour une grande partie des enquêtés, les aspirations sont en effet présentes au cours des années lycée tout en étant, comme pour Anna, encore fluctuantes, hésitantes, fragiles, parfois rêvées. La poursuite d'études supérieures s'inscrit alors dans la continuité du lycée, qu'elle relève de l'évidence, qu'elle soit intériorisée ou qu'elle ait été prescrite, mais le projet d'avenir n'étant pas définitivement arrêté limite la projection dans une filière ou un cursus spécifique (8.3.). Cette projection flottante tient bien souvent à la volonté de se laisser encore du temps, mais aussi de l'appréhension d'un choix pensé comme définitif et déterminant quand l'âge, et donc les expériences, sont pourtant encore peu avancés. À l'autre extrême, le projet professionnel décliné en un cursus d'études (ou parfois le projet d'apprendre) rend le temps à venir beaucoup plus visible. Si toutes et tous n'ont pas anticipé de manière précise leur trajectoire comme c'est le cas pour Esther, les aspirations de poursuite d'études sont néanmoins plus spécifiques et teintées d'une visée utilitariste. De manière plus générale, les études sont perçues à travers leur utilité sociale en ce qu'elles permettent de maintenir la position sociale, d'espérer une mobilité sociale ascendante ou d'échapper aux positions les plus précaires. Néanmoins, poursuivre ses études n'implique pas uniquement de construire son avenir professionnel. Dans la mesure où la majorité des enquêtés souhaitent accéder à l'université en envisageant des études longues, c'est aussi une aspiration de jeunesse étudiante qui se dessine, pour ce qu'elle permet d'autonomisation et de construction de soi.

Cette évidence de la poursuite d'études se décline aussi selon la trajectoire sociale et scolaire de la famille, en particulier selon le niveau de diplômes des parents, ces derniers transmettant également une vision des études pour ce qu'elles offrent en termes d'insertion socio-professionnelle ou, au contraire, de temps de la jeunesse. On retrouve dans les discours une normalisation presque inéluctable de la poursuite d'études pour les enfants, qui émanent d'une continuité de la trajectoire familiale ou d'un encouragement frôlant le report d'aspirations de poursuite d'études pour les étudiants de première génération. Cette première étape de l'analyse demeurant macrosociologique nécessitera d'être approfondie en considérant plus sensiblement les aspirations des enquêtés et l'accompagnement dont elles font l'objet par les parents (chapitre 10). Toutefois, avant de considérer la place des parents dans le processus de construction des aspirations, le rôle du lycée et des acteurs professionnels en son sein mérite d'être estimé (chapitre 9).

Chapitre 9. Parcoursup, une procédure mise en œuvre par les établissements

« J'ai dit qu'on était bien accompagnés, parce que moi j'avais la chance d'avoir une prof principale qui était très impliquée, qui était bien au fait de ça et qui s'est mis à jour très rapidement ».
(Tom, bac ES, TB – intermédiaire – Histoire)

La procédure Parcoursup peut autant hâter le processus de construction d'aspirations de poursuite d'études, que conforter un projet d'avenir ou un projet d'apprendre déjà existant. Autrement dit, le postulat selon lequel procédure et processus ne se recouvre pas toujours est posé⁶⁰. S'il conviendra de considérer comment les différentes étapes de la procédure sont vécues par les lycéens au regard de leur processus de construction des aspirations, il est ici question de la manière dont ils ont vécu l'accompagnement offert par les acteurs de la communauté éducative (acteurs professionnels du lycée en particulier) dans leur processus autant que dans leur expérience de la procédure. Pour cela, il s'agit de poser Parcoursup comme une expérience sociale face à laquelle les lycéens ont été accompagnés ou incités à articuler les logiques de stratégie, d'intégration et de subjectivation.

Deux précisions semblent nécessaires lorsque l'emprunt à la sociologie de l'expérience renvoie à la subjectivité des acteurs. La mise en œuvre de Parcoursup et des dispositifs afférents dans les établissements du secondaire n'a été considérée qu'à travers le regard et le discours nécessairement subjectifs des lycéens. Par conséquent, il s'agit uniquement de la réalité de cette mise en œuvre telle que l'ont vécue les enquêtés et ce qu'ils en ont donné à voir. En cela, le potentiel écart entre ce qui est mis en œuvre et ce qu'ont perçu les élèves ne peut être établi, à défaut d'avoir mené une enquête auprès des acteurs professionnels des lycées. En revanche, grâce à l'enquête exploratoire réalisée auprès des acteurs professionnels de l'Université Joséphine Baker, la mise en œuvre de Parcoursup a pu être analysée. Les résultats préliminaires proposés dans un premier temps permettent alors de souligner les enjeux et choix opérés, en particulier en ce qui concerne les Commissions d'examen des vœux. S'ils permettent d'explicitier le fonctionnement de Parcoursup, en l'occurrence en tant que procédure d'affectation, nous verrons toutefois que ce pan de la procédure demeure peu transparent pour les élèves et les acteurs les accompagnant.

⁶⁰ Ce postulat reposant sur une distinction entre procédure et processus sera davantage expliqué dans le onzième chapitre.

Après avoir présenté la mise en œuvre locale de Parcoursup à l'Université Joséphine Baker (9.1.), il conviendra de revenir sur l'expérience de la procédure qu'ont vécue les enquêtés dans leur lycée d'origine, en termes de mise à disposition de l'information à l'échelle de l'établissement (9.2.) et d'accompagnement par les acteurs professionnels (9.3.).

9.1. Mise en œuvre de Parcoursup à Joséphine Baker : entre autonomie de l'université et pouvoir discrétionnaire des Commissions d'examen des vœux

Parmi les différentes innovations attribuées à Parcoursup, l'« intervention humaine » renvoie tout particulièrement à l'engagement des universités dans la procédure d'affectation des candidats. Matérialisée par les Commissions d'examen des vœux (CEV) cette intervention humaine se décline en amont à travers la publication des attendus et critères généraux d'examen des vœux (CGEV) et au cours de la procédure à travers le classement pédagogique des candidatures que chaque CEV opère. Au-delà de la nécessité de mettre en œuvre Parcoursup pour la rentrée 2018, cette année constituait, pour l'Université Joséphine Baker, la première année d'une nouvelle accréditation qui « *n'avait pas été imaginée dans ce contexte nouveau* » (VP Orientation). Les politiques éducatives de modernisation s'accroissent régulièrement, obligeant parfois une mise en œuvre dans l'urgence, comme ce fut le cas pour Parcoursup qui semble s'inscrire dans un « contexte où les gouvernements n'ont jamais autant joué le jeu des effets d'annonce et autres procédés de la "politique symbolique" (Edelman, 1985) quand les agents de terrain n'ont sans doute jamais autant dû bricoler pour en gérer les conséquences » (Dubois, 2012b, p. 95). À Joséphine Baker, l'arrivée de Parcoursup a en effet été vécue comme une « *double peine* », selon le responsable de scolarité de l'une des UFR, induisant une surcharge de travail tout « *en naviguant à vue, un petit peu* ». Malgré l'urgence et les mouvements étudiants contre Parcoursup, l'équipe de gouvernance a pris le temps de la concertation avec les équipes pédagogiques. Il en est ressorti un document de cadrage du paramétrage de l'outil d'aide à la décision (OAD) qu'il convient de présenter (9.1.1.), avant de revenir sur la relative autonomie dont disposent les CEV pour classer les candidatures (9.1.2.).

9.1.1. Une mise en œuvre reposant sur un cadrage d'établissement

À Joséphine Baker, le choix a été fait de prendre appui sur cet OAD, le mal nommé « *algorithme local* » (Grenet, 2022a), dans lequel tous les éléments des dossiers de candidature sont quantifiés et pondérés par un coefficient. Il en résulte une note globale qui permet de classer toutes les candidatures⁶¹. Le document de cadrage incite à une certaine prudence face à des choix locaux qui pourraient, comme le souligne le vice-président

61 Les formations universitaires non-sélectives sont en effet tenues de classer l'ensemble des candidatures et ne peuvent refuser aucun candidat.

Orientation, engendrer « *un risque à la fois de sélection par les notes, uniquement et en faisant abstraction du projet [et] d'une trop grande standardisation ou normalisation du profil moyen de l'étudiant* ». Si les intentions de ce cadrage n'ont que peu évolué dans le temps, l'institutionnalisation s'affinant de la mise en œuvre de Parcoursup à Joséphine Baker a néanmoins introduit des changements parfois notables au cours des années.

Ce cadrage d'établissement préconise de reprendre les attendus nationaux, ces descriptions génériques des formations, sans ajouter d'attendus locaux qui pourraient favoriser un phénomène d'auto-exclusion des candidats. La préconisation relative à la transparence des CGEV a toutefois progressivement été prise en compte à Joséphine Baker. Ces CGEV, publiés sur la plateforme à destination des candidats, correspondent à des prérequis pour la formation et donc l'un des critères d'examen des vœux, dont le degré d'importance peut varier (essentiel, très important, important, complémentaire). Progressivement, la cohérence a été recherchée entre ces CGEV et le paramétrage effectivement réalisé par les CEV⁶², bien que renseigner ces CGEV (à l'automne) et classer les candidatures (au printemps) ne s'établissent pas à la même période. Par exemple, si la « méthode de travail » (item de la Fiche Avenir) est affichées sur la plateforme comme étant d'une importance « essentielle », cela lie la formation à établir un paramétrage en conséquence, c'est-à-dire en prenant en compte et surtout en pondérant de manière importante cette « méthode de travail ». Pour les premières sessions, cette adéquation est demeurée toute relative de telle sorte que certains éléments pourtant non précisés dans les attendus ont pu être importants dans le paramétrage (et inversement). Un second élément du document de cadrage impose la même pondération relative des différents éléments de la Fiche Avenir à toutes les formations⁶³, comme une manière de contrebalancer un recrutement uniquement fondé sur les résultats académiques. Il s'agit de favoriser un équilibre entre les éléments qualitatifs (Fiche Avenir et projet de formation motivé) et quantitatifs (résultats académiques) des dossiers. C'est d'ailleurs le discours tenu lors des Journées portes ouvertes par le vice-président Formation et Vie universitaire qui souhaitait rassurer les potentiels candidats et leurs parents sur la priorité de l'établissement à favoriser la diversité des profils et donc à conserver un recrutement socio-scolaire ouvert.

62 Décret n° 2019-231 du 26 mars 2019 relatif à la procédure nationale de préinscription pour l'accès aux formations initiales du premier cycle de l'enseignement supérieur et modifiant le code de l'éducation (JORF du 27 mars 2019).

63 Quel que soit le reste du paramétrage, la « méthode de travail » compte pour 25 % du coefficient appliqué à la Fiche Avenir, l'autonomie pour 25 %, l'engagement citoyen pour 5 %, la capacité à s'investir pour 5 % et l'avis sur la capacité à réussir pour 40 %.

La première année (2018), les acteurs des différentes composantes ont affiché certaines résistances. De nombreuses équipes pédagogiques n'ont ni eu le sentiment d'être concertées, ni ne sont engagées dans la mise en œuvre des CEV pour des raisons relativement diverses allant d'une opposition de principe à une réticence face à cette nouvelle fonction administrative. Sur injonction du recteur, ce sont les vice-présidents et responsables de scolarité qui ont établi d'une manière ou d'une autre la mission des CEV. Pour la rentrée 2019, les équipes pédagogiques se sont résignées à prendre en main les CEV tandis que la navigation à vue s'est relativement estompée.

Cette prise en main n'a pas été exempte de réticences, de sorte que ce sont bien souvent quelques volontaires par formation qui ont pris en charge ce travail de paramétrage. Au-delà du cadrage d'établissement, les CEV sont libres de choisir les différents éléments et de les pondérer par un coefficient. Par exemple, une formation peut choisir de considérer la moyenne au Baccalauréat anticipé quand une autre peut prendre de manière séparée la note de l'épreuve orale et celle de l'épreuve écrite ; le paramétrage peut différer selon la voie du Baccalauréat ou être le même quelle que soit la filière ; enfin, les formations peuvent à discrétion adjoindre des coefficients sous réserve de préserver l'équilibre entre les éléments qualitatifs et quantitatifs. Ces différents choix expliquent en partie les incohérences largement médiatisées autour des admissions, notamment les refus subis par les bons élèves : toutes choses égales par ailleurs, un candidat ayant une moyenne en mathématiques de 16 et une moyenne générale de 11 pourrait ainsi avoir plus de chances d'accéder à une formation ayant affecté un coefficient élevé aux mathématiques, qu'un autre candidat ayant une moyenne en mathématiques de 11 et une moyenne générale de 16.

Toute la complexité repose sur le fait que chaque université voire formation dispose d'une marge de manœuvre dans la mise en œuvre des CEV et du choix des critères d'examen des vœux. Contrairement à d'autres universités où, de manière dichotomique, le paramétrage de l'OAD s'établit entièrement à l'échelle de l'établissement ou au contraire de manière autonome pour chaque formation (Frouillou *et al.*, 2020), Joséphine Baker se positionne dans un entre-deux : si le cadrage d'établissement est en partie contraignant, il semble impossible pour l'équipe de gouvernance de le systématiser du fait de caractéristiques et besoins trop différenciés d'une filière à l'autre, expliquant dès lors que les CEV disposent

d'un pouvoir discrétionnaire relativement important. Ce constat invite alors à considérer les choix de paramétrage opérés à ce niveau infra-établissement.

9.1.2. Une mise en œuvre reposant des logiques d'acteurs

Afin de comprendre les logiques sous-tendant ces choix, le paramétrage pour la série du Baccalauréat ES de différentes filières aux caractéristiques proches ont été comparées, à commencer par trois filières inscrites en SHS, ne constituant donc pas ou très peu un *continuum* curriculaire avec le secondaire (figure 7). Pour la première filière, qui n'est pas en tension, on constate que si le nombre d'éléments considérés est important, le bloc de la Fiche Avenir se démarque particulièrement par le coefficient 9 lui ayant été affecté quand les autres blocs sont au coefficient 1. En ce qui concerne la première filière en tension, près d'une vingtaine d'éléments ont été pris en compte et la pondération principale varie d'un coefficient 9 (pour la moyenne au Bac) à un coefficient 1 (pour le projet de formation motivé ou les langues). Pour la seconde filière en tension, une vingtaine d'éléments ont également été considérés, mais le même coefficient principal 1 a été attribué à chaque bloc, en dehors de la Fiche Avenir.

Filière non en tension

Filière en tension (1)

Filière en tension (2)

| Évaluation | Coefficient Principal | Description | Coefficient Secondaire | En Pourcentage |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------------|------------------------|------------------------|
| moyenne bac bac | 1/12 | Évaluation Quantitative | | |
| | | Épreuve de Philosophie | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Épreuve de Philosophie | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Épreuve de Philosophie | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Langue vivante 1 | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Langue vivante 2 | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | Mathématiques | 1/18 | Soit 0,84% |
| | | moyenne bac | 9/12 | Moyenne générale (Bac) |
| | | Total | 1/1 | Soit 8,33% |
| Évaluation de Langue | | | | |
| Non notée | | | | |
| Fiche Avenir | | | | |
| | 9/12 | Méthode de travail | 1/20 | Soit 0,83% |
| | | Apprentissage | 1/20 | Soit 0,83% |
| | | Évaluation Clivage | 1/20 | Soit 0,83% |
| | | Capacité à s'inscrire | 1/20 | Soit 0,83% |
| | | Actu sur la capacité à s'inscrire | 1/20 | Soit 0,83% |
| | | Total | 5/20 | Soit 20,83% |
| Projet de Formation Motivé | 1/12 | Évaluation Qualitative | 1/12 | Soit 0,83% |

| Évaluation | Coefficient Principal | Description | Coefficient Secondaire | En Pourcentage |
|--|-----------------------|--|------------------------|----------------|
| Littéraire | 4/27 | Évaluation Quantitative | | |
| | | Histoire/Philosophie | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Histoire/Philosophie | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Sciences Economiques et Sociales (Terminale) | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Langue vivante 1 | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Langue vivante 2 | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Mathématiques | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Mathématiques | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Mathématiques | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Mathématiques | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Mathématiques | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Mathématiques | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Mathématiques | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Mathématiques | 1/6 | Soit 2,47% |
| | | Mathématiques | 1/6 | Soit 2,47% |
| LV3 | 1/27 | Langue vivante 1 | 1/3 | Soit 1,85% |
| | | Langue vivante 2 | 1/3 | Soit 1,85% |
| | | Total | 2/3 | Soit 3,70% |
| moyenne bac | 9/27 | Moyenne générale (Bac) | 1/3 | Soit 3,70% |
| | | Total | 1/3 | Soit 3,70% |
| * Modulation Terminale voir Appliquer cette modulation à tous les blocs de cette série -4-0 | | | | |
| Scientifique | 4/27 | Mathématiques | 1/3 | Soit 4,04% |
| | | Mathématiques | 1/3 | Soit 4,04% |
| | | Mathématiques | 1/3 | Soit 4,04% |
| | | Mathématiques | 1/3 | Soit 4,04% |
| | | Mathématiques | 1/3 | Soit 4,04% |
| Évaluation de Langue | | | | |
| Non notée | | | | |
| Fiche Avenir | | | | |
| | 8/27 | Méthode de travail | 5/20 | Soit 7,41% |
| | | Apprentissage | 5/20 | Soit 7,41% |
| | | Évaluation Clivage | 1/20 | Soit 1,48% |
| | | Capacité à s'inscrire | 1/20 | Soit 1,48% |
| | | Actu sur la capacité à s'inscrire | 8/20 | Soit 11,85% |
| | | Total | 20/20 | Soit 72,65% |
| Projet de Formation Motivé | 1/27 | Évaluation Qualitative | 1/27 | Soit 3,70% |

| Évaluation | Coefficient Principal | Description | Coefficient Secondaire | En Pourcentage |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------------------------|------------------------|----------------|
| Bac Français | 9/7 | Épreuve de Philosophie | 1/3 | Soit 1,43% |
| | | Épreuve de Philosophie | 1/3 | Soit 1,43% |
| | | Épreuve de Philosophie | 1/3 | Soit 1,43% |
| Français | 9/7 | Total | 1/3 | Soit 1,43% |
| | | Épreuve de Philosophie | 1/3 | Soit 1,43% |
| | | Total | 1/3 | Soit 1,43% |
| Moyenne Bac | 9/7 | Moyenne générale (Bac) | 1/1 | Soit 1,43% |
| | | Total | 1/1 | Soit 1,43% |
| Moyenne Terminale | 9/7 | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation de Philosophie | 1/30 | Soit 1,43% |
| Évaluation de Langue | | | | |
| Non notée | | | | |
| Fiche Avenir | | | | |
| | 2/7 | Méthode de travail | 1/20 | Soit 1,43% |
| | | Apprentissage | 1/20 | Soit 1,43% |
| | | Évaluation Clivage | 1/20 | Soit 1,43% |
| | | Capacité à s'inscrire | 1/20 | Soit 1,43% |
| | | Actu sur la capacité à s'inscrire | 8/20 | Soit 1,43% |
| | | Total | 30/20 | Soit 28,57% |
| Projet de Formation Motivé | 1/7 | Évaluation Qualitative | 1/7 | Soit 1,43% |

Figure 7 : Comparaison des paramétrages de la série ES du Bac de trois mentions SHS de l'Université Joséphine Baker

À l'issue de ce paramétrage, le poids total des résultats académiques dans la note globale est de 17 % pour la filière non en tension, face à 67 % pour la première filière en tension et 57 % pour la seconde. À l'inverse le poids de la Fiche Avenir varie entre 75 % (filière non en tension) et 30 % (filières en tension). Au regard de cette comparaison, un *continuum* allant d'un paramétrage méritocratique à la limitation du poids des notes semble s'établir. Il faut noter que le paramétrage de ces trois filières est le même quelle que soit la série du

Baccalauréat, ce qui n'est pas le cas pour d'autres formations, à l'instar de trois filières de langues inscrites dans le *continuum* avec le secondaire (Allemand, Anglais et Espagnol). Du fait de cette caractéristique, la langue concernée est ciblée mais son poids varie entre 25 % et 33 % de la note globale selon la filière, tandis que le poids de la Fiche Avenir varie entre 15 % et 30 %. Il semble qu'au-delà d'un aspect plus ou moins méritocratique du paramétrage, une autre modalité tient à la possibilité ou non de se référer à la continuité curriculaire avec le secondaire. Pourtant, cette dimension ne tient pas lorsque d'autres filières inscrites dans le *continuum* sont considérées, comme la licence Histoire pour laquelle le poids de la discipline mère est de 15 % et celui de la Fiche Avenir de 40 %.

Au regard de ces éléments, l'hétérogénéité des caractéristiques et des besoins des filières ouvre sur des paramétrages différenciés au sein d'une même université, ce qui explique le raisonnement de la présidence : au-delà d'un cadrage général visant à limiter la dimension méritocratique du paramétrage, aucune standardisation de la mise en œuvre ne semble possible, justifiant le pouvoir discrétionnaire octroyé aux équipes. Cette variété des paramétrages semble renvoyer à des logiques d'acteurs (Amblard *et al.*, 1996) qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans des logiques curriculaires ou selon la nature des formations, notamment si elles sont en tension (Geuring et Masy, 2020, 2021). À travers les entretiens menés auprès des membres des CEV, trois logiques ont pu être décelées.

La première logique « institutionnelle » s'inscrit dans la poursuite du raisonnement ayant présidé au cadrage d'établissement, c'est-à-dire la volonté de limiter les effets exclusivement dus au paramétrage. Il s'agit alors de neutraliser le classement tout en recherchant un équilibre entre les éléments quantitatifs et qualitatifs. Si pour certaines équipes cette logique renvoie à un engagement minimal dans ce travail administratif chronophage, il s'agit pour d'autres d'acter d'une certaine prudence tant que les effets de la procédure Parcoursup n'ont pas été objectivés, comme le souligne cette membre de la CEV d'une filière SHS en tension : « *pour l'instant on n'a aucune preuve que Parcoursup ait aggravé quoi que ce soit [donc] nous on a rien rempli, on a dit [on met] coeff 1 partout !* ».

La deuxième, la logique « humaniste », tente de résister à la mise en œuvre d'un classement méritocratique qui reposerait uniquement sur les résultats académiques. Les éléments qualitatifs, en particulier la Fiche Avenir, sont privilégiés au détriment des notes. C'est par exemple ce qu'explique cette membre de la CEV d'une filière SHS qui n'est pas

en tension : « *au début on était partis sur des trucs on va classer par ordre alphabétique [ou] par truc géographique ou j'sais pas quoi. En fait, on nous a dit qu'on n'avait pas le droit, enfin, que dans les paramètres on pouvait pas. Donc on s'est dit, en fait, on annule [...] au maximum, euh, l'effet des notes* », ce qui se traduit par une pondération prépondérante de la Fiche Avenir.

La troisième logique « méritocratique » est tout à fait inverse puisqu'elle s'inscrit dans un paramétrage reflétant explicitement la volonté de sélectionner les candidats. Cette conception méritocratique est mêlée d'une prévention des risques d'échec, de sorte qu'il s'agit de moduler le paramétrage de certaines séries du Baccalauréat et de pondérer certaines moyennes afin de dissuader les candidats catégorisés comme scolairement fragiles et, à l'inverse, d'attirer les plus prometteurs.

Quelle que soit la logique suivie, l'ensemble des enquêtés a été confronté à une obligation d'intervention humaine contestable. L'une des principales critiques tient à l'appui important sur les résultats académiques (Cour des comptes, 2020 ; Frouillou *et al.*, 2020) quand la non-hiérarchisation des vœux limite la possibilité de prendre en compte l'envie réelle des candidats. En dehors des formations recevant un nombre limité de dossiers, l'examen individuel des dossiers et des projets de formation motivé est en effet incommensurable lorsque le nombre total de candidatures avoisine voire dépasse les milliers. Bien que la loi ORE interdise l'automatisme de l'examen individuel des dossiers (CESP, 2020), il n'est bien souvent effectif que pour départager les *ex æquo*, parfois au millième près, comme s'en désole cette enseignante-chercheuse d'une filière SHS en tension : « *le classement il se fait à trois chiffres après la virgule. Ça... ça, c'est difficile à accepter. Quand tu sais que tu as de l'humain derrière et que tu sais que tu risques de prendre celui qui a 12,133 et pas celui qui a 12,132, c'est un non-sens total* ».

L'autre critique soulevée renvoie à l'effet réel de cette intervention humaine. D'une part, le classement pédagogique est en partie bouleversé après implémentation de l'algorithme. À titre d'exemple, le premier candidat du classement opéré par la CEV de Sciences de l'éducation, s'est finalement retrouvé quarantième dans le classement algorithmique n'étant ni boursier, ni résident académique, donc non prioritaire. Avoir conscience de cette modification du classement par l'algorithme, rapporté à l'investissement temporel que les membres des CEV octroient à cette charge, pourrait aboutir à une forme de routinisation

frôlant l'automatisation du paramétrage et limitant l'idée-même d'intervention humaine. D'autre part, le profil des inscrits effectifs ne correspond pas nécessairement au profil des candidats classés par les CEV, notamment ceux classés dans la capacité d'accueil qui correspondraient aux « étudiants-idéaux » (Dirani et Piquée, 2024). En dehors des filières en tension, le classement pédagogique, qui reflète les préférences des formations, semble avoir un effet limité, comme le constate cette membre de la CEV d'une filière qui n'est pas en tension : « *au final, le classement il sert à rien, puisque toute façon on a pris jusqu'au dernier ! [...] En fait, conclusion de tout ça : nous ne sélectionnons pas les candidats, c'est les candidats qui nous sélectionnent* ».

Si ce cas de figure est relativement spécifique, il renvoie à la nécessité de se rapporter non plus à une potentielle sélectivité induite par le paramétrage, sinon aux vœux des candidats. Le taux d'accès à la filière – disponible sur la plateforme – renvoie au pourcentage de candidats ayant reçu une proposition d'admission (« oui » ou « oui-si ») au cours de la phase principale. Ce taux correspond au nombre de candidats rapporté au rang du dernier appelé dans le classement, ce qui a été considéré pour quelques formations de Joséphine Baker (tableau 15). Un pourcentage de 100 % signifie que tous les candidats ont reçu une proposition d'admission, à l'instar des 2389 candidats en Histoire. Pour les filières en tension, ce taux peut être relativement faible comme c'est le cas pour Psychologie en s'élevant à 34 %, ce qui signifie que 2171 candidats ont été appelés sur les 6385, pour une capacité d'accueil de 500 places. À des degrés divers entre ces deux filières, cela rend toutefois compte du fait qu'une partie des candidats appelés ont finalement refusé de s'inscrire définitivement dans la filière (2054 en Histoire et 1671 en Psychologie).

Tableau 15: Taux d'accès de certaines formations de l'Université Joséphine Baker (session 2022)

| | Capacité d'accueil | Nombre de candidature | Taux d'accès Parcoursup | Rang du dernier candidat appelé |
|-----------------------------------|--------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------------|
| Communication | 360 | 3907 | 61 % | 2383 |
| Psychologie | 500 | 6385 | 34 % | 2171 |
| Histoire | 335 | 2389 | 100 % | 2389 |
| AES | 340 | 3206 | 91 % | 2917 |
| Source : Site de Parcoursup (MEN) | | | | |

Ainsi, une candidature dans une filière fortement demandée semble en réalité parfois relever d'un second choix, de sorte que les candidats sont des acteurs fondamentaux de la procédure à travers leurs vœux, puis le jeu des désistements et acceptations. L'ensemble de

ces considérations invite alors à appréhender plus finement les logiques suivies par les candidats lors de la formulation de leurs vœux en commençant par la manière à travers laquelle ils ont reçu l'information et l'accompagnement à l'orientation dans leur lycée.

9.2. Perception de la mise en œuvre de Parcoursup dans les lycées

De prime abord, les enquêtés tendent à présenter leurs choix comme étant exclusivement les leurs, ce qu'encourage la dimension rétrospective des enquêtes menées par entretiens et par questionnaire. Pour autant, favoriser une approche compréhensive permet de déceler des influences externes tenant notamment à l'autonomie des lycées dans la mise en œuvre des politiques éducatives (Derouet et Dutercq, 1997 ; Dutercq, 2000) de laquelle découle l'engagement de l'établissement dans l'orientation des élèves (Draelants, 2013 ; Draelants et Arnoiset, 2014) et sa déclinaison par des acteurs professionnels disposant d'une certaine marge de manœuvre (Lipsky, 1969, 2010). À travers l'approche compréhensive menée, il ne s'agit néanmoins pas de caractériser l'engagement dans l'orientation de chaque lycée, sinon de comprendre comment l'ont vécu ou perçu les enquêtés. La mise à disposition de l'information (sur la procédure Parcoursup et sur l'enseignement supérieur) telle qu'elle a été réceptionnée par les enquêtés sera donc considérée, avant que la focale ne soit plus spécifiquement portée sur les professeurs principaux et le diptyque information-accompagnement qu'ils offrent aux élèves.

Avant d'aborder cette perception de l'engagement dans l'orientation du lycée d'origine (9.2.2.), il semble intéressant de soulever brièvement la manière à travers laquelle les caractéristiques du lycée peuvent également jouer sur l'orientation à l'interne (9.2.1.). Il s'agit alors de rendre compte du système d'intégration scolaire dans lequel évoluent les élèves en étant socialisés à un rôle scolaire et plus ou moins acculturés à Parcoursup.

9.2.1. Perception de l'engagement interne de l'établissement

L'engagement interne de l'établissement peut résulter de la segmentation du secondaire, sachant que « dans l'école de masse, il n'est pas de différence qui ne soit une hiérarchie » (Dubet, 2004, p. 69). Dans le discours de plusieurs néo-bacheliers inscrits dans la série littéraire, l'ancrage scientifique de leur lycée est particulièrement pointé. Ces enquêtés l'objectivent par la répartition des flux et les écarts d'effectifs entre les classes, mais le renvoient surtout au discours tenu par les acteurs professionnels qui tend à véhiculer des représentations sur les filières. Inscrits en L et scolarisés dans le même EPLE, un lycée polyvalent public proposant également des BTS industriels et tertiaires ainsi qu'une classe

préparatoire technique⁶⁴, Cléo et Gaspard rapportent ce climat illustrant la domination du pôle scientifique au détriment de la série littéraire :

« Déjà, c'est un lycée très, très scientifique ! On était juste deux classes de L, sur deux milles élèves, donc c'est quand-même pas beaucoup [rires] ! [...] Comme j'étais dans un lycée scientifique, c'était une conseillère d'orientation qui était très... très, très axée sur le scientifique [...]. 'Fin vraiment elle était "si vous voulez réussir votre vie, allez en S" quoi [rires] ! » (Cléo, bac L, TB – favorisée – public, LPO, BTS⁶⁵).

« Notre lycée était pro-S [...]. Pour mon lycée et pour [la Psy-EN], "littéraire, t'as aucun débouché et ça mène à rien et c'est pas intéressant. Et le monde, il a besoin de la science et non pas des littéraires" » (Gaspard, bac L – intermédiaire – public, LPO, BTS).

Sans avoir d'aspirations précises en classe de seconde, Cléo et Gaspard ont choisi de manière élective la série littéraire, seule filière permettant de suivre la spécialité musique, tout en connaissant la dimension très scientifique de leur établissement. Leur expérience lycéenne ne semble pas avoir été affectée, ces deux enquêtés soulevant cet ancrage scientifique comme le seul bémol de leurs années lycée, notamment en termes d'accompagnement à l'orientation à l'interne.

Malgré des discours et une atmosphère réifiant la hiérarchie entre les différentes filières, ces classes regroupant les élèves d'une série ou d'une option spécifique, peuvent parfois constituer un îlot de confiance. C'est par exemple le cas de Charlotte (bac L, TB – intermédiaire – privé, LEGT, secondaire) qui évoque « *vraiment un lien fort* » entre les enseignants et les 19 élèves de sa classe en terminale L, alors que son lycée « *valorisait toujours plus les scientifiques que les littéraires* ». Cette confiance privilégiée s'avère propice à un accompagnement individualisé et interactif dans le processus d'orientation, comme Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire) qui décrit l'accompagnement offert par ses enseignants comme une forme de maternage insolite :

« On était un peu, un peu en "cocon" en fait. On était très couvés, par contre, par les profs, et ça je pense ça nous a pas forcément rendu service [...]. Y'avait vraiment une équipe pédagogique, euh, très, euh... 'fin, ils étaient, eux, très coordonnés et tout ça, ils communiquaient beaucoup et du coup ça nous permettait à nous d'avoir vraiment un super accompagnement. Et du coup, bah que ce soit pour Parcoursup ou pour nos orientations, les profs ils étaient très, très présents ».

64 Les classes préparatoires Adaptation pour technicien supérieur (ATS) sont principalement réservées aux détenteurs d'un BTS ou d'un DUT et préparent en particulier, en un an, aux concours d'entrée pour des écoles d'ingénieurs.

65 Outre la série et la mention au Baccalauréat et la catégorie sociale des enquêtés, les caractéristiques du lycée sont présentées dans cette partie selon que le lycée est privé ou public selon le type d'établissement (LEGT, LPO ou général) et selon l'offre de formation (secondaire, BTS ou CPGE).

Ces considérations portant sur le niveau de la classe engagent des éléments sur lesquels il conviendra de revenir plus précisément. En effet, l'accompagnement à l'orientation revient davantage aux acteurs professionnels et en particulier aux professeurs principaux, ce qu'il importera de considérer à travers ce qu'ont perçu les enquêtés. À plus grande échelle, le climat d'établissement peut néanmoins influencer la représentation construite par les jeunes à l'égard de l'engagement de leur établissement dans leur processus d'orientation. Outre les ressources curriculaires relatives à l'offre de formation et la répartition des effectifs, d'autres caractéristiques méritent alors d'être proposées.

À cheval entre l'expérience lycéenne et l'engagement de l'établissement, la taille du lycée peut également être source d'appréhension par rapport à la procédure Parcoursup. Les « petits » lycées sont positivement décrits pour l'intégration institutionnelle et le relationnel facilité que permet leur taille humaine, comme Emma (bac ES – modeste – public, LPO, BTS) qui explique avoir eu « *franchement un bon suivi des profs* » dans son lycée de 430 élèves. Pourtant, la position statutaire et la taille du lycée peuvent être interprétées comme un facteur limitant, voire une injustice liée à la procédure Parcoursup :

« J'trouve que parfois y a un peu des injustices quand-même [...]. Moi, par exemple, je viens d'un p'tit lycée, bah, pas forcément connu, pas forcément très bien réputé, 'fin pas forcément très... si, mais voilà, quoi. Mais, par exemple, c'est sûr que moi par rapport à un lycée de Paris j'vais être plus "défavorisée" entre guillemets, tu vois ».

Dans les propos d'Emma, la moindre reconnaissance de son lycée – affichant pourtant un taux honorable de 95,5 % de réussite au Baccalauréat en 2020 – lui semble pénalisante en comparaison à d'autres établissements plus prestigieux qu'elle pense privilégiés par la procédure Parcoursup. Parallèlement, d'autres problématiques peuvent émerger dans ces lycées prestigieux, comme c'est le cas pour Marion (bac L, TB – favorisée – public, général, CPGE) inscrite dans l'un des meilleurs lycées de son académie d'après les classements privés nationaux. Ayant pourtant de bons résultats scolaires, en témoigne sa mention TB au Baccalauréat, les différences de notation entre établissements l'inquiètent en raison de la sévérité estimée de ses enseignants :

« Dans mon lycée, on a été un peu défavorisés par le fait de pas passer le bac, parce que du coup c'était sur nos moyennes. Et, en fait, un élève qui a 14 chez nous, dans le lycée d'à côté il a 17. Parce que c'est noté, c'est super violent [...]. Donc du coup j'suis sûre, 'fin, je sais que y a plein de gens dans mon lycée qui ont pas eu exactement c'qu'ils voulaient [sur Parcoursup] alors que si on avait passé le Bac normal je pense qu'ils l'auraient eu plus facilement ».

Les propos tenus par ces deux jeunes femmes illustrent les appréhensions mais aussi une connaissance toute relative de la procédure Parcoursup. Emma redoute une concurrence des établissements parisiens, quand le quota des résidents académiques a été mis en œuvre pour réguler les flux au niveau territorial. Si les différences de notation entre établissements constituent effectivement l'un des points de vigilance du Comité étiq ue et scientifique de Parcoursup (2019), Marion invoque les notes du Baccalauréat dans son argumentation sur lesquelles les CEV ne s'appuient pourtant pas. Il n'en demeure pas moins qu'elles appréhendent un effet de leur origine scolaire représentée par leur lycée d'origine dans la procédure Parcoursup, dépassant l'engagement de l'établissement, leur propre parcours et leur processus de construction des aspirations.

Ces propos liminaires à la considération plus fine de l'engagement de l'établissement sont de deux ordres. D'une part, certains éléments présentés mériteront d'être étayés, en particulier les appréhensions et la méconnaissance relative de la procédure Parcoursup. D'autre part, l'imbrication entre engagement de l'établissement dans l'orientation à l'interne et expérience lycéenne est présentée ici comme une perspective qu'il semblerait pertinent de poursuivre. Une hypothèse pourrait être posée selon laquelle le degré d'intégration institutionnelle jouerait notamment sur la possibilité de développer des stratégies d'orientation allant dans le sens ou à l'encontre de cet engagement interne. Faute d'éléments plus probants – l'expérience lycéenne ayant été assez peu questionnée – cette réflexion demeure à l'état de piste, d'autant plus que la notion d'engagement s'applique davantage au processus d'orientation *vers* l'enseignement supérieur, notamment par la mise à disposition de l'information par l'établissement.

9.2.2. Perception de la mise à disposition de l'information

Dans le questionnaire, deux questions ont ciblé l'appréciation de l'information reçue par les candidats en les invitant à l'évaluer sur une échelle allant de 1 (très peu d'informations) à 6 (beaucoup d'informations). L'une porte plus spécifiquement sur les différentes étapes de la procédure Parcoursup ($m=4,27$, $\sigma=1,372$) et la seconde porte sur les informations relatives aux études supérieures ($m=3,35$, $\sigma=1,337$). Selon les analyses de la variance, aucune différence significative n'apparaît, quelle que soit la caractéristique de l'établissement considérée. Or, l'engagement du lycée d'origine dans l'orientation vers

l'enseignement supérieur n'a que peu été interrogé au risque d'alourdir le questionnaire, ce pour quoi les entretiens compréhensifs se sont montrés davantage propices.

9.2.2.1. Réunions d'information

En portant dans un premier temps la focale sur Parcoursup, la mise à disposition de l'information diffère selon qu'elle a eu lieu en amont ou au moment de l'ouverture de la procédure. Pour la majorité des enquêtés, c'est au cours de l'année de terminale que Parcoursup est plus spécifiquement abordé, de sorte que la dimension anticipée de la mise à disposition peut parfois se limiter au début de l'année scolaire comme pour Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – public, LPO, BTS) dont le professeur principal « *avait fait un p'tit topo sur Parcoursup quand on était à la rentrée, en classe entière* ». Pour d'autres, comme s'en souvient dans un premier temps Axelle (bac ES, B – intermédiaire – public, LPO, BTS), l'information a été donnée « *juste quand ça a ouvert au mois de décembre* ». Elle se remémore ensuite qu'elle « *a dû recevoir un p'tit papier de l'Onisep. Avec juste le programme, fin les dates, quoi* ». Deux éléments apparaissent de manière sous-jacente dans ces propos en révélant, d'une part, un potentiel décalage entre la mise à disposition et la réception de l'information et, d'autre part, la nature de l'information délivrée.

L'écart entre la mise à disposition, la réception et plus encore l'appropriation de l'information dépend notamment du sentiment des élèves à être concernés. C'est le cas d'Axelle, pour qui la présentation des différentes étapes de la procédure a été en décalage avec son processus d'orientation et surtout une difficile projection vers l'enseignement supérieur, de sorte que les différentes échéances constituaient un horizon temporel encore trop lointain pour elle. Parfois, c'est à un niveau plus pragmatique que ce décalage s'opère, comme l'a vécu Mila (bac L, TB – favorisée – privé, LEGT, secondaire) pour qui l'anticipation de la mise à disposition de l'information sur la procédure s'est avérée en dissonance avec l'expérience pratique qu'en ont vécue les élèves :

Mila : C'était une grande présentation de Parcoursup. Mais ils l'ont faite très tôt ! Dans l'année. Donc une fois arrivé au truc, personne n'avait pris de notes ! Donc on s'en souvenait plus [rires] !

Enquêtrice : Genre au premier trimestre ?

Mila : Ouais, c'était début octobre, quelque chose comme ça. Ouais, c'était vraiment très, très tôt ! Mais surtout ils nous parlaient pas vraiment de l'inscription, ils nous parlaient plus de quand on allait recevoir les réponses à nos vœux. Donc en mai ! Donc... [rires] ! Ouais, on savait plus trop !

Une confusion peut exister entre mise à disposition et appropriation de l'information, tenant notamment à l'engagement des élèves dans leur processus d'orientation et plus généralement à leur projection dans le temps à venir. Elle semble également renvoyer au type d'information transmise selon qu'elle porte sur les différentes étapes de la procédure ou sur la familiarisation avec la plateforme. En effet, certains enquêtés ont pu découvrir la plateforme de manière anticipée de telle sorte que cette familiarisation a pu dédramatiser l'aspect technique de la procédure comme l'explique Ewan (bac ES, TB – favorisée – privé, LEGT, secondaire) :

« Si je dis pas de bêtise, on avait dû avoir quatre réunions dessus. Quatre réunions dessus, on était vraiment bien informés [...]. Et du coup on est arrivés sur Parcoursup, c'est vrai c'était... franchement c'était pas... on était très bien informés. Beaucoup de pédagogie là-dessus, donc franchement c'était pas... quelque chose de trop difficile. La plateforme, c'était pas, c'était pas quelque chose de... c'est pas un univers qui nous était totalement inconnu, quoi ».

Outre ces réunions de présentation générale, nous verrons que c'est davantage sous l'action des professeurs principaux que l'information prend du sens lorsqu'elle est directement liée aux différentes étapes de la procédure et donc à l'expérience qu'en vivent les lycéens. De manière similaire, si l'accompagnement dans le processus d'orientation vers l'enseignement supérieur revient aux acteurs professionnels du lycée, un autre pan de l'engagement de l'établissement concerne néanmoins la mise à disposition de l'information sur les études supérieures. En amont, il convient toutefois de préciser que le lycée ne constitue *a priori* pas la source d'informations principale mobilisées par les élèves, notamment lors de la formulation de leurs vœux sur Parcoursup.

À travers une question à choix multiples (deux modalités attendues) posée dans le questionnaire, il ressort en effet que 73,5 % des répondants déclarent avant tout s'être appuyés sur internet (site de Parcoursup compris) pour formuler leurs vœux (tableau 3.3. en annexe). Bien que des séances en classe dédiées à la recherche d'informations sur internet soient parfois proposées, il s'agit plus souvent d'une démarche personnelle en dehors des cours. De même, si les Journées porte ouverte (JPO) se révèlent très mobilisées (38 %), elles le sont souvent moins dans le cadre d'un événement organisé par l'établissement, contrairement aux visites de salons ou forums de l'orientation (15,8 %). Ce type d'événements informatifs est bien souvent en lien direct (forums) ou indirect (salons) avec le lycée, sans pour autant que leur mobilisation ne dépende des caractéristiques de l'établissement, en dehors du statut. En effet, le recours à ces

événements comme source d'informations est davantage le fait de lycéens inscrits dans un établissement privé (21,6 %) que pour ceux inscrits dans un lycée public (14,2 %) ($\chi^2 = 5,283$ au seuil de 0,05).

9.2.2.2. Salons de l'orientation

Les salons de l'orientation, principalement organisés par des organismes privés, constituent une source importante d'informations en rassemblant les représentants de différentes formations inscrites sur le territoire. La grande majorité des enquêtés ayant visité un salon l'a fait lors d'un temps organisé ou libéré par le lycée. Pour les lycées, il ne s'agit donc pas uniquement d'une mise à disposition de l'information, sinon d'une obligation plus ou moins formalisée à aller s'informer. Oriane (bac STMG, B – modeste – privé, LPO, BTS) associe d'abord la visite d'un salon de l'orientation à une démarche personnelle avant de se rappeler que ses professeurs « *en avaient parlé beaucoup, donc... il fallait qu'on y aille, quoi* » et qu'ils « *avaient laissé du temps libre, le vendredi on n'avait pas cours pour aller là-bas. Mais ils venaient pas avec nous. Mais ils étaient sur place !* ». Pour les élèves, il s'agit d'une forme d'injonction à la recherche d'informations de plus en plus institutionnalisée et, pour les établissements, d'une externalisation elle aussi institutionnalisée (Oller *et al.*, 2021) de l'éducation à l'orientation.

D'ailleurs, ces visites s'inscrivent pleinement dans l'éducation à l'orientation, ce dont leur temporalité permet de rendre compte. C'est bien souvent en classe de première qu'elles sont proposées, ouvrant sur une incitation progressive à la découverte et à la projection vers le supérieur. Il s'agit d'un temps de prospection, parfois d'introspection, au cours duquel la recherche d'informations est encore décorrélée de la formalisation d'un choix. Toutefois, certaines séries du Baccalauréat limitent l'espace des possibles et le temps de la réflexion du fait de leur spécialisation, ouvrant alors sur un processus d'orientation précocement circonscrit. Si c'est en particulier le cas pour la voie professionnelle, la réforme du lycée général pourrait réduire le temps de la réflexion et de l'appropriation de l'information quand le choix se porte dès la seconde sur des enseignements de spécialité pouvant (ou non) être pris en compte dans le paramétrage de certaines formations du supérieur (Geuring *et al.*, 2024 ; Masy *et al.*, 2024). Quelle que soit la série, un décalage peut exister entre temps de la découverte proposé par l'établissement et les attentes relatives à la recherche d'informations des jeunes. Cette démarche informative

exploratoire, comme la visite de salons en première, peut s'avérer en dissonance avec l'avancée dans le processus d'orientation et la concrétisation progressive de la projection dans le supérieur, comme semble l'avoir vécu Tom (bac ES, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire) :

« Le lycée nous avait emmenés en première au forum [...] sur l'orientation, pareil, un truc assez... général, c'est pas forcément pour l'enseignement supérieur, c'est vraiment des formations professionnalisantes dès le départ. Ils nous avaient emmenés là en première. Et en fait en terminale on n'avait pas la priorité, pour y aller. Donc c'est ça qu'on n'a pas compris, parce qu'à chaque fois ils faisaient passer les classes de première en priorité et une fois que nous on avait nos vœux à faire et qu'on voulait avoir des choix, on n'était plus prioritaires ! ».

Ce décalage renvoie au sentiment d'être directement concerné mais également à la portée des informations recherchées. En première, le choix ou les vœux peuvent constituer un horizon temporel encore suffisamment lointain pour que la recherche d'informations soit principalement axée sur la dimension du « savoir » et l'empan de l'espace des possibles. En terminale et plus encore lors de la procédure Parcoursup, comme le sous-entend Tom, le « savoir » est attaché au « pouvoir » et au « vouloir » afin de délimiter l'espace du probable, rendant nécessaire la réception et la recherche d'informations individualisées.

Outre la temporalité de la visite, le contenu des salons peut également jouer sur l'espace des possibles, tout en dépendant de leur envergure. Les discours se rassemblent autour de la diversification des formations présentées selon leur localisation géographique et donc l'offre de formation présente sur le territoire, leurs caractéristiques comme les « *formations professionnalisantes dès le départ* » qu'évoquait Tom (caractéristique liée au fait qu'il soit scolarisé dans un ancien territoire industriel) ou encore le statut de l'établissement du supérieur. La sur-représentation supérieur privé qu'ont pu observer Anne-Claudine Oller, Jessica Pothet et Agnès van Zanten (2021) a également été constatée par certains enquêtés, à l'instar de Jane (bac S, B – intermédiaire – public, LEGT) :

Jane : Des Salons on en a fait en première et en term'. Chaque année y a une... une sortie. Euh... c'est... au... c'est quoi ? C'est au Salon, bah j'crois que c'est au Salon Parcoursup de [nom d'une ville]. Mais par contre le souci avec ce truc-là c'est que... ce sont que des écoles privées. Il me semble. Ouais [rires] ! Donc, bon, c'est... c'est bien, mais pas tant [rires] !

Enquêtrice : [Rires] *Bien mais pas top !*

Jane : Ouais ! Y a des qualités, mais... pff... du coup moi, évidemment, comme je savais que je voulais faire un truc artistique j'allais toujours voir les écoles d'Arts, mais enfin ça coûte... c'est... ! C'est, c'est... 'fin faut être Crésus, quoi, pour pouvoir aller là-dedans

[rires] ! Et bon... bah ce sont des écoles privées, quoi, donc ça vaut pas une école nationale ou... une fac ou des choses comme ça.

Dans l'exemple qu'elle donne de sa propre expérience d'un salon organisé par un grand groupe médiatique, Jane identifie la prépondérance d'établissements privés, tout en précisant les limites qu'elle y trouve en termes de coût et de reconnaissance du diplôme. Pour Mila (bac L, TB – favorisée – privé, LEGT, secondaire), cette sur-représentation semble associée au statut de son lycée à travers l'hypothèse d'une forme d'enchaînement institutionnel (Buisson-Fenet et Draelants, 2010), en l'occurrence, du privé vers le privé :

« Avec le lycée, en tout cas, on a fait des salons, de l'orientation, en... première ? En première ! Sauf que le problème c'est qu'on est dans un lycée privé et que donc on était dans des salons pour facs, genre [nom d'une université privée], la Cordée de la réussite, tout ça. Donc... bah donc ils proposaient tous la même chose, donc en fait d'un stand à l'autre c'était tout l'temps pareil. Et puis c'était pas... y'avait pas un grand panel, quoi ! ».

Cette fois-ci, la limite pointée par Mila tient au manque de diversification des formations proposées engendrant un discours et un contenu académique redondants d'un stand à l'autre. Sans avoir un projet d'études clairement défini, Jane et Mila ont néanmoins identifié un domaine disciplinaire relativement réduit (les Arts pour Jane et les langues étrangères pour Mila). Pour d'autres, plus dans le flou, ces salons semblent à la fois profitables en termes de proposition de possibles, mais aussi désesparant quand les possibilités, le monde et les discours « vendeurs » s'accumulent. Quand l'indécision est prégnante chaque formation peut devenir un possible – tout du moins lorsqu'elle est matériellement accessible – comme pour Sam (bac ES, B – modeste – privé, LPO, BTS) qui n'a « *jamais eu autant de prospectus de [sa] vie ! [Et avait] un sac énorme [rires] !* ». Si errer d'un stand à l'autre peut donner lieu à la découverte d'une ou de plusieurs formations attrayantes, l'indétermination peut tout autant se maintenir voire se muer en une désorientation à l'instar d'Axelle (bac ES, B – intermédiaire – public, LPO, BTS) :

« En première ils [le lycée] nous font aller à un... un forum d'étudiants, là. Euh pfff ! Grosse perte de temps pour moi [rires] parce que du coup j'allais un peu partout, j'savais pas quoi faire ! Du coup j'ai demandé à le refaire en terminale parce que je me sentais vraiment... [rires]... mal ».

Les visites de salons proposées ou imposées par le lycée font l'objet d'un certain nombre de critiques tenant, parfois, à une mise à disposition de l'information assez peu constructive dans le processus d'orientation. Tout du moins, ces salons sont présentés comme une source d'information parmi d'autres permettant de visualiser le panorama de

l'offre locale. D'origine sociale bien souvent moyenne ou supérieure, les enquêtés sont les plus à-même de porter un regard critique sur ce type d'événement (Oller *et al.*, 2021). Plus encore, la temporalité des visites en première éclaire ces discours relativement mitigés dans la mesure où les lycéens se sentent encore peu pressés par la formalisation d'un choix et que ces visites semblent davantage inscrites dans le temps de la découverte de l'éducation à l'orientation, sauf à avoir des aspirations d'ores-et-déjà précises. Parallèlement, l'offre des salons, ces derniers étant plus ou moins investis par les établissements du supérieur selon leur localisation, semble être une piste à ouvrir. On peut en effet supposer qu'un salon dans une métropole n'offre pas le même espace des aspirations possibles que dans une ville moins importante. En étant proposées par le lycée de manière anticipée et parfois en décalage avec le degré d'avancée du processus de construction d'aspirations de poursuite d'études, ces visites ouvrent sur une démarche plus ou moins passive face à cette commande institutionnelle. Parfois, elles correspondent davantage à une sortie scolaire récréative comme en témoignent Jane (bac S, B – intermédiaire – public, LEGT) qui « *avoue que les deux heures là-bas à chaque fois... [rires] ! C'était plus pour prendre des cafés avec les copains, quoi !* » ou Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – public, LPO, BTS) qui est « *allée voir les stands qui [l]'intéressaient rapidement, donc du coup après [elle s'est] plutôt baladée entre les stands avec [ses] amis qu'autre chose, quoi !* ».

9.2.2.3. « Forums des anciens »

Faisant *a priori* partie des 54 heures annuelles dédiées à l'orientation, les forums organisés au lycée constituent un autre type d'événement pour la diffusion d'informations. Fréquemment, il s'agit de « forums des anciens » au cours desquels des anciens élèves viennent présenter la filière du supérieur dans laquelle ils sont inscrits. Le fait qu'il s'agisse d'anciens élèves génère alors deux considérations principales.

Ces représentants du supérieur peuvent être considérés comme des pairs de référence dans la mesure où, déjà étudiants, ils ont autant éprouvé la procédure Parcoursup qu'ils sont en train de vivre affiliation et expérience étudiantes. Les témoignages qu'ils peuvent avoir de leurs expériences sont susceptibles de constituer des ressources précieuses pour des élèves de terminale. Outre la modalité, bien souvent un fonctionnement sous forme de stands, le style conversationnel et libéré de toute asymétrie semble facilité lorsque ces échanges

s'établissent entre pairs. Les lycéens peuvent avoir accès à une personnalisation du discours au regard de leurs questions, attentes ou appréhensions, comme en témoigne Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire) :

« Dans chaque salle y'avait des gens qui faisaient, donc là j'avais rencontré deux filles qui étaient en première année de Sciences de l'éducation. Et là, du coup, ça, ça m'avait servie. Parce que du coup, là, elles m'avaient raconté des choses... qui étaient utiles pour moi ».

Il semblerait toutefois pertinent d'appréhender plus finement le discours tenu par ces anciens élèves. Si on peut imaginer que ces témoignages soient emplis d'une forme d'honnêteté en portant sur leur réalité de la filière, ces étudiants-représentants pourraient potentiellement se sentir investis d'une mission d'« enrôlement » à travers un discours enchanté, d'autant plus lorsque le volontariat ou l'acceptation de cette participation supposent une expérience *a priori* positive de la formation. Le fait qu'il s'agisse d'anciens élèves peut par ailleurs susciter un engagement indirect du lycée d'origine puisqu'ils y ont eux-mêmes vécu leurs choix d'orientation et leur processus d'orientation. Tout en étant des représentants du supérieur, ces étudiants deviennent d'une certaine manière les « représentants » des débouchés possibles en termes de poursuite d'études à l'issue de la scolarité dans l'établissement. Alice, qui a apprécié avoir rencontré des étudiantes de Joséphine Baker inscrites en Sciences de l'éducation, pointe également l'orientation des filières mises en avant à travers la venue d'autres étudiants :

« J'avais oublié de dire que (quand tu m'avais demandé pour les forums et tout ça), en fait y a des élèves qui sont venus, donc de DUT [rires], nous présenter le DUT de GEA [gestion des entreprises et des administrations], le DUT TC [techniques de commercialisation] et peut-être le BTS Logistique, un truc comme ça ».

La focale sur ce type de formations est en l'occurrence directement en lien à sa filière, STMG, illustrant une logique de facilitation vers l'enseignement supérieur court et professionnalisant. Pour d'autres, une forme d'enchaînement disciplinaire s'ajoute à l'engagement de l'établissement vers un type d'enseignement supérieur. Le forum des anciens devient alors la continuité, vers le supérieur, de l'engagement à l'interne, à l'instar de ce qu'a ressenti Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – public, LPO, BTS). Si elle évoquait déjà l'ancrage scientifique de son lycée, elle regrette en partie le manque de diversification et cette même orientation scientifique des formations présentées :

« [Le forum des anciens] c'que je trouvais un peu... un peu... bête, c'est que du coup y'avait pas...'fin, si, y'avait du choix, mais c'était surtout des filières de S ou de ES qui étaient là. Y'avait pas beaucoup de places pour ceux qui faisaient des trucs littéraires ou ce

genre de choses. Donc du coup, bah tu t'ennuies assez rapidement [...] bah y'a pas grand-chose pour ceux qui font des lettres ou qui veulent faire des langues, quoi ».

Malgré cet engagement orienté vers les sciences exactes, Fleur relève néanmoins la volonté de son établissement de couvrir les possibles. En effet, la venue d'anciens élèves s'est tenue en deux temps puisqu'un autre « forum par filière » a aussi été proposé. Ce regroupement spécialisé et concentré sur un champ spécifique du supérieur dans la continuité de la série du Baccalauréat permettrait ainsi aux lycéens de se sentir davantage concernés et d'envisager des possibles. C'est ce dont témoigne Fleur, en évoquant d'une certaine manière des « vœux de secours » possibles :

« [Le forum par filière] je trouvais ça intéressant. Après, moi j'savais déjà c'que je voulais faire, 'fin j'me disais déjà... je savais où j'allais. Et puis ils étaient surtout en prépa ou... ce genre de choses, donc c'était pas forcément le genre de truc qui m'intéressait [sourire]. Mais c'était quand-même intéressant à avoir parce que [...] du coup tu te dis "ça peut être intéressant aussi, si j'suis pas prise là où je veux" [rires] ! ».

Le recours aux forums organisés par le lycée ou aux salons de l'orientation semble propice, en termes d'orientation, lorsque s'instaure une correspondance entre des aspirations de poursuite d'études déjà construites (ou en cours de l'être) et la représentation de formations adéquates. En revanche, aucun enquêté n'a réellement déclaré avoir eu une révélation à l'égard d'une filière du supérieur, comme si ce type d'événements avait été l'élément déclencheur de la construction d'aspirations. Salons et forums semblent davantage osciller entre une ouverture vers des possibles envisageables, des possibles impensables et la confirmation d'aspirations déjà pensées. En cela, il semble important de suggérer que la réception et surtout l'appropriation de l'information nécessitent une rencontre entre l'offre et la demande temporellement adéquate au regard de l'avancée dans le processus de construction d'aspirations.

Enfin, un autre élément relatif à l'engagement de l'établissement mérite d'être davantage abordé : les modalités permettant la participation à ce type d'événements informatifs. Évoquées lorsque la visite d'un salon se fait sur un temps libéré par le lycée, ces modalités peuvent courir depuis l'obligation jusqu'à une forme de rétention, notamment lorsque les événements constituent un temps concurrent du temps scolaire. C'est par exemple le cas de Gaspard (bac L – intermédiaire – public, LPO, BTS) qui a préféré ne pas se rendre au forum des anciens en première sachant que « *c'était au choix, c'était si jamais tu décidais de louper des cours* » ou de Léna (bac STMG, AB – modeste – privé, LPO, BTS) dont les

enseignants « *ne voulaient pas qu'[elle] loupe des cours pour une journée d'immersion en Lettres* ». Ce dernier *verbatim* illustre également la complexité de différencier, dans les discours, ce qui tient de l'engagement de l'établissement et ce qui tient davantage aux logiques d'engagement des acteurs professionnels du lycée. Bien que l'utilisation d'un « ils » impersonnel renvoyant tantôt à l'établissement, tantôt aux enseignants soit assez fréquente, ces derniers semblent être les acteurs incontournables pour les lycéens notamment face à l'épreuve que constitue la procédure Parcoursup. En cela, il convient de considérer la perception que les enquêtés ont eu des logiques d'engagement (Amblard *et al.*, 1996) que ces acteurs professionnels déploient dans l'orientation en suggérant que ces derniers disposent d'un certain pouvoir discrétionnaire (Lipsky, 1969 ; Dubois, 2012).

9.3. Perception des logiques d'engagement des acteurs professionnels

Au-delà du niveau établissement, les acteurs professionnels s'imposent comme personnes ressource dans la mise à disposition et la diffusion d'informations, notamment au moment de la formulation des vœux. Quelles que soient les caractéristiques du lycée, 34,8 % des répondants ont effectivement déclaré avoir eu recours aux acteurs professionnels pour s'informer (parmi les deux modalités attendues), les positionnant dès lors comme la troisième source d'information après internet (73,5%) et les Journées portes ouvertes (38 %). Parmi ces acteurs, les professeurs principaux se démarquent particulièrement, leur rôle ayant été renforcé en terminale depuis la loi ORE, tel que le précise la circulaire n°2018-108 indiquant que « le rôle du professeur principal dans l'accompagnement au choix de l'orientation est renforcé. Le professeur principal contribue avec les psychologues de l'éducation nationale à donner aux élèves une information sur l'enseignement supérieur ». Si Parcoursup n'est pas directement abordé dans cette circulaire, les professeurs principaux semblent en être les garants au regard de ce rôle renforcé dans la préparation du conseil de classe, la validation des vœux et la saisie de la Fiche avenir. Ils se situent donc à l'interface entre accompagnement à la procédure Parcoursup et accompagnement au processus d'orientation vers le supérieur. Par conséquent, l'accompagnement qu'ils offrent est ici distingué entre étapes strictement administratives (inscription et constitution des dossiers) (9.3.1.) et étapes d'une procédure réifiant le processus d'orientation à travers les vœux (9.3.2.), en considérant la manière à travers laquelle les enquêtés l'ont vécu. Enfin, l'accompagnement dispensé par d'autres acteurs professionnels (enseignants et Psychologue de l'Éducation nationale, notamment) sera dans un troisième temps abordé (9.3.3.).

9.3.1. Perception de l'engagement des professeurs principaux dans la procédure administrative

La dimension administrative de la procédure Parcoursup correspond à certaines étapes technicisées : l'inscription sur la plateforme, la constitution des dossiers et la Fiche Avenir. En amont, les modalités de mise en œuvre de l'accompagnement nécessitent d'être brièvement évoquées, notamment le binôme de professeurs principaux en terminale et le temps institutionnellement dédié à l'orientation.

9.3.1.1. Modalités de l'engagement des professeurs principaux

L'opérationnalisation du renforcement humain et temporel de l'accompagnement prévu dans le cadre de la loi ORE est différenciée d'un établissement à l'autre. La mise en œuvre du binôme de PP est parfois contrainte par un défaut de volontaires que l'on peut expliquer par un manque de formation, de reconnaissance salariale ou du sentiment de compétence à endosser ce rôle (Margaria et Piquet, 2018 ; Daverne-Bailly *et al.*, 2023). Une autre explication tient à la position des enseignants, notamment dans les LEGT, qui ont dû faire face en quelques années à l'instauration de Parcoursup, de la réforme du lycée et de celle du Baccalauréat (IGÉSR, 2023). Entre opposition de principe et appréhensions face aux effets potentiels de ces réformes, certains enseignants n'ont pas caché leur méfiance, comme l'a perçu Tom (bac ES, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire⁶⁶). Lui-même politisé, Tom a constaté le mécontentement de ses enseignants et les causes le motivant, tout en soulignant le maintien de leur engagement dans l'accompagnement des élèves :

« [Les enseignants] ont tenu, même si eux s'opposaient très fortement à Parcoursup, hein. Tous les profs, toute l'année, ont craché sur Parcoursup, sont en partis en manif⁶⁷ quand ils pouvaient [rires] ! Ouais, c'est vrai que ça plaisait à personne. Et... y a eu un climat assez tendu du fait que y'avait eu la réforme, aussi, pour supprimer les filières, plus Parcoursup [...]. Les profs étaient tous sur les rotules, ils savaient plus comment s'organiser, ils avaient Parcoursup à gérer, en plus les élèves l'année prochaine à préparer, ils savaient pas comment faire, avec les nouveaux enseignements [rires] ! ».

Pour d'autres, c'est au contraire le manque d'implication qui est pointé à l'instar de Mewena (bac L, AB – intermédiaire – public, LPO, BTS) qui évoque l'existence d'un binôme de PP « *mais y en avait un qui s'en fichait, du coup il était pas là* [rires] ». Peu impliqué dans la procédure Parcoursup, ce PP a priorisé le pan pédagogique de sa fonction, selon Mewena, tout en accompagnant les élèves au cas par cas lorsque la projection dans l'enseignement supérieur était circonscrite à son domaine disciplinaire, la philosophie. Pour d'autres enquêtés, la répartition des missions au sein du binôme s'établit plutôt selon une répartition des élèves en charge. Cléo (bac L, TB – favorisée – public, LPO, BTS) a principalement été accompagnée par son professeur de philosophie, étant donné que le second PP « *était le prof des spé' Anglais* [mais] *c'était pas* [son] *prof, en fait*. [Elle] *le*

66 Dans cette partie, les caractéristiques du lycée d'origine des enquêtés sont présentées : le statut (privé ou public) ; l'offre de formation du secondaire selon que seule la voie générale soit proposée (général), les voies technologiques et générales (LEGT) ou les trois voies (LPO) ; enfin, selon l'éventuelle offre de formation du supérieur (secondaire, CPGE, BTS).

connaissai[t] pas du tout [rires] ! ». Pour d'autres encore, les deux enseignants du binôme sont actifs. Sans avoir les enjeux liés au recrutement et à l'organisation des classes, les constats des enquêtés sur leur propre situation renvoient à ce que la Cour des comptes a plus globalement mis en avant en observant que « la modalité de constitution du binôme, l'organisation de son travail ainsi que son implication se sont révélées variables d'un établissement à l'autre, d'une classe à l'autre, voire d'un professeur à l'autre » (Cour des comptes, 2020, p. 19).

De manière similaire, l'organisation d'un temps spécifiquement dédié à l'orientation ou à Parcoursup reste à la discrétion des établissements voire des enseignants (Cour des comptes, 2020). C'est le cas des heures d'Accompagnement personnalisé (AP) dont la mise en œuvre est contrainte par la dotation horaire globale (DHG) obligeant chaque lycée à opérer des choix. Lorsque des heures d'AP sont placées, les enseignants disposent à leur tour d'une marge de manœuvre afin d'en définir le contenu. L'organisation temporelle de l'accompagnement à l'orientation s'établit donc autant au niveau de l'établissement qu'au niveau infra-établissement – selon la répartition des tâches et des élèves au sein du binôme – certains professeurs disposant d'heures d'AP, d'autres mobilisant les heures de vie de classe, d'autres encore prenant sur leur temps de cours. Pour une partie des enquêtés, un temps en particulier a spécifiquement été identifié comme un temps en classe accompagné par les enseignants : celui de l'inscription sur Parcoursup.

9.3.1.2. Inscription sur la plateforme Parcoursup

Pour 36,9 % des répondants au questionnaire, l'inscription sur la plateforme a été réalisée en classe⁶⁷, comme Axelle (bac ES, B – intermédiaire – public, LPO, BTS) qui évoque « *une heure qui était dédiée à ça* » au cours de laquelle ses deux PP « *avaient divisé la classe en deux [...] et chacun avait un demi-groupe, du coup* ». Le fait d'avoir été accompagnée par un enseignant a alors été vécu comme un moment « *moins stressant que de le faire tout seul chez soi* ». Pour Oriane (bac STMG, B – modeste – privé, LPO, BTS), il s'agissait même d'« *un moment fun* » puisque le faire en classe signifiait d'être « *avec les copains, copines, donc... c'était marrant [rires] parce qu'en plus, à remplir, c'était... les activi... les passions qu'on a, les activités qu'on aime et tout* ». Au-delà de la

67 La situation d'accompagnement au cours des trois phases de la procédure Parcoursup (inscription et formulation des vœux, constitution des dossiers et choix final) est présentée dans le tableau 3.1. en annexe (effectifs et pourcentages).

dédramatisation de cette première confrontation à la procédure et à la plateforme, une certaine gestion préventive des risques a toutefois pu dominer. Au regard de son expérience passée, le PP de Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – public, LPO, BTS) a été particulièrement informatif et vigilant en ce qui concerne l’inscription « *parce que l’année d’avant y’avait eu certains élèves qui étaient en retard, vu que c’était la première année et du coup ils ont dû tout faire à la dernière minute* ». Afin d’éviter que cette situation ne se reproduise, il a donc régulièrement rappelé l’importance de l’inscription et des échéances, avant de vérifier individuellement que chaque élève ait bien validé cette première étape :

« On a fait ça en classe. On a fait ça avec notre professeur principal. Et du coup on avait pris une salle informatique pour faire ça et ça avait duré... une demi-heure, une heure, à peu près. Bah en soi c’est pas très long à faire, mais c’est juste que vu qu’on était une trentaine dans la classe, le prof voulait quand-même vérifier que tout le monde avait bien fait son inscription, parce que sinon ce serait un peu... compliqué pour après [rires] ! ».

Statistiquement, le fait d’avoir réalisé cette inscription en classe ne dépend pas des caractéristiques du lycée *a contrario* de la voie du Baccalauréat. Les bacheliers généraux sont significativement moins nombreux à avoir été accompagnés par un enseignant (35,7 %) que les bacheliers technologiques ou professionnels (46,7 %) ($\chi^2=17,693$ au seuil de 0,001). On retrouve cette forme de maternage qu’évoquait Alice quand elle expliquait qu’elle et les autres élèves de sa classe de STMG avaient été « *très couvés par les profs* », ce qu’elle explique par les dispositions socio-scolaires des élèves inscrits dans ce type de filière :

« Comme c’est réputé, les personnes en STMG font pas forcément les choses par elles-mêmes et j’avoue, je pense que ça a aidé beaucoup de personnes parce que du coup y en a pas mal qui faisaient pas chez eux. Ou alors qui avaient pas le temps et tout ça, donc bah au moins ça permettait vraiment à tout le monde d’avoir les mêmes chances [rires] ».

Le lien entre orientation dans les différentes filières du secondaire et l’origine sociale explique en parti que les jeunes d’origine sociale modeste aient davantage été accompagnés par leurs enseignants lors de cette étape ($\chi^2=25,127$ au seuil de 0,001). À l’inverse, les bacheliers généraux et ceux d’origine sociale favorisée sont statistiquement plus nombreux à avoir été accompagnés par leurs parents. En effet, lors de cette inscription, les candidats doivent renseigner un certain nombre de données administratives ce qui explique que près d’un tiers l’ait réalisée au moins en partie en présence des parents (31 %), comme le précise Gaspard (bac L – intermédiaire – public, LPO, BTS) :

« Dans mes souvenirs, ça va, c'était assez facile de s'inscrire. Euh... les étapes étaient très longues. J'me rappelle, par contre, que c'était long et j'avais essayé de le faire tout seul au lycée, mais il me manquait des documents [...] des documents parentaux, ou j'sais pas comment on appelle ça, mais des documents où y'avait que les parents qui pouvaient répondre, ou alors avoir une grande connaissance de la famille, mais... c'était pas mon cas ! [rires] ! ».

Enfin, plus d'un quart des répondants a réalisé cette étape seul (27,8 %) en particulier les boursiers ($\chi^2=12,743$ au seuil de 0,05) et les élèves d'origine sociale modeste ($\chi^2=25,127$ au seuil de 0,001). On observe à travers ces chiffres la volonté des enquêtés de présenter leurs choix et leur expérience de Parcoursup comme étant vécue de manière avant tout individuelle, les parents ou les enseignants constituant un éventuel support. Revendiquer cette autonomie renvoie alors à la logique de la subjectivation, tant le besoin d'individuation est prégnant à ce moment de la vie.

Cette inscription constitue une démarche administrative longue qui est pour beaucoup la première. D'après les enquêtés, le nombre et la nature des informations à délivrer rendent cette étape relativement fastidieuse. Si elle amorce la procédure et l'expérience de Parcoursup, sa dimension factuelle limite les enjeux strictement liés au processus d'orientation vers le supérieur, comme le souligne Oriane précisant qu'à cette phase « *on savait que y'avait pas trop les vœux encore à remplir [rires] ! Et tout le stress à attendre, après !* ». Aussi importante, nécessaire et technique soit-elle, cette dimension strictement procédurale de Parcoursup n'engage que peu le processus de construction d'aspirations d'études. Nous n'abordons pas ici la formulation des vœux, la dimension procédurale de leur saisie s'effaçant derrière le processus d'orientation. En revanche, une autre étape administrative mérite d'être abordée, celle de la constitution des dossiers.

9.3.1.3. Constitution des dossiers de candidature

Pour constituer leurs dossiers de candidature, les lycéens renseignent certains encarts et rédigent, pour chacun des vœux formulés, un projet de formation motivé. Seuls 8,3 % des répondants au questionnaire déclarent avoir réalisé cette étape en présence d'un enseignant, sans qu'aucune variable relative aux caractéristiques socio-scolaires des individus ou à celle du lycée ne soit significative, excepté le type d'EPL. L'accompagnement⁶⁸ par les professeurs a moins été soutenu dans les lycées généraux (3,9 %) ou les « autres »

68 Les répondants au questionnaire ont été invités à indiquer les deux personnes ressources les ayant le plus accompagnés au cours de la procédure Parcoursup (tableau 3.2. en annexe).

établissements (4,8 %), que dans les lycées polyvalents (10,9 %) ou les LEGT (8,1 %). Charlotte (Bac L – privé, LEGT, secondaire) relate ainsi la séance en classe dédiée à la rédaction de ce projet motivé. Elle souligne un accompagnement complet et surtout individualisé (en amont et en aval de la rédaction), le petit effectif de sa classe (19 élèves) ayant permis aux deux PP de relire chacun des projets de formation motivés :

« Les profs se sont organisées, donc, la prof de philo, toujours et la prof de littérature se sont organisées. On a fait des séances par demi-groupes [et] en classe entière, pour savoir comment on construit les lettres de motivations, qu'est-ce qu'on peut mettre... Elles, elles ont validé en aval nos textes, avant qu'on... avant qu'on les mette, on leur a donné nos lettres de motivation, tout ça. Elles ont validé, elles ont corrigé. Elles, elles nous ont dit quelques remarques à faire pour améliorer ».

En dehors de quelques enquêtés évoquant explicitement un temps en classe ou un véritable cours dédié à la rédaction de ces projets, c'est plus souvent la relecture qui a fait l'objet d'un accompagnement comme c'est le cas pour Axelle (bac ES, B – intermédiaire – public, LPO, BTS) dont le professeur principal « proposait de relire nos lettres de motivation » ou Mewena (bac L, AB – intermédiaire – public, LPO, BTS) qui a pu envoyer son projet de formation motivé « par mail et ils répondaient par mail. Ou on pouvait, si on était en cours avec eux à ce moment-là, on pouvait leur demander. Mais on faisait ça à la fin de l'heure ou sur un rendez-vous ». À travers ce fonctionnement, il s'agirait de favoriser une démarche active de l'orientation, les élèves étant amenés à développer une posture réflexive en se situant « soi » face aux exigences de la formation et à motiver leurs aspirations de poursuite d'études, les enseignants se positionnant comme des personnes ressource disponibles au besoin. Concernant le projet motivé, les professeurs principaux endosse une posture de soutien ou de support, lorsqu'il s'agit de vérifier le contenu et la forme. C'est en ce sens que Sam (bac ES – modeste, boursière – privé, LPO, BTS) a sollicité sa professeure principale afin d'obtenir une ultime validation après avoir fait relire ses projets par ses parents :

« J'ai fait seule, mais par contre à chaque fois avant de les... enregistrer je les montrais à mes parents et pour certaines choses, des fois, je montrais même à ma prof pour qu'elle me dise si c'était bien c'que j'avais mis ou pas, au niveau des compétences, *et cetera*. Et ils nous disaient, "bah oui bah toi t'es très... par exemple, t'as des bonnes notes dans ça, ça, ça, donc mets ça, ça, ça" [...]. Pour être sûre que j'ai mis les bonnes choses et que ça donne envie de lire, aussi, que j'ai pas écrit des trucs qui n'avaient rien à voir, 'fin... voilà, je voulais être sûre qu'on me valide c'que j'avais écrit avant de valider sur Parcoursup ».

La démarche suivie par Sam, la rédaction en autonomie du projet motivé puis la sollicitation des parents et des enseignants pour une relecture, vérification et validation,

semble généralisable puisque 45,3 % des répondants ont constitué leurs dossiers de candidature seuls et 43,1 % en présence d'un membre de la famille. Si les profils sont très différenciés selon que cette étape a été réalisée en autonomie ou accompagnée, la démarche active n'en demeure pas moins prégnante ouvrant sur des enjeux et difficultés relatifs à la motivation d'aspirations sur lesquels il conviendra de revenir (chapitre 11). En creux, les enseignants ont été de manière générale assez peu sollicités (8,3 %), ce qui est davantage le cas en ce qui concerne la seconde vague de passation du questionnaire ($\chi^2=14,037$ au seuil de 0,01). En effet, 12 % des répondants de la première vague ont constitué leurs dossiers en présence d'un enseignant face à 5,1 % de ceux de la seconde vague. L'explication principale tient à la fermeture des établissements scolaires (12 mars 2020) et à l'entrée en vigueur du premier confinement (17 mars 2020) parallèlement à cette étape de la constitution des dossiers (22 janvier – 2 avril 2020), comme se le remémore Laïssa (bac STMG – modeste – public, LPO, BTS) :

« On a fait [les dossiers] en autonomie parce que j crois que... bah oui, en mars ! [...] En mars on est entrés en confinement et ce qui fait, bah, qu'on a dû faire ça chez nous, tous seuls. 'Fin les profs ils étaient déjà occupés parce qu'ils étaient bouleversés avec le confinement, ils se sont dit en priorité les cours parce que... parce que quand on va reprendre. Finalement on n'a jamais repris, mais... voilà ».

Nous verrons que c'est davantage lors de la dernière phase de la procédure d'affectation, que certains lycéens ont pâti d'un manque d'accompagnement de la part de leurs PP cette année-là (chapitre 12). En revanche, cette absence ressort peu des entretiens en ce qui concerne la rédaction du projet de formation motivé. D'une part, le recours aux enseignants reste de manière générale relativement limité, selon la première vague du questionnaire. D'autre part, une partie des enquêtés a finalisé la constitution des dossiers avant l'instauration du premier confinement, comme c'est le cas pour Axelle (bac ES, B – intermédiaire – public, LPO, BTS) qui a fait relire certaines de ses lettres par son PP et qui « *du coup [avait] déjà fait toutes [ses] lettres de motivation et validé [ses] inscriptions* ». Enfin, pour certains enseignants, la mise à distance n'a pas empêché l'accompagnement dans la procédure Parcoursup, à l'instar des PP de Gwenaël (bac S, B – modeste – public, LPO, BTS) qui ont mobilisé les réseaux sociaux pour maintenir un suivi :

« Les lettres, vu que la confirmation des vœux ça s'est fait pendant le confinement, les profs, bah déjà dès le début d'année, les profs nous avaient donné leur numéro de téléphone, pour, si on avait un problème par rapport à Parcoursup, bah c'est plus facile de les joindre par SMS ou par appel [...]. Y'avait un groupe *Messenger* avec les profs et nous, toute la classe [...] vraiment les profs étaient à fond ! ».

Bien que la typologie relative à l'engagement dans l'orientation proposée par Hugues Draelants (2013) s'applique au niveau de l'établissement, il semble possible de la décliner au niveau des PP, d'après ce qu'ont éprouvé les enquêtés. En cela, les enseignants de Gwenaël se positionnent comme des PP « mobilisés » dans la mesure où, outre la mise à disposition de l'information, ils s'engagent pleinement dans l'accompagnement des élèves y compris en donnant leurs coordonnées et leur temps personnels. Cette posture permet d'introduire le type d'engagement des professeurs principaux qu'il conviendra de préciser, mais que l'accompagnement dans cette procédure administrative (inscription et constitution des dossiers) permet d'ores-et-déjà de dessiner. La « mobilisation » est donc marquée par un accompagnement matérialisé par des séances en classe ou des actions concrètes, comme la relecture des projets de formation motivés. *A contrario*, un autre type de fonctionnement renvoie à un engagement en mode mineur frôlant le « service minimum », lorsque les professeurs principaux sont peu impliqués dans la procédure Parcoursup, que ce soit par opposition de principe ou par la volonté de privilégier les missions pédagogiques. En position intermédiaire, certains PP suivent une logique du « libre-service » en priorisant la mise à disposition de l'information et en rappelant les échéances à tenir, mais sans disposer ou sans mettre en œuvre de temps en classe spécifiquement dédiés à l'orientation. Cette caractérisation de l'accompagnement par les PP repose uniquement sur l'expérience qu'ont vécue les enquêtés et ce qu'ils en disent, de sorte qu'on peut supposer qu'ils n'aient pas nécessairement conscience des contraintes auxquelles les enseignants sont confrontés, notamment la politique de l'établissement relative à la DHG, à la composition des classes ou encore à l'organisation des binômes. Aussi subjective qu'elle soit, cette caractérisation permet d'ouvrir sur un diptyque information-accompagnement pour lequel un dernier pan de la procédure administrative nécessite d'être abordé, à commencer par la saisie de la Fiche avenir.

9.3.1.4. *Intervention humaine*

Pour chacun des vœux formulés par les lycéens, une Fiche Avenir est systématiquement remplie lors du conseil de classe. À travers l'évaluation des différents items et les appréciations rédigées, cette Fiche matérialise la validation ou, au contraire, une forme d'appréhension à l'égard de la capacité du candidat à réussir dans la formation demandée. Non sans poids, puisque ces Fiches sont prises en compte dans le paramétrage des CEV, elles restent souvent méconnues des lycéens, à l'instar de Tom (bac ES, TB – intermédiaire

– public, LEGT, secondaire) dont la confusion avec le projet motivé est prégnante : s’il se « *souvien[t] que c’était un sacré truc* » il a également « *le souvenir de l’avoir préparé chez [lui], en fait* ». Il semble que l’information sur ce document et à la manière à travers laquelle il est rempli soit peu développée. Parmi les enquêtés, très peu ont en effet identifié cette Fiche en dehors d’Ewan (bac ES, TB – favorisée – privé, LEGT, secondaire) en tant que délégué de classe ou Fleur (bac L-Abibac – favorisée – public, LPO, BTS) qui en connaît l’existence mais non le contenu :

Enquêtrice : La Fiche avenir avec le... les appréciations, notamment des professeurs principaux et du chef d’établissement. Ça, est-ce que... est-ce que tu as pu la voir, est-ce que t’en as eu connaissance ?

Fleur : J’ai jamais pu la voir ! Vraiment j’ai... pff... ! Je sais même pas qu’elle... ‘fin je savais qu’elle avait été déposée, mais j’avais aucun accès dessus, du coup j’ai jamais su c’qu’ils disaient sur moi [rires] ! [...]. Je sais juste que... mon prof principal m’avait dit par mail que le... ils disaient juste que... ils... ils étaient fiers d’avoir une élève qui était... bah motivée ! Et que ils espéraient que, bah, je... je pourrais avoir ce que je voulais. Mais à part ça, j’ai jamais su c’qu’ils avaient mis dedans [rires] !

Si la Fiche avenir et le contenu individualisé qu’elle comporte semblent assez peu identifiés par les lycéens, ils sont conscients d’une forme de validation de leur avenir par l’établissement. Le défaut de transparence, ici illustré par la méconnaissance relative de la Fiche Avenir, tient en particulier à la dimension technicisée de la procédure, ce qui est d’autant plus le cas avec la « boîte noire » de la procédure d’affectation. La mise en œuvre de Parcoursup dans le supérieur, à travers les CEV et l’algorithme, est tout aussi floue pour les élèves. Garance (bac ES, B – intermédiaire – public, général, CPGE) explique ainsi qu’elle ne savait « *pas comment ça se passe, en fait, au niveau des formations [du supérieur], comment est-ce qu’elles choisissent* ». Cette méconnaissance du fonctionnement de la procédure Parcoursup dans l’enseignement supérieur par les élèves résulte en réalité d’une méconnaissance elle aussi toute relative de la part des professeurs principaux, comme ont pu le montrer Christophe Michaut et Chloé Pannier dans une autre académie (2023, 2024). Malgré l’affichage des critères généraux d’examen des vœux, informer et accompagner les élèves peut s’avérer complexe lorsque les enjeux sont imparfaitement maîtrisés et maîtrisables. Au défaut de transparence s’ajoute la disparité de mises en œuvre entre établissements du supérieur voire entre les différentes formations d’un même établissement. De manière similaire, la compréhension de l’algorithme de Parcoursup demeure relative, bien qu’un document de présentation et le code source aient été rendus publics. L’appréhension de Parcoursup versant enseignement supérieur est confrontée à la compréhension et à la maîtrise d’enjeux qui se révèlent eux-mêmes

difficilement anticipables, comme le soulève Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire) :

Enquêtrice : Est-ce que tu savais un peu comment ça se passait, alors plutôt du côté enseignement supérieur, quand on reçoit les candidatures, le classement, l'algorithme, tout ça... est-ce que tu avais un peu une idée de comment ça fonctionnait ?

Alice : Bah en fait je savais sans savoir. Parce que un peu chaque professeur, chaque personne à qui on demandait, avait un peu sa version à lui de comment ça allait se passer. Euh en fait on n'a jamais vraiment su comment l'algorithme il fonctionnait, hein ! Finalement. Et puis en arrivant à la fac, on nous a dit "bah vos lettres on les a pas lues" [rires] ! Donc finalement, ça... bah ça, si j'avais su, j'me serais pas tant embêtée que ça à faire mes lettres, à les relire cinquante fois...

Les professeurs principaux reconnus comme les « garants » de la procédure Parcoursup peuvent se trouver dépourvus quand le fonctionnement des CEV et de l'algorithme n'est ni clair, ni homogène, obligeant un accompagnement dans la procédure administrative davantage généralisé qu'individualisé. Nous verrons que les enseignants agissent bien souvent avec une certaine prudence, ce pour quoi le cas des projets de motivation motivés évoqués par Alice est illustratif. La lecture de ces projets n'est pas anticipable, puisqu'elle est à la discrétion des CEV. Les professeurs tendent alors à généraliser le sérieux dans la rédaction des projets motivés, ce dont atteste Cléo (bac L, TB – favorisée – public, LPO, BTS) qui avait pourtant des doutes sur leur lecture dans des filières universitaires en l'occurrence très demandées :

« [La non-lecture des projets motivés] c'était vraiment de l'ordre de la supposition parce que les profs ils ont vraiment insisté pour qu'on les fasse sérieusement, à nous rappeler que c'était important, machin, mais... 'fin... ouais, pour moi ça me semblait évident que c'était important pour des gens qui allaient dans des filières sélectives, mais pas pour... pas pour nous, quoi, qui allions en fac ».

Cette prudence renvoie à la transposition du fonctionnement des formations sélectives aux formations non-sélectives, mais également à la transposition du fonctionnement d'APB sur celui de Parcoursup, comme il conviendra de le préciser. En d'autres termes, le recours au connu permet de pallier un méconnu partiel. Si l'incertitude entourant les modalités de classement et la procédure d'affectation a généré stress, les PP sont considérés comme des personnes ressource en termes d'informations et d'accompagnement, tout du moins en ce qui concerne la procédure de pré-inscription dans l'enseignement supérieur.

9.3.2. Perception de l'engagement des professeurs principaux dans le processus de (co)construction des aspirations

À une question à choix multiple (deux modalités attendues) sur les personnes les plus mobilisées au cours de la procédure, 67 % déclarent avoir particulièrement été accompagnés par leurs professeurs principaux (tableau 3.2. en annexe). Concernant les caractéristiques socio-scolaires, seule la voie du Baccalauréat est significative, puisque les bacheliers technologiques ou professionnels ont statistiquement moins déclaré leurs enseignants comme personnes ressource ($khi-2=5,808$ au seuil de 0,05). C'est davantage le fait des bacheliers professionnels ($khi-2=6,895$ au seuil de 0,05) alors qu'ils ont parallèlement toujours déclaré avoir été accompagnés par un enseignant à chaque étape de la procédure. En dehors de ces déclarations paradoxales, le fait d'avoir été suivi par un professeur principal semble faciliter l'expérience de Parcoursup (tableau 16) : les lycéens accompagnés sont en moyenne plus satisfaits de l'information relative à la procédure Parcoursup ($m=4,48$, $\sigma=1,245$) et celle portant sur les études supérieures ($m=3,47$, $\sigma=1,280$), mais aussi de l'accompagnement reçu ($m=4,41$, $\sigma=1,197$). Il convient donc de revenir sur chacun de ces trois éléments, bien que l'information et l'accompagnement soient imbriqués dans les missions attribuées aux professeurs principaux.

Tableau 16: Satisfaction des répondants (N=713) sur l'éducation à l'orientation selon le fait d'avoir été accompagné par un professeur principal (en moyenne)

| | Accompagnement par un PP | Moyenne | Écart-type | Anova |
|--------------------------------|--------------------------|---------|------------|-------------------------|
| Information sur Parcoursup | Non (n=235) | 3,83 | 1,514 | *** |
| | Oui (n=478) | 4,48 | 1,245 | F=36,295 (sig=0,000) |
| Information sur le supérieur | Non (n=235) | 3,11 | 1,418 | *** |
| | Oui (n=478) | 3,47 | 1,280 | F=11,746 (sig=0,001) |
| Accompagnement à l'orientation | Non (n=235) | 3,68 | 1,449 | *** |
| | Oui (n=478) | 4,41 | 1,197 | F=50,713 (sig=0,000) |

*Lecture : Sur échelle allant de 1 (insatisfaction) à 6 (satisfaction), les répondants ayant été accompagnés par un professeur principal sont en moyenne « plutôt satisfaits » de l'information reçue sur la procédure Parcoursup ($m=4,48$).
* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001*

9.3.2.1. Informations sur la procédure Parcoursup

De manière générale, l'information transmise sur les différentes étapes de la procédure Parcoursup est d'après les enquêtés relativement satisfaisante ($m=4,27^{69}$, $\sigma=1,372$). Pour certains, les appréhensions initiales à l'égard de la procédure n'ont pas été absentes, que ce

69 La satisfaction s'échelonne sur une échelle en six points allant de 1 (insatisfaction) à 6 (satisfaction), de sorte que cette moyenne de 4,27 correspond à la modalité « plutôt bonne satisfaction ».

soit parce que cette dernière engage l'orientation vers l'enseignement supérieur ou que ce soit en raison de sa dimension administrative, comme l'exprime Jane (bac S, B – intermédiaire) : « *déjà les procédures administratives ce sont des trucs qui me stressent. Mais vraiment beaucoup [...] ! Et... bah... déjà d'aller sur la plateforme de Parcoursup, enh ! J'étais... un peu stressée !* ». Pour d'autres, ces appréhensions se muent en une forme d'attente impatiente, l'année de terminale devenant autant l'année du Baccalauréat que celle de Parcoursup. Ces appréhensions ne peuvent en réalité être atténuées qu'en expérimentant la procédure. Ewan (bac ES, TB – favorisée) est loin d'avoir souffert d'un manque d'information sur Parcoursup par son lycée (privé, LEGT, secondaire). S'il en est satisfait, il exprime également l'impatience qu'il a eu de l'éprouver enfin par lui-même :

« Ça commencé à être vraiment très barbant. Et... bon, on avait qu'une hâte, c'était d'aller là-dessus, quoi ! On en avait marre de faire des réunions pour... réunion tout seul, réunion que avec les parents, réunion avec les parents, réunion machin, réunion truc, réunion avec la classe, réunion avec tout le niveau... ! Y a quelque chose de... de très barbant ! Et du coup ça donnait un peu une anxiété, en fait ! De se dire, à chaque fois, de mettre une tonne, une tonne, une tonne, ça donnait un peu d'anxiété. Et en fait on avait hâte de... que ça arrive et qu'on fasse nos vœux [...] ! Parce que à la fin... euh... d'en entendre parler depuis trois ans, ça commençait à être un peu long ».

En l'occurrence, Ewan a cette spécificité d'avoir un projet d'études (Histoire) et un projet professionnel (officier-historien dans l'armée de terre) n'ayant cessé de se renforcer au cours du lycée. La procédure Parcoursup vient alors parachever son processus d'orientation en constituant la voie administrative et procédurale lui permettant de rendre effective ses aspirations. Pour d'autres plus dans le flou, comme Cléo (bac L, TB – favorisée), c'est au contraire cette procédure qui vient forcer le processus de construction d'aspirations de telle sorte qu'« *avant de commencer, c'est un truc qui [la] stressait un peu* ». Si son stress ne s'est pas réellement estompé au cours de cette procédure temporellement contrainte, elle reconnaît néanmoins la clarté des différentes étapes et de la plateforme :

« Je pense, que c'est un truc qui a l'air de faire peur mais... qui est pas si inquiétant que ça, au final, du moment qu'on respecte les dates. Parce que c'est ça qui fait le plus peur, évidemment c'est les... se retrouver sans rien à la fin parce qu'on a loupé la date ! C'est un truc tout con, quoi [rires] ! Donc c'est surtout, voilà, le plus important c'est les dates et après... finalement ça a l'air de faire peur, mais le site est quand-même facile à utiliser ».

Dans les discours, l'un des points positifs attribués à Parcoursup tient en effet à l'ergonomie de la plateforme, dont le calendrier des différentes étapes, ce que renforcent les professeurs principaux en rappelant régulièrement les délais à tenir. Certains enseignants se montrent pourtant peu impliqués, comme c'est le cas pour Mila (bac L, TB

– favorisée – privé, LEGT, secondaire) Alors que l'étape de la formulation des vœux prenait fin le 12 mars, sa professeure « *a envoyé, j'crois, un mail pour nous dire que Parcoursup ouvrait. Quelque chose comme en... début mars ? [Rires] C'est gentil ! Merci de nous avoir prévenus !* ». Au demeurant, la majorité des enquêtés a soulevé l'implication de leurs PP dans la mise en conformité procédurale de Parcoursup.

Du côté des enseignants, l'impératif des échéances fait écho à un objectif de placement, leur mission étant de s'assurer que tous les élèves aspirant à poursuivre des études aient effectivement une affectation dans le supérieur pour la rentrée suivante. Répéter ces informations devient gage de leur bonne réception à l'instar du PP de Cléo qui dès l'ouverture de l'inscription « *arrêtait pas de nous dire "n'oubliez pas, n'oubliez pas, n'oubliez pas !" . Il nous a vraiment rabâché là-dessus !* ». Les enseignants ayant la possibilité de suivre l'avancée de chaque élève sur la plateforme, ces rappels permettent aussi de s'assurer que les retardataires se maintiennent dans le temps, comme l'avoue Tomy (bac STI2D, AB – intermédiaire – privé, LPO, BTS) qui a tardé à faire son inscription de telle sorte qu'« *on a dû [lui] rappeler quelques fois [rires]* ».

Du côté des lycéens, ces rappels fréquents semblent moins pressurisant que positivement considérés, comme s'ils permettaient de limiter la pression temporelle de la démarche administrative et l'appréhension de manquer par mégarde une étape qui pourrait s'avérer préjudiciable, ainsi que le soulignait Cléo. Cette pression temporelle ne tient pas tant à la projection dans le temps à venir, sinon à ce temps présent qui peut contraindre le temps futur. Toute échéance devient un horizon temporel « technique » qu'il s'agit de respecter tout en anticipant les éventuels problèmes associés à une procédure dématérialisée (saturation ou « bugs » de la plateforme). Les rappels réguliers des délais à tenir témoignent d'un engagement des PP loin d'être anecdotique pour les élèves, d'autant plus lorsqu'ils sont proposés au fur-et-à-mesure de l'avancée dans la procédure. C'est ce qu'a apprécié Mewena (bac L, AB – intermédiaire – public, LPO, BTS) de la part de sa PP :

« *Moi c'était bien, parce que du coup, ma prof de Littérature, elle nous rappelait toujours, avec ses cours elle nous disait "n'oubliez pas telle date, machin, et tout". Du coup elle nous a fait marquer sur nos agendas, elle nous le rappelait toutes les deux semaines à peu près [...]. Elle était vraiment à l'écoute, très... à l'écoute et elle rappelait tout le temps les choses. Elle était là pour ses élèves* ».

De nombreux enquêtés ont fait part de ces informations réitérées sur les échéances à tenir et de leur effet rassurant. Ce ressenti est redoublé lorsque la fonction de chaque étape est en

autre explicitée et plus encore accompagnée. On retrouve alors la distinction entre une information mise à disposition en « libre-service » et celle qui s’inscrit dans une « mobilisation » plus actée des professeurs principaux, à l’instar de ce qu’a vécu Oriane (bac STMG, B – modeste – privé, LPO, BTS) :

Enquêtrice : Est-ce que tu penses avoir eu suffisamment d’informations, alors pas forcément sur le site, mais sur la procédure Parcoursup ?

Oriane : Euh... Bah le fait qu’on soit avec les profs, oui. Mais toute seule, je sais pas. Parce que du coup les profs, nous, ils nous donnaient beaucoup plus d’informations, ils nous expliquaient beaucoup plus les choses. Mais si ils nous avaient dit "bah vous faites ça vous, chez vous tous seuls", euh... je pense que... [rires] ça aurait été plus dur, quoi !

Enquêtrice : Seule, ça aurait été compliqué, quoi. Ouais. Parce que là les profs ils prenaient les temps dont tu me parlais en demi-groupe, ils rappelaient les dates, et cetera, c’est ça ?

Oriane : Oui, oui c’est... bah c’est eux qui nous disaient pour les dates et tout. Après, les dates elles étaient bien... mises sur Parcoursup et tout, mais c’est eux qui quand-même nous donnaient plus d’informations, quoi.

Au final, suivre la démarche étape par étape en étant accompagné ne semble pas avoir en soi soulevé de grandes difficultés, tout du moins de manière générale. En effet, nous verrons que chaque étape a pu déclencher quelques contrariétés tenant en particulier à l’avancée dans le processus de construction d’aspirations. Le support apporté par les professeurs principaux dans la mise en conformité procédurale, notamment par ce rôle de « garants » du temps qu’ils peuvent endosser, permet au moins d’appréhender plus sereinement la procédure de pré-inscription dans sa dimension la plus technicisée.

Sur un autre pan, la dimension technique de la plateforme Parcoursup a engendré une autre contrainte : si les professeurs pouvaient suivre l’avancée dans la procédure de chacun des élèves, ils n’avaient pas accès à la même interface que celle des élèves en 2020. Il en découle une moindre connaissance de la plateforme côté élève, rendant l’accompagnement technique plus complexe, comme l’explique Axelle (bac ES, B – intermédiaire – public, LPO, BTS) :

« [Les enseignants] étaient un peu perdus parce que c’est une plateforme qu’ils connaissent pas non plus vu que eux ils ont pas d’accès [...]. Ils étaient tout aussi perdus que nous, j’pense ! Donc même quand on avait des questions, c’était un peu compliqué. Après, au moins, on avait un appui si jamais on était un peu inquiets. Mais j’suis pas sûre que ça ait changé grand-chose, ‘fin j’veux dire ils connaissent pas non plus la plateforme, quoi ».

Cet accès différencié a pu se transformer en contrainte pour les élèves comme pour les enseignants, obligeant par ailleurs les lycéens à être acteurs de leur processus d’orientation,

mais également de s'emparer de cette technicisation d'une procédure dématérialisée. Outre les inégalités face aux ressources et à la maîtrise du numérique que l'on peut supposer, s'ajoute l'autonomie face aux procédures administratives et plus généralement face à des obstacles. Si tous les lycéens ont de fait mobilisé le site de Parcoursup, certains ont cherché à le déchiffrer plus finement à l'instar de Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – public, LPO, BTS) qui dispose de cette forme d'autonomie et dont le père est ingénieur en informatique. Comme elle le souligne, Fleur est devenue la « *référente Parcoursup* » dans sa classe, palliant les difficultés d'accompagnement qu'ont pu rencontrer ses enseignants :

« En fait je sais que quand je suis sur quelque chose de nouveau, j'vais chercher, 'fin j'vais regarder toutes les options. Par exemple une application [...] je vais fouiller, je vais regarder les options, je vais voir comment ça fonctionne, *et cetera*. Bah là c'est exactement c'que j'ai fait avec Parcoursup, j'ai cherché comment ça fonctionnait, j'ai regardé, j'ai fait des tests [...]. Une fois que j'ai bien joué avec, on va dire, je savais à peu près c'qu'il fallait que je fasse [...]. Je sais que les gens de ma classe quand ils arrivaient pas à comprendre quelque chose c'était "Fleur, tu peux m'aider ?" [rires] ! "Pas de souci" [rires] ! ».

9.3.2.2. Informations sur l'enseignement supérieur

Au-delà des informations relatives à la plateforme et à la procédure Parcoursup, les professeurs principaux sont appelés à « donner aux élèves une information sur l'enseignement supérieur » (circulaire n°2018-108). À cet égard, les enquêtés semblent relativement peu satisfaits, estimant en moyenne à 3,35 ($\sigma=1,337$) la qualité des informations reçues sur une échelle à six points, bien que le fait d'avoir été accompagné par un enseignant soit davantage satisfaisant ($m=3,47$, $\sigma=1,280$) ($F=11,746$ au seuil de 0,001). Deux grands enjeux *a priori* paradoxaux incombent aux professeurs principaux : ouvrir l'espace des possibles en présentant un espace d'enseignement supérieur complexe, tout en individualisant l'accompagnement à l'orientation. Ce second versant d'une individualisation renvoie davantage à la formulation des vœux qu'il conviendra de considérer plus précisément. De plus, avant de se projeter dans l'enseignement supérieur au point de pouvoir réifier des aspirations de poursuite d'études par des vœux, il semble au préalable nécessaire de visualiser et comprendre *a minima* cet espace dont les enseignants, notamment, peuvent en donner une cartographie. Toutefois, présenter un système d'enseignement supérieur complexe et différencié tant horizontalement que verticalement, ne peut se faire de manière exhaustive. *A contrario* des salons et forums dont les prestations proposées reposent bien souvent sur le critère géographique – les formations présentées étant celles du territoire – celle offerte par les enseignants et plus généralement

les acteurs professionnels du lycée s'appuie avant tout sur les différents types de formations et d'établissements. Il s'agit donc, dans un premier temps en tout cas, d'exposer les différentes voies de poursuite d'études depuis les BTS jusqu'aux CPGE en passant par les universités, à l'instar du « Schéma des études supérieures » de l'Onisep (document 1.2. en annexe). Cette présentation des grandes lignes peut ainsi être source d'une ouverture des possibles, comme c'est par exemple le cas pour Emma (bac ES, s.m. – modeste – public, LPO, BTS) qui « *au début [ne savait] pas du tout que y'avait des DUT [rires]* » et pensait qu'il n'« *y'avait que des licences !* » ou Axelle (bac ES, B – intermédiaire – public, LPO, BTS) qui « *arrivée en terminale, [connaissait] juste fac et BTS. Alors qu'en fait y a beaucoup plus que ça ! Y a toutes les écoles privées, les bachelors, les DUT* ». Ce type de découverte (qui peut également porter sur une discipline en particulier) a été d'autant plus effective à travers un accompagnement individualisé lors de la formulation des vœux.

Face à cette présentation compartimentée de l'enseignement supérieur, deux bémols sont pointés, dont l'impossible présentation exhaustive de toutes les formations, ce que traduit par exemple Leah (bac ES, AB – intermédiaire – privé, général, CPGE) en estimant que « les profs, ils savent à-peu-près ce qu'il y a, mais c'est pas... c'est pas précis ». La critique est somme toute relativisée à deux égards. D'un côté, une partie des enquêtés a consciemment ou inconsciemment intégré les principes d'une démarche active de l'orientation selon laquelle il s'agit avant tout d'être acteur de son propre processus, les enseignants intervenant dans un second temps – sur sollicitation ou par prescription – pour confirmer, encourager ou parfois freiner des aspirations de poursuite d'études. D'autre part, bien que les professeurs principaux soient attendus comme des personnes ressource, les lycéens prennent eux-mêmes conscience de la diversité des formations du supérieur dont la maîtrise dans le détail est inatteignable, comme le reconnaît Cléo (bac L, TB – favorisée – public, LPO, BTS) :

« Mon prof il nous a quand-même beaucoup suivis, il nous a jamais lâchés, mais le seul truc que je trouve dommage, c'est que on est... y a tellement, en fait, de parcours différents, qu'on pourrait faire, qu'on n'est jamais au courant de tout, en fait [...] ! 'Fin y a des tas de choses dont on n'a pas entendu parler, mais parce que forcément on peut pas nous parler de tout, quoi, c'est pas possible. Et il faudrait un temps fou aux profs pour nous parler de tout ce petit... Et puis même eux ! Ils doivent pas savoir tout ce qui est possible de faire ».

L'autre bémol porte sur une autre manière de considérer la dimension compartimentée de la présentation de l'enseignement supérieur : les représentations véhiculées sur les

différentes formations. Si l'ensemble des formations ne peut être présenté dans le détail, la présentation de chaque segment du supérieur a été perçue, par certains enquêtés, comme orientée et parfois enchantée. Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – public, LPO, BTS) a ainsi regretté la dimension idéalisée des informations transmises :

« On nous a présenté, quand-même, comment fonctionnaient par exemple les grandes écoles, la fac, les prépas. On nous a... 'fin voilà. Après c'était très... dans tout c'qui est beau et merveilleux [rires] ! Moi je disais, mais oui mais y a des aussi des points négatifs ! Faut nous les présenter aussi ! ».

La vision critique de Fleur tient en partie de son origine socio-culturelle plutôt favorisées. Élève dans une filière sélective du secondaire (Abibac), ses parents projettent d'ailleurs en elle une poursuite d'études ambitieuse dans la continuité de celle de son père (diplômé d'une école d'ingénieur). On retrouve donc à travers Fleur une distance critique mêlée d'un usage instrumental des informations proposées revenant davantage aux jeunes d'origine favorisée, ce qui confirme les travaux de Anne-Claudine Oller et ses collègues (2021). Ce regard critique tient également au fait qu'elle se projette très peu dans les formations exposées, tandis que les domaines d'études auxquels elle aspire ne sont que peu présentés.

Pour d'autres, la dimension orientée renvoie aux éléments sur lesquels portent ces informations : si la présentation générique du système d'enseignement supérieur est exposée, la dimension concrète d'une formation ou de la vie étudiante est, selon les enquêtés, bien souvent absente. C'est par exemple ce que relève Marcus (bac ES, s.m. – intermédiaire – public, LEGT, BTS) soulignant le fait qu'« *on nous explique pas trop comment ça s'passe, on n'a pas vraiment d'exemple avant d'y être vraiment, quoi* » ou ce que regrette Gaspard (bac L, AB – intermédiaire – public, LPO, BTS) qui considère que « *la mentalité de l'école, par exemple, on n'en parle pas trop* » quand cette information lui aurait pourtant permis de ne pas se tromper, selon lui, dans son choix d'orientation. Aspirant précisément à poursuivre ses études en Psychologie en terminale, il a eu la possibilité de choisir entre deux universités, dont Joséphine Baker qu'il finit par rejoindre avant de se rendre compte *a posteriori* que l'ambiance de l'autre université lui aurait davantage plu en proposant moins de travaux de groupes.

Les représentations spécifiquement véhiculées sur l'université ne sont pas non plus absentes dans le discours des enseignants. Bien souvent, l'auto-contrainte induite par le « temps anémique » (Millet, 2003) et les « relations pédagogiques faibles » (Felouzis,

2001a) est mise en avant comme le résumé Charlotte (bac L, B – intermédiaire – privé, LEGT, secondaire) à laquelle on a raconté que « *quand t'es en CM, juste, tu t'assois, tu prends des notes, tu fermes ta bouche et puis voilà* ». Parfois, il s'agit même d'une forme de « chantage à l'orientation » (Valarcher, 2022) ou de « chantage pédagogique » qui se joue implicitement, comme si la posture et le comportement attendus à l'université devait d'ores-et-déjà être adoptés au lycée, à l'instar du discours tenu en classe par certains enseignants qu'a relevé Mewena (bac L, AB – intermédiaire – public, LPO, BTS) :

« Ils nous parlaient pas trop des Facs, ils nous disaient juste que c'était compliqué, qu'il fallait s'attacher, que machin et que truc. Quand, par exemple, on faisait pas des choses en classe ils disaient "ouais, si vous allez à la fac, ça va pas des choses comme ça !". En gros, ils donnaient pas envie d'aller à la fac. Ils décourageaient un petit peu ».

D'autres représentations pouvant freiner les aspirations portent sur la réputation de l'université, soit de manière singulière sur l'image contestataire de Joséphine Baker, soit de manière plus générale sur le moindre prestige des études universitaires comme le raconte Leïa (bac STD2A, AB – intermédiaire – public, LPO, BTS et CPGE) : « *la fac c'était plus ou moins pour... ouais, si je peux me permettre, les branleurs [rires] vraiment c'était ça l'image qui nous était donnée* ». En ajoutant les discours tenus sur un niveau de sélectivité plus spécifiquement rapporté aux différentes filières universitaires mais aussi aux représentations construites par les lycéens eux-mêmes, se crée un mélange qui, comme il s'agira de le développer, peut autant être source d'appréhensions que d'attentes inclinant la construction des aspirations de poursuite d'études. Quand les lycéens sont pourtant enjoins à se projeter dans les études, ils peuvent se retrouver dépourvus quand rien ou peu n'est explicité sur le déroulement concret d'une année dans le supérieur ou que des représentations génériques frôlant les stéréotypes peuvent influencer des aspirations.

9.3.2.3. *Accompagnement à l'orientation*

À travers le diptyque information-accompagnement des enseignants au cours de la procédure Parcoursup, les aspirations peuvent faire l'objet de prescriptions plus ou moins douces. Si les informations présentées à l'échelle du lycée sont susceptibles de plus ou moins circonscrire l'espace des possibles, l'accompagnement par les enseignants porte davantage sur l'espace du probable. L'individualisation de l'accompagnement informatif peut se lire sous deux dimensions : à travers une dimension formelle marquée par les actions concrètement réalisées et à travers une dimension plus informelle ressortant en

particulier du discours tenu par les enseignants. La jonction de ces deux dimensions rend alors lisibles la réception de l'engagement des professeurs principaux par les enquêtés.

Pour la majorité des enquêtés, la dimension formelle de l'accompagnement se traduit par des entretiens individuels entre les PP et chacun des élèves. Ces entretiens semblent avoir une double fonction, selon la temporalité de leur mise en œuvre. Quelques enquêtés ont par exemple connu un système de navette ou des échanges réguliers avec leurs enseignants tout au long de leur scolarité au lycée (ou de l'année de terminale). Cette régularité de la commande de projection dans le temps à venir a pu être propice à la formalisation d'aspirations voire d'un projet. Dès la seconde, d'Ewan (bac ES, TB – favorisée – privé, LEGT, secondaire) a ainsi « *défini [sa] filière, [son] projet universitaire et [son] projet professionnel* ». Néanmoins, le changement de l'équipe pédagogique d'une année à l'autre ne s'accompagne pas toujours d'un tuilage, comme le met en avant Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire) expliquant que ses professeurs principales de terminale « *nous connaissaient pas forcément tous [et] faisaient des entretiens pour savoir ce qu'on voulait faire comme études* ». Les entretiens menés en amont de la procédure Parcoursup ont alors été vécus comme la nécessité de faire un premier état des lieux des aspirations. Bien que ce type d'entretien puisse déjà amener des conseils, ils suscitent avant tout l'expression d'aspirations pour les lycéens dont la prise en compte permet ensuite aux enseignants d'engager un accompagnement individualisé. Selon Garance (bac ES, B – intermédiaire – public, général, CPGE), l'accompagnement qu'elle a reçu sous forme d'une fiche de suivi et d'un entretien consécutif, avait avant tout pour objectif principal de prendre acte des projets, aspirations ou simples souhaits des élèves :

« Il nous avait passé un p'tit questionnaire, à moitié, j'crois. Voilà, pour savoir un peu c'qu'on voulait faire, en post-bac. Et du coup il a divisé en deux les groupes et on passait soit... 'fin du coup on avait un p'tit entretien avec lui où il... en fait, c'est pas vraiment qu'il nous conseillait pas ou quoi, il prenait notre avis qu'on avait déjà expliqué sur une feuille. À la limite, on pouvait un peu l'développer quand-même [...]. En tout cas avec ce prof... bon, voilà, c'était... c'est basique ».

En étant en revanche plus directement associés à la formulation des vœux, les entretiens auraient, selon les enquêtés, un objectif de validation des projets ou aspirations. Dans tous les cas, ces entretiens permettent d'observer l'état d'avancée du processus de construction des aspirations autant que le produit en résultant sous forme de vœux. Or, à travers l'accompagnement de cette procédure Parcoursup qui matérialise le processus d'orientation vers le supérieur, la frontière peut s'avérer mince entre observation,

validation et prescription. Les entretiens et plus généralement la considération des vœux formulés par chaque lycéen semblent se fonder sur l'espace du probable entendu comme un espace des possibles limité par la cohérence entre parcours scolaire et exigences du supérieur. La probabilité que les aspirations de poursuite d'études soient tenables et deviennent effectives, devient l'un des indicateurs d'une projection dans le supérieur cohérente pouvant donc être validée. Dans le cas contraire, la recherche de cohérence amène soit à l'ouverture des possibles dans cet espace du probable, soit à la canalisation des aspirations en débordant. Dans le premier cas, les conseils prodigués par les enseignants sont perçus comme constructifs, comme pour Emma (bac ES, s.m. – modeste – public, LPO, BTS) dont le professeur principal lui a appris l'existence des DUT dans le secteur de la communication auquel elle aspirait :

« [Notre PP] nous prenait individuellement cinq ou dix minutes pour parler un peu de Parcoursup, *et cetera*. Donc il m'avait dit... Mais au début je savais pas du tout que y'avait des DUT [rires] pour moi y'avait que des licences ! Du coup il m'a dit "tu peux faire un DUT, *et cetera*, c'est très très dur d'être accepté, mais toi je sens... fin, si toi t'as moyen d'être acceptée" ».

Dans le second cas, le discours tenu par les enseignants lors des entretiens peut au contraire être reçu comme une canalisation des aspirations. Les conseils plus ou moins prescriptifs touchent davantage le type de formation en termes de prestige ou du niveau d'exigence associé, que le domaine disciplinaire en tant que tel. À travers les conseils, il s'agit pour les enseignants de ramener les lycéens dans un espace du probable en freinant des aspirations risquées ou rêvées. Dans les deux cas, les entretiens permettent aux PP d'être force de proposition, en étant acteurs d'une co-construction d'aspirations ou, tout du moins, de ce qui peut s'apparenter à une recherche coopérative de formations. Or, la coopération peut parfois laisser place à la négociation lorsque les points de vue divergent et que les propositions ne rencontrent pas les aspirations. À cet égard, l'analyse horizontale des entretiens, a permis de dévoiler trois types de conseils tels que les ont perçus les enquêtés : des conseils « méritocratiques », des conseils « tubulaires » reposant sur un *continuum* et ceux traduisant un objectif de « placement ».

Perception de conseils « méritocratiques »

À travers ce type de conseil « méritocratique », la cohérence des aspirations est jugée au regard de critères académiques considérés comme des indicateurs de risque de réussite ou d'échec. Il s'agit donc d'une projection dans le supérieur d'un niveau scolaire plus ou moins objectivé dans le secondaire. L'accompagnement par les enseignants repose avant

tout sur la logique de l'intégration, en l'occurrence le rôle scolaire des élèves et les dispositions scolaires qu'ils ont plus ou moins acquises au cours de leur socialisation secondaire. De la sorte, lorsque les résultats et compétences académiques d'un élève sont perçus comme insuffisants au regard de la formation visée, les aspirations font l'objet d'une canalisation. C'est notamment le cas de Lou (bac ES, AB – modeste – public, LEGT, BTS), dont la professeure principale, en s'appuyant sur ses représentations du profil scolaire de cette élève, a estimé qu'un Institut de formation en soin infirmier (IFSI) serait davantage adapté que l'université. Sa PP lui préconise donc une filière secondarisée assurant un encadrement personnalisé, plutôt qu'une filière universitaire jugée anémique et nécessitant un degré d'autonomie *a priori* inaccessible pour Lou : « *En fait la fac... en fait au lycée j'étais pas très assidue, j'y allais pas très souvent et tout ça et du coup [ma PP] s'disait qu'à la fac j'allais vraiment plonger, quoi, puisque faut tout faire tout seul* ».

Pour d'autres, dont la représentation de bon élève est établie au regard des résultats scolaires, c'est davantage le niveau d'ambition qui fait l'objet de prescription, comme pour Jane (bac S, B – intermédiaire – public, LEGT) qui a frôlé la mention Très bien au Baccalauréat et dont la mère est professeure des écoles. Jane a facilement acquis les dispositions scolaires et se décrit elle-même comme une « *bonne élève* » qui avait « *des facilités* » et était « *appréciée des profs, donc forcément ça poussait vers le haut* ». Pourtant, ses aspirations lui ont été retournées comme n'étant pas assez ambitieuses à plusieurs reprises au cours de sa scolarité. Ce fut d'abord le cas au collège lorsqu'elle a exprimé son souhait de devenir tatoueuse et que ses enseignants se « *moquaient [d'elle] en disant "enfin ! T'as la capacité de faire autre chose, pourquoi tu veux être tatoueuse ?"* ». Ce fut également le cas au cours de la procédure Parcoursup lorsque ses enseignants ont tenté d'élever ses ambitions en lui proposant des formations plus prestigieuses que l'université :

« Quand tu leur disais [aux professeurs principaux], bah comme moi, que tu voulais aller en fac d'Arts du spectacle, ils disaient "mais t'es sûre que tu veux pas faire une prépa ? T'es sûre ? T'es sûre de toi ? Regarde moi dans les yeux, dis moi que t'es sûre que tu veux pas faire une prépa" [rires] ! ».

Bien que ce jugement sur les aspirations soit ici individualisé, il peut découler d'un enjeu pour les établissements dans la mesure où le taux de passage dans l'enseignement supérieur et dans les filières prestigieuses constitue un indicateur de performance (Daverne *et al.*, à paraître). Cette régulation méritocratique des aspirations se conjugue alors à une

logique de placement puisqu'il s'agit d'amener les lycéens vers une place spécifique dans l'enseignement supérieur selon leur mérite scolaire. Les enquêtés ayant perçu ce type de conseil ont donc ressenti une régulation de leurs ambitions (parfois sans une réelle considération de leurs aspirations) tenant à l'adéquation entre leurs compétences scolaires et les exigences des formations du supérieur. À travers ces conseils, la logique de l'intégration est prégnante puisqu'il est attendu une mise en conformité de l'élève à un rôle défini par ses résultats scolaires. Ce rôle scolaire défini permet ensuite de favoriser la logique de la stratégie en incitant les élèves à choisir des formations au sein d'un espace du probable régulé par leur mérite scolaire afin d'assurer leur place malgré la concurrence que génère Parcoursup. En revanche, la subjectivation demeure subordonnée aux deux autres logiques de l'action ou est inexistante pour celles et ceux dont le rôle scolaire est limitant.

Perception de conseils « tubulaires »

Une autre forme d'adéquation sur critère scolaire peut être recherchée entre le type de Baccalauréat et le type d'enseignement supérieur visé. Certains enquêtés ont reçu des conseils « tubulaires » reposant sur la représentation d'un *continuum* secondaire-supérieur et mettant en avant des « liens d'exclusivité » (Convert, 2010) que peuvent conforter les quotas de bacheliers professionnels en STS et de bacheliers technologiques en IUT renforcés par Parcoursup. Selon la voie du Baccalauréat, certaines formations sont encouragées tandis que d'autres font, au contraire, l'objet de discours plus dissuasifs. C'est principalement à travers les propos de bacheliers technologiques que l'on retrouve cette canalisation lorsque cette voie du Baccalauréat est présentée comme un canal vers les IUT et les BTS. C'est ce qu'a constaté Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire) à travers les représentations véhiculées par plusieurs acteurs professionnels de son lycée :

« [Ma professeure principale], elle était un peu comme la conseillère d'orientation à pousser les gens vers encore plus des BTS que des DUT, même. Et du coup, quand moi je lui ai dit que je voulais faire une licence, aller à la fac et tout ça, bah elle était un peu sur la réserve ».

Favoriser ce *continuum* scolaire renvoie à une gestion préventive des risques d'échec dans le supérieur. L'argumentaire prend appui sur une voie technologique dont l'objectif est de préparer à l'enseignement supérieur court et professionnalisant. En revanche, la poursuite dans l'enseignement supérieur général long peut faire l'objet d'un discours préventif portant sur la marche qu'engendreraient les exigences académiques par rapport à celles du

secondaire. Parfois, ce type de discours tend vers une dimension prédictive lorsque les élèves ont l'impression d'être catégorisés comme étant à risque selon leur parcours scolaire. Il s'agit dans ce cas bien souvent d'un discours décourageant, dont le caractère à la fois argumenté et individualisé peut ouvrir sur une remise en cause des aspirations. À travers son expérience de la voie professionnelle (une troisième prépa-métiers et une seconde hôtellerie), Oriane (bac STMG, B – modeste – privé, LPO, BTS) s'est rendu compte qu'elle préférait la théorie au détriment de la pratique. Ce rapport au savoir la pousse à se réorienter dans la voie technologique en première et devient ensuite le fondement de son aspiration à poursuivre ses études à l'université parce qu'elle « *voulai[t] vraiment quelque chose de théorique et la fac [elle savait] que y'avait que du... bah que de la théorie, quoi* ». Pourtant, son passé scolaire devient l'argument principal d'un discours prédictif d'un risque d'échec, tandis que le taux de réussite des bacheliers technologiques à l'université sert de prévention, au point qu'elle questionne un temps ses aspirations et son sentiment de capacité à réussir :

Oriane : Quand j'lui disais [à ma PP] que je voulais faire la fac et tout, elle me disait de pas fermer des portes, euh... En soi elle avait raison, qu'il fallait pas que je me ferme des portes, mais elle était vraiment genre BTS, IUT... Parce qu'elle avait des exemples d'élèves qu'avaient été à la fac et qu'avaient raté, quoi.

Enquêtrice : Et toi comment tu l'as vécu, ça ? Ça devait être... difficile, quand-même !

Oriane : Bah... oui parce que y a des moments j'étais là "bah... est-ce que, vraiment, j'peux aller à la fac ? Parce que y en a plein qu'on raté !". Sachant qu'en plus moi j'viens d'un Bac pro, c'est encore plus... dur !

Plus qu'une forme de stigmatisation, Oriane remet en cause ce discours démotivant pouvant altérer des aspirations et la légitimité à les avoir, de sorte que, selon elle, certains élèves « *vont peut-être reculer parce que [les profs] disent que ça va pas pour notre filière [...] et du coup changent, leur programme on va dire, pour eux* ». Si elle s'est un temps questionnée, Oriane ne s'est pas pour autant découragée à poursuivre ses aspirations. Un processus de négociation s'est engagé avec sa PP jusqu'à ce qu'un consensus s'opère autour d'une orientation en AES, une filière constituant un bon compromis (Filhon, 2010) pour Oriane au regard de ses aspirations initiales (Sociologie et Droit) et une filière envisageable pour son enseignante au regard du parcours scolaire d'Oriane :

« [Ma professeure principale] je lui avais dit que je voulais à la fac et tout, et elle était pas trop opé' [rires] ! Et en fait c'est elle, plutôt, qui m'a parlé de la filière AES, qui m'a dit "bon, je sais que tu veux aller à la fac et tout, donc... Sociologie c'est beaucoup trop général pour toi quand-même, le Droit beaucoup trop dur" mais elle était pas fermée pour AES. Elle m'a dit "AES, pourquoi pas" [...] elle était pas fermée, pis elle voyait mes notes, pis après on a eu les notes du Bac, donc... Non, elle était... elle a été plus ouverte, après ».

Parce que multidisciplinaire et surtout professionnalisante du fait de sa dimension « appliquée » (Convert, 2010), elle devient accessible pour des bacheliers technologiques. En ce qui concerne plus spécifiquement le cas d'Oriane, elle s'inscrit par ailleurs dans une forme de *continuum* disciplinaire avec la filière STMG.

D'autres enquêtés ont également connu ce type de conseil reposant sur un *continuum* disciplinaire, qu'ils ont parfois perçu comme plus hypothétique de la part de leurs enseignants. On retrouve alors l'une des limites de l'accompagnement à l'orientation que peuvent procurer des enseignants qui ne sont pas des conseillers d'orientation et pour lesquels la connaissance exhaustive de l'enseignement supérieur est impossible. Au-delà des perspectives de poursuite d'études en lien avec la discipline principale qu'ils enseignent, la connaissance des différentes filières du supérieur tient notamment aux choix d'orientation des générations lycéennes précédemment passées par Parcoursup (ou par APB). C'est ce qu'estime par exemple Gaspard (bac L, AB – intermédiaire – public, LPO, BTS) en ayant eu l'impression que son PP ne « *connaissait que les formations de ses anciens élèves avec qui il avait eu des retours [...]. Donc, il savait que ce qu'il avait vu et pas parce qu'il s'est renseigné* ». Face à cette perception nécessairement partielle de l'espace du supérieur, des rapprochements disciplinaires peuvent être opérés entre la série du Baccalauréat et la formation ciblée, comme ce qu'a supposé le professeur principal de Cléo (bac L, TB – favorisée – public, LPO, BTS) :

« Quand je lui ai parlé d'Arts du spectacle, il savait pas du tout ce que c'était [...]. Étant donné que j'étais en... en L et en spé musique, il s'est dit "bah c'est une filière artistique, tu seras forcément bien dedans", quoi. Il est parti de ce principe-là, plutôt... voilà, il me voyait dans quelque chose de plutôt artistique. Peut-être littéraire... 'fin ça laisse quand-même pas mal de place, mais voilà ».

Cléo a ainsi saisi la validation d'une orientation en Arts du spectacle, une filière *a priori* inscrite dans un *continuum* disciplinaire. Cette validation correspond également à l'image que son enseignant a construit sur Cléo, puisqu'il la « *voyait dans quelque chose de plutôt artistique* » dans la mesure où elle est inscrite en L et est musicienne. La logique de la subjectivation, presque psychologisante, émerge de ce type de discours puisqu'il s'agit de favoriser la formation pour laquelle l'élève « est fait ». Les dispositions socio-scolaires de Cléo sont par ailleurs privilégiées, suggérant à nouveau que la subjectivation soit subordonnée aux logiques de l'intégration et de la stratégie. La priorisation d'une émancipation à travers les études a en effet été assez peu relevée par les enquêtés. En

dehors de Cléo, l'une des professeures principales de Charlotte (bac L, B – intermédiaire – privé, LEGT, secondaire) a également tenu ce type de discours en projetant sa propre expérience :

« [Ma professeure principale] elle a eu un parcours aussi un peu atypique. Elle a fait un master en psychologie et à la fin elle s'est dit "finalement, non, c'est pas ça que je veux faire, je veux faire de la Philo". Et elle est repartie en licence 1 [...]. Elle nous disait "vous avez le temps, vous êtes jeune, vous avez le temps de... de tester des trucs, de voir si ça vous plaît" ».

Perception de conseils reposant sur du « placement »

Les allusions à une forme d'épanouissement intellectuel semblent bien souvent secondaires ou rattachées à une probabilité de réussite. Quand bien même l'idée d'émancipation ne serait pas absente, les discours des enseignants tirent davantage vers l'intégration et la stratégie puisqu'il s'agit de prévenir des risques d'échec. D'une part, les conseils précédents alliant représentations sur l'origine scolaire des élèves (résultats et parcours) et représentations portées sur les formations du supérieur (exigences, prestige et *curricula*), sont fondés sur une gestion des risques d'échec ou de réussite académique dans l'enseignement supérieur.

D'autre part, un premier risque existe avant même celui d'échouer dans l'enseignement supérieur : se retrouver sans affectation à l'issue de la procédure Parcoursup. Le système d'enseignement supérieur dont l'accès est régulé par cette procédure Parcoursup se lit donc sous l'angle d'une compétition au sein d'un « quasi-marché scolaire ». La cohérence disciplinaire d'une poursuite en Arts du spectacle est par exemple d'autant plus validée pour Cléo qu'il s'agit d'une filière *a priori* non-sélective dans laquelle elle ne pouvait « *pas vraiment être refusée* ». Plus généralement, elle a senti une forme d'injonction à formuler « *des vœux sur lesquels on puisse pas être refusé, [pour] qu'on ait quelque chose à la rentrée* » et « *cette pression du nombre [pour] être sûr d'avoir au moins un vœu d'accepté* ». Plusieurs enquêtés ont en effet été encouragés à formuler un « vœu de secours », reproduisant le principe des « pastilles vertes » sous APB, ces formations dont l'accès est garanti. Sans que ces vœux ne soient nécessairement en lien avec les aspirations des élèves, ils permettraient, d'après les conseils donnés par les enseignants, de maximiser les chances et de s'assurer une affectation dans l'enseignement supérieur. Aspirant à devenir professeure des écoles, Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire) a dans un premier temps uniquement formulé deux vœux en Sciences de l'éducation dans deux universités, auxquels elle a finalement ajouté des licences de

Sociologie « pour vraiment "bouée de sauvetage" ». Son enseignante l'a pourtant encouragée à en formuler d'autres en plaidant du risque de se retrouver sans formation :

« Ma professeure principale, vu ce que j'avais mis sur mon Parcoursup m'a dit "Alice, vraiment, ça va du tout ! Y en n'a pas assez, imagine ça marche pas, t'es pas prise en fac : comment tu fais, où est-ce que tu vas !". Donc, me voilà à mettre deux nouvelles licences : j'ai mis AES à Joséphine, j'ai mis... euh... qu'est-ce que j'ai mis d'autre [...] ? "Sanitaire et social je sais pas trop quoi", j'avoue que je mettais des trucs à la fin, c'était un peu... pour faire plaisir [rires] ! ».

En considérant Parcoursup à l'aune de la sociologie de l'expérience, il ressort ainsi que la sphère d'intégration que représente le lycée est propice à la dédramatisation et à l'acculturation à la procédure. L'information transmise à l'échelle de l'établissement et plus encore ce diptyque information-accompagnement assuré par les professeurs principaux permet d'appréhender plus sereinement Parcoursup, une procédure pour laquelle les répondants sont en moyenne relativement satisfaits ($m=4,12$, $\sigma=1,235$). À travers cette enquête, la considération globale portée sur l'expérience de la procédure par les élèves ne varie que peu selon les caractéristiques du lycée⁷⁰. En revanche, cette satisfaction globale est significativement plus importante pour les bacheliers généraux ($m=4,17$) que pour les bacheliers technologiques ou professionnels ($m=3,69$), suggérant ici un effet d'une « voie royale » ouvrant toutes les portes (tableau 17). De même, avoir été accompagné par un professeur principal élève cette satisfaction, en moyenne, ce qui pourrait confirmer le rôle renforcé des PP dans l'acculturation des élèves à la procédure ($F=19,367$ au seuil de 0,001).

Tableau 17: Satisfaction globale des répondants (N=713) de la procédure Parcoursup selon la voie du Baccalauréat (en moyenne)

| | Voie générale | Moyenne | Écart-type | Anova |
|------------------------------------|--------------------------|---------|------------|--------------------------------|
| Satisfaction globale de Parcoursup | Non (n=75) | 3,69 | 1,252 | *** F=10,165 (sig=0,001) |
| | Oui (n=638) | 4,17 | 1,224 | |
| | Total (n=713) | 4,12 | 1,235 | |
| | Accompagnement par un PP | Moyenne | Écart-type | Anova |
| | Non (n=235) | 3,83 | 1,255 | *** F=19,367 (sig=0,000) |
| | Oui (n=478) | 4,26 | 1,201 | |
| | Total (n=713) | 4,12 | 1,235 | |

*Lecture : Sur une échelle de 1 (insatisfaction) à 6 (satisfaction), les répondants titulaires d'un Baccalauréat général sont relativement satisfaits de la procédure Parcoursup (m=4,17).
* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001*

70 Seul le statut privé-public joue en tendance ($F=2,996$, $\text{sig}=0,084$), puisque les élèves scolarisés dans un lycée privé sont relativement plus satisfaits de la procédure ($m=4,28$, $\sigma=1,123$) que ceux l'étant dans un lycée public ($m=4,09$, $\sigma=1,255$).

Plus que l'engagement de l'établissement, c'est davantage à travers l'engagement des enseignants que les lycéens ont appréhendé et vécu Parcoursup. C'est d'ailleurs ce qui ressort du discours des enquêtés comme c'est le cas d'Emma (bac ES, s.m. – modeste – public, LPO, BTS) qui soulève « *un bon suivi des profs* », de Tom (bac ES, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire) qui exprime sa « *chance d'avoir une prof principale qui était très impliquée* » ou encore Gwenaël (bac S, B – modeste – public, LPO, BTS) dont l'orientation était pour ses enseignants « *le principal, c'était même pas qu'on ait notre Bac, c'était plus l'orientation* ». Bien que les PP soient particulièrement cités en étant reconnus pour leur rôle d'accompagnement dans la procédure Parcoursup (en termes de mise en conformité procédurale, de gestion du temps ou encore de validation des aspirations), d'autres acteurs professionnels méritent d'être considérés.

9.3.3. Perception de l'engagement des autres acteurs professionnels

Si le mandat d'orientation des PP est renforcé, d'autres acteurs du lycée peuvent également être mobilisés, comme les autres enseignants de l'équipe pédagogique. Ils peuvent être sollicités par les élèves lorsque les formations du supérieur ciblées correspondent au domaine disciplinaire qu'ils enseignent ou lorsqu'ils ont eux-mêmes été étudiants dans l'une de ces formations. Pour les lycéens, il s'agit donc de recueillir des conseils, un témoignage ou la validation de la faisabilité de ces aspirations. C'est le cas de Marcus (bac ES s.m. – intermédiaire – public, LEGT, BTS) qui a « *eu aussi le conseil d'un d'[ses] professeurs qui était assez jeune et qui justement a été élève en Sciences de l'éducation* ». Ce dernier lui « *a conseillé plutôt d'aller à [Joséphine Baker] qui était plus individuel alors que [dans une autre université de l'académie] c'est beaucoup de travaux de groupes* ». Ces conseils ont ainsi permis à Marcus de préciser son aspiration à poursuivre en Sciences de l'éducation en anticipant le choix de l'établissement ou, du moins, en prenant conscience des organisations pédagogiques différentes selon les universités.

Ces enseignants peuvent par eux-mêmes s'engager dans l'accompagnement à l'orientation des élèves. Pour certains, cet engagement relève du suivi, lorsqu'il s'agit de se tenir informés de l'avancée des élèves dans la procédure Parcoursup, notamment lors de la formulation des vœux ou lors des résultats d'affectation. Pour d'autres, l'engagement peut être plus soutenu lorsqu'il renvoie cette fois-ci au fait d'informer et d'accompagner les élèves dans leur processus d'orientation. Parfois, il s'agit d'un accompagnement complémentaire de celui des PP voire le dépassant lorsque ces enseignants vont jusqu'à

endosser la fonction de professeur principal sans en être titulaire. Pour deux enquêtées, les professeurs principaux « officiels » se sont avérés désengagés pour des raisons diverses allant d'une absence pour cause de congé à un désengagement de principe. Malgré un sentiment d'injustice face à ce manque d'accompagnement – d'autant plus lorsque d'autres bénéficient de deux PP – la classe de ces deux enquêtées a néanmoins été accompagnée par un autre enseignant se portant volontaire. C'est le cas pour Mila (bac L, TB – favorisée – privé, LEGT, secondaire), dont la classe a été suivie par la professeure d'Histoire à défaut d'avoir un accompagnement par leurs PP :

Mila : [Notre prof d'histoire], bah en fait c'est elle qu'a tout fait ! C'était notre prof principale, en fait ! 'Fin... elle prenait le rôle de prof principale [rires] [...] ! C'était à elle qu'on posait toutes nos questions, donc, quand on savait pas comment faire, tout ça, c'était elle qui répondait [...]. Elle nous a fait tout un cours sur Parcoursup, tout ça ! Quand on avait des questions, on lui posait [...].

Enquêtrice : Elle a super assuré !

Mila : Ouais, ouais ! Elle a tout suivi ! Puis elle savait aussi nos profs principaux qui c'était et elle savait qu'ils suivaient pas, donc... voilà.

Sans être professeure principale d'une autre classe de terminale, elle l'est cependant en seconde et surtout l'enseignante d'Histoire assignée à la classe de terminale L chaque année. On peut alors supposer qu'elle maîtrise suffisamment le type de public inscrit dans cette filière, mais aussi l'empan des aspirations de poursuite d'études des bacheliers littéraires, pour pouvoir accompagner les élèves dans leur processus d'orientation. Si Mila est reconnaissante à l'égard de cette enseignante pour son implication dans Parcoursup, c'est davantage en mobilisant ses parents – tous les deux diplômés d'un master 2 – qu'elle a avancé dans son processus de construction d'aspirations. Ayant des critères permettant d'affiner ces aspirations, elle a néanmoins envisagé un rendez-vous auprès de la Psychologue de l'Éducation Nationale (Psy-EN) de son lycée. Or, comme elle le souligne, deux contraintes ont freiné et interrompu cette démarche :

« Y'avait une conseillère d'orientation, que j'avais envie d'aller voir. Sauf qu'elle avait des horaires de bureau à la six-quatre-deux [rires] ! [...] Elle était ouvert de seize heures à dix-sept heures le jeudi et le lundi, quoi, donc bon... Pis tous les gens qu'en étaient ressortis avaient dit "bah elle nous file des brochures et puis voilà". Donc j'me suis dit, bon... Elle nous fait faire un test ! Genre le test "quel est le métier fait pour vous" [rires] ! ».

À travers les propos de Mila, on retrouve les paradoxes de la position des Psy-EN en raison de l'évolution du corps professionnel des conseillers d'orientation. En termes de temporalité, leur présence physique dans un établissement est limitée dans la mesure où ils exercent dans différents lycées relevant du secteur de leur Centre d'information et

d'orientation (CIO) de rattachement (circulaire n°2017-079). Ceci explique le moindre recours à cet acteur professionnel, de sorte que 1,1 %⁷¹ des répondants au questionnaire ont explicitement invoqué ce recours. Par ailleurs, avec la redéfinition de leurs missions, le Psy-EN « correspond bien plus à la figure du psychopédagogue qu'à celle de l'éducateur des choix » (Lehner, 2020, p. 235), ce qui explique la représentation plutôt négative que Mila s'en forge d'après les retours de ses camarades.

Parmi celles et ceux ayant effectivement rencontré le Psy-EN de leur lycée, l'expérience a parfois été assez peu constructive. C'est notamment le cas de Marion (bac L, TB – favorisée – public, général, CPGE) dont les aspirations ont un moment été fluctuantes et parfois passagères au lycée. Face à ce flou, le rendez-vous avec la Psy-EN est attendu pour l'ouverture des possibles voire une solution magique, ce que Marion n'a pas rencontré. Selon elle, l'ancrage scientifique est marqué dans son lycée, que ce soit au niveau objectif à travers des effectifs très variés d'une série à l'autre ou que ce soit au niveau subjectif à travers les représentations véhiculées par les acteurs professionnels, dont la Psy-EN :

Marion : J'étais un peu perdue. J'ai vu une conseillère d'orientation qui m'a complètement dégoûtée de tous mes projets [rires] ! Vraiment, elle était horrible !

Enquêtrice : C'est vrai ? Comment ça s'est fait ?

Marion : En gros elle m'a dit que j'avais pas fait S, alors que j'en avais les capacités, donc que j'avais raté et que je ferai rien [sourire]. Vraiment, c'est un peu ça qu'elle m'a dit ! Un bonheur ! Et du coup j'me suis renseignée toute seule.

Niée dans ses choix, ses aspirations et plus encore dans sa subjectivation, Marion s'est engagée dans une démarche active plus individuelle pour laquelle sa mère, professeure de Français au collège, a été particulièrement précieuse. Au-delà d'une dimension malheureuse de cette expérience pour Marion, la logique « méritocratique » de l'accompagnement à l'orientation se dessine à travers cette représentation d'un Baccalauréat littéraire fermant définitivement les portes. Pour d'autres, c'est davantage un conseil « tubulaire » qui prédomine, à l'instar des informations délivrées par la Psy-EN à Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – public, LEGT, secondaire). Comme pour Marion, Alice a sollicité ce rendez-vous lorsque son aspiration à entrer dans l'armée après le Baccalauréat s'est progressivement estompée. Tandis que des aspirations de poursuite

71 De manière similaire, 0,7 % (n=5) des répondants ont déclaré avoir particulièrement eu recours au Conseiller principal d'éducation (CPE), pour lequel l'orientation ou, tout du moins, l'accompagnement des élèves « dans la vie sociale et professionnelle » fait partie des missions (circulaire n°2015-139 du 10 août 2015, BO du 27 août 2015).

d'études émergeaient pour elle, notamment à l'université, la réception d'un discours l'enfermant dans la suite logique de sa filière technologique a été rude :

« [La Psy-EN] quand j'lui disais "bah je sais pas trop si j'ai envie de faire du commerce, autre chose, je sais pas...". 'Fin vraiment j'savais pas trop, fin de [première] j'hésitais avec d'autres choses et elle me proposait que des BTS ou des DUT. Alors que moi je voyais déjà plus loin, en fait. Et du coup, bah, elle réduisait ce que moi je voulais faire. Et du coup, moi ça m'a pas plu ».

Outre le fait que le rendez-vous ait duré « *dix minutes à peine* », c'est davantage par cette restriction du sentiment de liberté d'Alice, à un moment où elle recherchait pourtant un large espace des possibles et une forme d'émancipation par les études, que cette expérience s'est avérée peu constructive. Elle s'est sentie soumise à son rôle scolaire (intégration) auquel ses aspirations devaient, selon ce qu'Alice a perçu du discours de la Psy-EN, être cantonnées pour être stratégique (stratégie), limitant alors toute perspective d'émancipation à travers le choix et les études (subjectivation).

Pour d'autres, l'expérience a en revanche été heureuse voire éclairante. Charlotte (bac L, B – intermédiaire – privé, LEGT, secondaire) a également été voir la Psy-EN de son lycée lorsqu'elle se sentait perdue dans ses aspirations et dans les perspectives auxquelles elle pouvait prétendre. C'est à l'issue de ce rendez-vous au cours duquel la Psy-EN a évoqué la CPGE, que cette formation a timidement intégré l'espace des possibles de Charlotte :

« J'avais eu un rendez-vous avec la conseillère d'orientation en décembre, j'crois, parce que je savais pas du tout quoi faire après la terminale [...]. Elle m'a parlé de la prépa et j'me disais "non, c'est pas pour moi, j'ai pas le niveau. Je supporterais pas tout ça". Et quand j'en ai parlé à mes parents, mon père, il m'a dit "on peut toujours aller aux Portes ouvertes et tu vois si c'est... si c'est ton truc ou pas du tout" ».

Dans un premier temps intégrée dans l'espace du possible malgré un sentiment de capacité à réussir mitigé, la CPGE est pourtant devenue suffisamment tenable voire probable comme aspiration de poursuite d'études à l'issue des JPO auxquelles Charlotte s'est effectivement rendue, comme il conviendra de le présenter (chapitre 10). Plus encore, Charlotte a intégré une prépa à l'issue de la procédure Parcoursup, donnant une dimension effective à cette aspiration que l'on peut qualifier de co-construite car proposée par la Psy-EN et accompagnée par ses parents. Pour Oriane (bac STMG, B – privé, LPO, BTS), la rencontre avec la Psy-EN a davantage généré une validation rassurante qu'une co-construction de ses aspirations de poursuite d'études à l'université, malgré son profil et son passé scolaires :

« Bah j'ai été voir une conseillère d'orientation en terminale. Parce que... bah parce que les profs parlaient beaucoup des BTS, mais moi j'étais encore bornée sur ma fac. Du coup je m'étais dit, je vais quand-même aller voir quelqu'un de l'extérieur [...] je lui ai parlé de mon projet et tout et elle m'a fait "bah... non, j'ai déjà vu plusieurs... étudiante comme toi en STMG qu'ont été à la fac et qu'ont réussi !". Du coup ça m'avait encore plus motivée ».

En se montrant rassurante, la Psy-EN a tenu un discours à l'encontre du discours préventif des risques d'échec tenu par les enseignants d'Oriane, tout du moins, avant qu'un compromis collectif s'opère autour d'une poursuite d'études en AES.

Synthèse du neuvième chapitre

À l'échelle de l'établissement (9.2.), il ressort des discours ou des réponses au questionnaire, une mise à disposition différenciée de l'information sur Parcoursup ou sur les études, selon l'ancrage disciplinaire et la « logique de facilitation » (Hill, 2008) vers le supérieur du lycée d'origine. Toutefois, cette différenciation semble davantage jouer à un autre niveau à travers ce que l'on peut qualifier de « capital informationnel » (Draelants, 2014 ; Masy, 2014 ; van Zanten, 2010), c'est-à-dire la capacité des élèves à réceptionner, à s'approprier l'information puis à la mobiliser afin de se représenter le temps à venir des études supérieures et de leur portée. En cela, un décalage peut exister entre ce qui est mis en œuvre par le lycée et la capacité des élèves à s'en saisir, y compris avec un recul critique. Qu'elle ait été anticipée ou amorcée à l'ouverture de Parcoursup, l'information proposée par le lycée sur la procédure est alors plus ou moins intégrée par les élèves selon leur sentiment d'être concernés, lequel dépend de leur avancée dans leur processus de construction des aspirations de poursuite d'études et des horizons temporels considérés. Une partie des enquêtés a aussi perçu une mise à disposition compartimentée de l'information sur l'enseignement supérieur, que ce soit de manière indirecte (salons de l'orientation) ou plus directe (forums des anciens, réunions d'informations et discours des acteurs). Au final, deux résultats saillants émergent de la perception que les enquêtés ont de l'engagement de leur lycée et des acteurs professionnels en son sein.

D'une part, l'information délivrée sur Parcoursup permet une acculturation des élèves à la procédure et à la plateforme, ce que les enquêtés ont apprécié. La dédramatisation accompagnée de cette procédure source de stress estompe en partie les appréhensions et permet aux lycéens de mieux se l'approprier. D'autre part, l'information transmise sur le supérieur est quant à elle réceptionnée de manière nuancée, selon que les enquêtés ont le sentiment que leurs aspirations sont accompagnées et confirmées ou, au contraire, niées par une présentation orientée des poursuites d'études possibles. Il revient alors aux enquêtés de poursuivre leur processus de construction des aspirations soit dans le sens de l'engagement de leur lycée (auquel cas leur « moi » est aligné ou reconnu), soit à l'encontre de cet engagement (de sorte qu'ils prennent une distance critique face au « eux » de l'établissement). D'ailleurs, d'après les données quantitatives et qualitatives, c'est

davantage au niveau des acteurs professionnels que se joue plus spécifiquement le diptyque information-accompagnement.

Sans être les seuls acteurs engagés dans l'accompagnement des élèves face à Parcoursup, c'est en particulier en tant que garants de la mise en conformité procédurale et temporelle que les professeurs principaux sont reconnus, en ce qu'ils permettent de limiter le stress généré par cette procédure technicisée et temporellement contrainte (9.3.). Or, comme certains travaux l'ont montré, les PP sont eux-mêmes désorientés face au manque de transparence de la procédure Parcoursup dans l'enseignement supérieur (Geers *et al.*, 2024 ; Michaut et Pannier, 2023 ; Pannier et Michaut, 2024). À travers les résultats de l'enquête exploratoire menée à l'Université Joséphine Baker (9.1.), la mise en œuvre particulièrement locale de Parcoursup a en effet été soulignée, résultant dans cette université de la politique de l'établissement et du pouvoir discrétionnaire accordé aux Commissions d'examen des vœux. Quelle que soit la logique d'action suivie par les membres des CEV (institutionnelle, humaniste ou méritocratique), le classement pédagogique des candidatures est ensuite partiellement modifié par l'algorithme national de Parcoursup. De sorte que si les critères généraux d'examen des vœux sont affichés sur la plateforme, ils ne permettent pas entièrement d'anticiper les probabilités d'affectation dans chaque formation. Dès lors, les enquêtés ont perçu un engagement de leur PP traduisant une gestion des risques protéiformes face à cette procédure au degré d'incertitude et de concurrence prégnant.

Tel qu'ils l'ont perçu, l'accompagnement à l'orientation vise avant tout à s'assurer d'une matérialisation d'aspirations sous forme de vœux et leur circonscription dans un espace du probable doublement délimité par les chances d'obtenir une formation et celles de réussir un parcours linéaire. Outre la dimension procédurale, la mise en conformité porte également sur ces aspirations réifiées en vœux et parfois plus sur les vœux que sur les aspirations en tant que telles. Ils ont alors décelé dans les conseils prodigués par leurs PP (et d'autres acteurs) des modèles d'articulation des trois dimensions de l'expérience.

La logique de l'intégration est bien souvent prégnante, à travers ces conseils, lorsque les résultats ou le parcours scolaires d'un élève délimitent l'espace du probable qu'il est incité à respecter. Les lycéens sont encouragés à s'appuyer sur leur rôle scolaire, défini par leur socialisation et leur mérite scolaires, mais aussi à le poursuivre dans le supérieur. Cette

dimension de l'intégration existe en particulier dans les conseils « méritocratique » et « tubulaires » qui sous-tendent la projection de l'expérience lycéenne dans le supérieur. Ces deux types de conseil incitent ensuite à favoriser la logique de la stratégie en mettant en avant un rapprochement académique ou disciplinaire entre les deux systèmes et, à plus court-terme, en prévenant des risques d'échec face à cette procédure Parcoursup pour laquelle la concurrence est décrite comme rude. À cet égard, les élèves sont amenés à optimiser leurs chances en étant accompagnés par des enseignants dont l'un des conseils les plus récurrents repose sur un objectif de « placement » à travers la multiplication des vœux ou la formulation d'un « vœu de secours ». En revanche, quand bien même elle serait considérée sur un mode psychologisant, la logique de la subjectivation a bien souvent été perçue comme cantonnée à des critères académiques et donc subordonnées aux deux autres logiques. Autrement dit, la subjectivation est prise en compte au regard d'aspirations et plus encore de vœux suffisamment stratégiques (stratégie) et cohérents (intégration) au sens de la politique d'orientation active. Dans le cas contraire, la canalisation des aspirations au sein d'un espace du probable scolairement circonscrit, peut engendrer l'expérience d'un inachèvement, de sorte que selon leurs aspirations et leur sentiment de capacité à réussir, les enquêtés s'alignent sur ces conseils ou, au contraire, s'en émancipent. Enfin, les informations ou conseils transmis demeurent, d'après les enquêtés, bien souvent scolaro-centrés quand ils auraient pourtant apprécié une explicitation plus fine du monde étudiant pour pouvoir subjectivement se projeter dans cette future expérience étudiante.

Outre la dimension technique à laquelle ils sont acculturés, les enquêtés ont donc capté un accompagnement à la formulation des vœux revenant le plus souvent à les valider à travers des conseils plus ou moins prescriptifs, canalisant de manière parfois sensible leurs aspirations de poursuite d'études. Plus généralement, il semble que les enseignants se positionne dans une optique de support ou de soutien, tout en postulant des élèves qu'ils soient acteurs de leur processus de construction d'aspirations. La responsabilité de l'orientation leur étant renvoyée, les élèves deviennent dès lors responsables dans le fait de s'approprier mais aussi de solliciter information et accompagnement, tout autant qu'ils sont responsables dans le fait de suivre (ou non) les conseils en résultant, comme il s'agit de le suggérer dans le chapitre suivant.

Chapitre 10. Processus de (co)construction des aspirations de poursuite d'études

*« Heureusement que j'avais ma maman qui était là [rires] !
Big up à ma grand-mère aussi [rires] ! ».*
(Leïa, bac STD2A, AB – intermédiaire – Arts plastiques)

Le lycée d'origine peut être considéré comme un système d'intégration, contribuant autant à la socialisation des jeunes qu'à l'expérience lycéenne qu'ils vivent. D'autres sphères d'intégration méritent d'être appréhendées dont la sphère juvénile des pairs et la sphère familiale, d'autant plus lorsque la responsabilité de l'orientation est renvoyée à l'élève et à sa famille. Quand bien même les enquêtés revendiqueraient une autonomie dans leur processus de construction des aspirations, ce dont ils témoignent en s'engageant dans une démarche active de recherche d'informations (10.1), il n'en demeure pas moins que les pairs et les parents peuvent plus ou moins influencer ce processus, mais aussi s'engager dans l'accompagnement à la procédure Parcoursup. À travers l'enquête, le recours aux pairs est timidement apparu lorsque les enquêtés ont recherché à saisir l'expérience de Parcoursup des autres lycéens et celle de l'enseignement supérieur des pairs déjà étudiants (10.2.). Le recours aux parents suggère quant à lui un processus de co-construction des aspirations plus ou moins prégnant, selon leur connaissance du système d'enseignement supérieur, leur conception des études et leurs propres aspirations (10.3.). Ici, il convient également de tester l'inscription du processus de construction des aspirations dans le temps long, en l'occurrence, le temps passé de l'histoire familiale.

10.1. Une démarche active intégrée

La responsabilité de l'orientation renvoyée à l'élève (et à sa famille) que peuvent véhiculer les acteurs professionnels du lycée ressort également dans le discours des enquêtés. Certains enquêtés ont fait part de la position de leurs enseignants en tant que support ou soutien à l'orientation, dont le corollaire est qu'il revient aux élèves de venir les solliciter. C'est par exemple ce que relève Leah (bac ES, AB – intermédiaire, boursière) dont les professeurs « *ont toujours été ouverts à nous [...] mais c'était aussi à nous de faire l'effort, aussi, d'aller les voir et de demander de l'aide* » ou Tomy (bac STI2D, AB – intermédiaire) qui reconnaît que « *y'avait moyen d'avoir un suivi plus individuel, par contre c'était à nous de le demander. Hum... et sinon, non, on se renseignait de notre côté* ». Devenir acteur de son processus d'orientation se décline alors de deux manières selon qu'il s'agit de recourir à des ressources institutionnalisées et directement disponibles – telles que l'accompagnement par les professeurs principaux – ou selon que les élèves s'engagent dans une démarche plus individuelle de recherche d'informations (10.1.2). Cette demande d'autonomie semble d'autant plus conscientisée qu'elle est parfois revendiquée ou recherchée dans un processus d'individuation afin de vivre sa propre expérience et ses propres choix (10.1.1). C'est notamment ce qu'ont pu de leur côté exprimer Fleur (bac L, AB – favorisée, boursière) expliquant qu'elle était « *plutôt contente de pouvoir faire ça, parce que du coup... bah ça pouvait venir d'[elle], en fait, c'était pas quelqu'un d'autre qui le faisait à [sa] place* » ou Sam (bac ES, B – modeste, boursière) qui a « *vraiment essayé, en plus, vraiment de faire ça de [son] côté [et] pas d'être influencée, quoi* ». Une première manière de penser cette responsabilité de l'orientation est donc de considérer la part d'autonomie que les élèves mettent en avant dans leur processus de construction d'aspirations.

10.1.1. Une autonomie revendiquée

Sur l'ensemble des répondants au questionnaire, 27,8 % ont déclaré avoir réalisé seuls la première phase de la procédure (inscription et formulation des vœux) et 45,3 % la seconde (confirmation des vœux et finalisation des dossiers) (tableau 3.1. en annexe). Si le genre et l'origine scolaire ne jouent pas sur cette autonomie déclarée, l'origine sociale s'avère discriminante (tableau 18). Les étudiants de catégorie sociale modeste sont sur-représentés parmi les candidats ayant réalisé seuls la première ($\chi^2=7,233$ au seuil de 0,05) et la

seconde phase (khi-2=15,770 au seuil de 0,001). De même, les boursiers sont plus nombreux que les non-boursiers à avoir été seuls lors de la première (khi-2=7,709 au seuil de 0,01) et lors de la seconde phase (khi-2=8,996 au seuil de 0,01). On peut y lire une forme d'autonomie contrainte en reliant cette origine sociale à une connaissance familiale relative de l'enseignement supérieur et de la procédure Parcoursup, d'autant plus lorsque ces étudiants sont parallèlement sous-représentés parmi celles et ceux ayant été accompagnés par leurs parents. C'est le cas de Marthe (bac ES, AB – modeste, boursière), qui est « *la troisième à aller à la fac réellement* » du côté de la famille de son père, « *la première de tous ses cousins-cousines* » du côté de sa mère et dont l'accompagnement à l'orientation par ses parents apparaît peu dans le discours autrement que par un soutien affectif. On retrouve alors les inégalités sociales devant l'orientation en termes d'accompagnement ayant largement été documentée dans la littérature.

Tableau 18: Situation d'accompagnement des répondants (N=713) lors des deux premières phases de la procédure Parcoursup selon la catégorie sociale d'origine et la bourse du supérieur (en %)

| | Première phase (inscription et formulation des vœux) | | | | | | Deuxième phase (confirmation des vœux et constitution des dossiers) | | | | | |
|--|--|-------------|------------------------|-------------|----------------------|-------------|---|-------------|------------------------|-------------|----------------------|------------|
| | Seul | | Parents | | Enseignants | | Seul | | Parents | | Enseignants | |
| | Non (n=515) | Oui (n=198) | Non (n=492) | Oui (n=221) | Non (n=450) | Oui (n=263) | Non (n=390) | Oui (n=323) | Non (n=406) | Oui (n=307) | Non (n=654) | Oui (n=59) |
| Favorisée (n=202) | 72,3 | 27,7 | 65,3 | 34,7 | 68,3 | 31,7 | 59,4 | 40,6 | 52,5 | 47,5 | 92,1 | 7,9 |
| Intermédiaire (n=272) | 77,2 | 22,8 | 62,9 | 37,1 | 63,6 | 36,4 | 60,3 | 39,7 | 51,8 | 48,2 | 90,8 | 9,2 |
| Modeste (n=239) | 66,5 | 33,5 | 79,1 | 20,9 | 58,2 | 41,8 | 44,4 | 55,6 | 66,5 | 33,5 | 92,5 | 7,5 |
| Total (n=713) | 72,2 | 27,8 | 69,0 | 31,0 | 63,1 | 36,9 | 54,7 | 45,3 | 56,9 | 43,1 | 91,7 | 8,3 |
| Khi-2 | * 7,233 (sig=0,027) | | *** 17,396 (sig=0,000) | | ns 4,897 (sig=0,86) | | *** 15,770 (sig=0,000) | | *** 13,490 (sig=0,001) | | ns 0,508 (sig=0,776) | |
| Non-boursier (n=305) | 77,6 | 22,4 | 62,8 | 37,2 | 63,2 | 36,8 | 61,2 | 38,8 | 51,3 | 48,7 | 90,5 | 9,5 |
| Boursier (n=409) | 68,2 | 31,8 | 73,6 | 26,4 | 63,1 | 36,9 | 49,9 | 50,1 | 61,1 | 38,9 | 92,7 | 7,3 |
| Total (n=713) | 72,2 | 27,8 | 69,0 | 31,0 | 63,1 | 36,9 | 54,7 | 45,3 | 56,9 | 43,1 | 91,7 | 8,3 |
| Khi-2 | ** 7,709 (sig=0,005) | | ** 9,449 (sig=0,002) | | ns 0,000 (sig=0,983) | | ** 8,996 (sig=0,003) | | ** 6,843 (sig=0,009) | | ns 1,117 (sig=0,291) | |
| Lecture : Parmi les étudiants de catégorie sociale favorisée, 27,7 % ont déclaré avoir effectué la première phase de Parcoursup (inscription et formulation des vœux) seuls. | | | | | | | | | | | | |
| * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | | | | | | | | | | | |

Au-delà de ces inégalités sociales, on constate dans les discours que la moindre évidence d'une projection dans le temps à venir et dans ce système d'enseignement complexe est en réalité diffuse. C'est donc moins la situation d'accompagnement technique aux différentes étapes qui importe, sinon cette capacité inégalement partagée de projection mais aussi de

recherche et d'appropriation de l'information. On retrouve l'idée de « capital informationnel » selon lequel les enquêtés sont plus ou moins enclins à se saisir de l'information pour penser et anticiper le temps à venir.

S'informer nécessite dans un premier temps de prendre connaissance des différentes ressources disponibles puis d'amorcer une démarche personnelle afin de s'en emparer. Il s'agit ensuite de décrypter et de trier les informations, avant même de pouvoir se les approprier plus individuellement au regard des aspirations progressivement construites. La recherche d'information diffère pourtant selon le degré de précision des aspirations. Des aspirations affirmées simplifient une recherche d'informations ciblées, quand un flou plus prégnant démultiplie au contraire le panel d'informations possibles rendant leur appréhension potentiellement déstabilisante, comme le simplifie d'une certaine manière Axelle (bac ES, B – intermédiaire, boursière) : « *bah... pff... je pense que je me suis pas, aussi, super investie. Parce que moi je savais que j'étais complètement perdue, donc... au bout d'un moment ça m'a saoulée, en fait [rires] !* ». C'est également ce que l'on retrouve à travers les analyses statistiques en opérant raccourci à travers lequel les aspirations sont associées à l'existence d'un projet professionnel. Les répondants ayant déclaré un tel projet au cours de la procédure Parcoursup – que ce soit à l'égard d'une profession (36,3 %) ou d'un domaine professionnel (22,9 %) – sont davantage satisfaits des informations reçues sur les études supérieures ($F=4,336$ au seuil de 0,05) et de celles acquises au cours d'une démarche active ($F=18,876$ au seuil de 0,001), que ceux n'ayant pas de projet. Plus les aspirations sont resserrées autour d'une profession en particulier, plus la satisfaction à l'égard de la recherche personnelle d'informations est élevée (tableau 19). Il semble alors pertinent de considérer les ressources mobilisées et leur usage dans le cadre de cette démarche active au regard du processus de construction d'aspirations.

Tableau 19: Satisfaction des répondants (N=713) de l'information sur les études supérieures selon l'existence d'un projet professionnel (en moyenne)

| | Satisfaction de l'information reçue | | | Satisfaction de l'information recherchée | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|------------|-----------------------------|--|------------|--------------------------------|
| | Moyenne | Écart-type | Anova | Moyenne | Écart-type | Anova |
| Pas de projet (n=291) | 3,21 | 1,318 | * F=4,436 (sig=0,013) | 3,83 | 1,335 | *** F=18,876 (sig=0,000) |
| Idée de domaine professionnel (n=163) | 3,31 | 1,376 | | 4,40 | 1,179 | |
| Idée de profession (n=259) | 3,54 | 1,315 | | 4,45 | 1,300 | |
| Total (n=713) | 3,35 | 1,337 | | 4,19 | 1,320 | |

Lecture : Sur une échelle de 1 (insatisfaction) à 6 (satisfaction), les répondants ayant déclaré ne pas avoir de projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup sont relativement peu satisfaits de l'information reçue sur les études supérieures (m=3,21).

* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001

10.1.2. Le recours pratique à l'information

Au-delà de l'information proposée dans les lycées, les sources d'informations mobilisées par les enquêtés lors de la formulation des vœux soulignent une démarche active. La comparaison avec les résultats de l'enquête nationale de l'OVE (Belghith *et al.*, 2019) s'avère bancale en raison de modalités différentes des questions. En ce qui concerne l'OVE, un ordre de priorité des ressources mobilisées est proposé, tandis que dans notre questionnaire il s'agit d'une question à choix multiple (deux modalités attendues) sans classement. Toutefois, si les proportions divergent, les sources d'information les plus privilégiées sont semblables : internet (respectivement 31,5 % pour l'OVE et 73,5 % pour le questionnaire), les Journées portes ouvertes (14 % et 38,0 %) et l'entourage familial et amical (13,2 % et 22,2 %) (tableau 3.3. en annexe). Le recours à internet se démarque particulièrement lors de la formulation des vœux et ressort dans les entretiens en ouvrant sur un usage différencié des sites depuis les plus institutionnels (Parcoursup et Onisep, notamment) jusqu'aux plus informels (réseaux sociaux).

10.1.2.1 Le recours ambigu à la plateforme Parcoursup

Visant un objectif de généralisation de l'accès à l'information, le site de Parcoursup a surtout été mobilisé pour la carte interactive que Garance (bac ES, B – intermédiaire, boursière) surnomme le « *Google maps des formations* ». Elle fait d'ailleurs partie de

celles et ceux ayant particulièrement eu recours à la plateforme, tout en ayant des aspirations de poursuite d'études relativement identifiées, mais non stabilisées. Or, l'existence d'un projet professionnel favorise l'utilisation du site de Parcoursup qu'une projection professionnelle moins établie (khi-2=4,828 au seuil de 0,05). Pour Garance, ses recherches ont ainsi pu être facilitées, les filières auxquelles elle aspirait devenant des mots-clés :

« Moi j'ai mis les premiers trucs que je voulais. C'est à dire Théologie, Anthropologie, Ethnologie et Socio. Et euh... Et après du coup il nous mettait un peu les trucs qui ressemblent ... 'fin genre quand tu tapes "Socio", du coup tu voyais toutes les Socio de France, *et cetera*. Et pis... pis même quand tu... y'avait, du coup, des critères, y'avait DUT, y'avait... 'fin du coup tu pouvais cocher et du coup comme ça tu voyais que ça. Et moi, par curiosité encore, je regardais *et cetera*, les licences, licences sélectives aussi. Et... Et du coup, comme ça, tu vois un peu tout ce qu'il y a dans les villes, 'fin genre voilà, c'est géographique ».

Ayant en tête des domaines d'études, la mobilisation de la carte interactive revient, pour Garance, à rechercher les universités proposant des formations s'en rapprochant. Très active, elle déclare avoir passé du temps à faire des recherches en utilisant les filtres, parfois plus pour s'enquérir des possibilités et découvrir le panorama du supérieur. C'est pourtant au cours de ce qu'elle appelle son « *tour de France des formations* » qu'elle a découvert la filière dans laquelle elle s'est finalement inscrite, Mathématiques et informatique appliquées aux Sciences humaines et sociales (MIASHS), sans qu'elle ne se souvienne précisément comment :

« J'sais même plus, pfff... je crois que c'est arrivé comme ça, vraiment sur la carte, j'te jure [rires] ! [...] J'sais plus du tout, mais c'était sur la carte. Tu vois, moi j'me baladais comme ça, je regardais les facs, *et cetera* et du coup j'sais pas à un moment je suis tombée sur MIASHS à Joséphine [...]. 'Fin c'est vraiment par hasard. Vraiment. Je... j'ai jamais entendu parler cette licence avant ».

Comme Garance, Alice (bac STMG, TB – intermédiaire, boursière) a également découvert « *en naviguant, en fait, sur Parcoursup comme ça [...] la licence* » Sciences de l'éducation dont elle n'avait auparavant « *jamais entendu parler* ». Encore plus que Garance, Alice avait alors un projet professionnel clairement établi en souhaitant devenir professeure des écoles, lui permettant là-encore de circonscrire l'empan de ses recherches. Ces deux néo-bacheliers sont néanmoins les deux seules à explicitement attribuer cette révélation à la plateforme. Pour d'autres, si la carte interactive a effectivement permis de repérer des formations ou établissements correspondant à certains critères (disciplinaire et

géographique, notamment), certains bémols ont pu être pointés, tels que la connaissance préalable des sigles qu'a relevée Gaspard (bac L, AB – intermédiaire, boursier) :

« Je mettais parfois les mots-clés pour peut-être trouver une petite formation à droite à gauche, mais j'ai pas trouvé non plus... Les mots-clés n'ont pas trop marché sur Parcoursup [...]. Parce que parfois y a des formations qui s'appellent "LAS" et y a rien de plus. Et donc... ou j'sais pas, "VDB", 'fin faut connaître des écoles pour pouvoir les marquer sur Parcoursup, en fait ».

Faire des recherches sur la plateforme nécessite parfois de connaître l'intitulé exact de la formation visée ou, du moins, de connaître certaines subtilités du système d'enseignement supérieur. À titre d'exemple, une recherche à partir du mot-clé « prépa » inclut les CPGE effectivement proposées sur Parcoursup, mais également tout un ensemble d'autres formations dont certaines licences avec un parcours spécifique ou des formations de mise à niveau. De même, le filtre « licence sélective » évoqué par Garance, pourrait laisser penser que toutes les autres licences sont tout à fait libres d'accès. Autrement dit, la généralisation de l'accès à l'information ne signifie pas que l'information soit de fait accessible.

Quand elle l'est, cette information demeure parfois obscure, incomplète ou anxiogène à l'instar des « *taux de réussite et tout [qu'Oriane n'a] pas regardé longtemps parce que... autrement ça déprimait vite fait [rires] !* ». Bachelière en STMG, les indicateurs chiffrés qu'elle a regardés ont été anxiogènes pour Oriane (bac STMG, B – modeste, non-boursière), ce qui pour d'autres pourrait générer de l'auto-exclusion (Couto *et al.*, 2021 ; Cour des comptes, 2020 ; Frouillou, 2021). Ces indicateurs que l'on peut qualifier de préventifs, peuvent être lus comme prédictifs des risques d'échec par les jeunes, notamment celui de ne pas être accepté dans la formation, comme l'a appréhendé Alice (bac STMG, TB – intermédiaire, boursière) en raison de son Baccalauréat. Reportant directement les différents quotas et taux présentés sur sa propre situation socio-scolaire, ses estimations sur son admission en Sciences de l'éducation malgré un taux d'accès peu élevé l'ont néanmoins rassurée :

« Pour savoir si j'allais être plus vite prise ou moins prise en Sciences de l'éducation à Joséphine, j'ai regardé les taux de personnes admises l'année dernière, le nombre de personnes qui étaient admises et le nombre de demandes qu'il y'avait eu : ça m'a fait peur [rires] ! [...] J'avais regardé aussi le taux de boursiers, parce que du coup je suis boursière [donc] j'me suis dit "je suis dans le taux de boursier, je suis dans les personnes qui habitent [dans l'académie] et je suis aussi dans le taux de Bac technologique qu'ils doivent prendre" ! Donc je me suis dit, bon, ça va [rires] ! J'ai mes chances quand-même ! ».

Si la lecture de ces différents indicateurs a – momentanément en tout – cas été anxiogène pour Alice, elle révèle également une confusion lorsqu'elle met sur le même plan les quotas introduits par Parcoursup et le pourcentage de bacheliers ayant accédé à la formation l'année précédente. Pour d'autres, ce sont les attendus de formation qui ont pu générer une confusion, rejoignant les observations de la Cour des comptes (2020) qui soulignent des « informations [relevant] de truismes [ou apparaissant] vagues ou sans lien direct avec la mention » (p. 60). Charlotte (bac L, B – intermédiaire, boursière) déplore quant à elle que ce soit d'une part « *tout l'temps la même fiche qui disait toujours la même chose, juste les options qui différenciaient* » et d'autre part que seul le « *strict minimum* » soit présenté. Le recours à la plateforme Parcoursup semble relativement ambigu, bien qu'il convienne de rappeler qu'il s'agissait de la session 2020 d'une plateforme ayant depuis gagné en ergonomie et en contenu.

Nécessaire pour rentrer des vœux, apprécié pour la concentration des formations du supérieur et leur représentation sur la carte interactive, la plateforme semble avoir davantage été utilisée comme une source d'informations secondaire. Alors que c'est la fonction de la plateforme annoncée par le gouvernement que de centraliser l'information, certains enquêtés regrettent la difficile projection induite par les données proposées. Outre les indicateurs préventifs pouvant d'emblée décourager, c'est davantage en tant que futur étudiant que cette projection est relative, à l'instar de ce qu'exprime Axelle (bac ES, B – intermédiaire, boursière) : « *en soi ils montrent leurs attendus, et cetera, sur Parcoursup, mais c'est pas suffisant pour savoir si nous on veut, on s'y projette, en fait. Y a pas tout ce qui est... programme, 'fin... c'est pas assez détaillé* ».

10.1.2.2. Le besoin de projection

Il est possible d'approcher ce besoin de projection en considérant les critères à partir desquels les candidats ont formulé leurs vœux, ce qui a été interrogé à travers une question à choix multiples (deux modalités attendues). Les candidats ont déclaré s'être le plus appuyés sur l'intérêt porté pour la discipline principale de la formation (85,3 %), mais aussi sur leur projet professionnel (56,1 %) et les débouchés associés à la formation (23,3 %) (tableau 3.4. en annexe). Viennent ensuite, mais dans une moindre mesure, des critères relatifs à l'origine scolaire, tels que l'idée de faire des choix dans la suite logique du Baccalauréat (11,5 %) ou selon les résultats académiques (9,5 %). On perçoit avant tout

un besoin de projection académique (projet d'apprendre), intellectuelle (subjectivation) ou professionnelle (projet d'avenir), plus que des critères fondés sur le parcours passé (intégration). Toutefois, ce besoin de projection se répartit de manière différenciée selon l'origine socio-scolaire et l'existence d'un projet professionnel (tableau 20).

Les débouchés associés à la formation constituent un critère de choix significativement moins important pour les répondants d'origines sociales favorisées (16,8 %) que pour ceux d'origines moyennes (25,4 %) et modestes (26,4 %). On pourrait y lire un rapport à un temps à venir moins contraignant, ces jeunes socialement favorisés ayant la possibilité de se laisser du temps et de reculer un choix plus définitif. En cela, leurs critères de choix semblent moins désintéressés, comme si suivre des études se suffisait en soi (dans un premier temps, en tout cas). En revanche, la visée utilitariste du choix des études se retrouve chez celles et ceux qui avaient un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup, puisqu'ils sont de fait plus nombreux à s'être appuyés sur ce projet ($\chi^2=241,703$ au seuil de 0,001) et sur les débouchés de la formation ($\chi^2=13,329$ au seuil de 0,001). Lorsque le projet d'avenir est dominant au moment de formuler les vœux, il peut s'agir d'un fonctionnement « à rebours » qui revient à remonter jusqu'à la formation la plus cohérente et la plus utile en partant du projet professionnel. À l'inverse, l'intérêt pour la formation en tant que telle au niveau disciplinaire, est statistiquement plus important pour celles et ceux n'ayant pas de projet professionnel ($\chi^2=7,639$ au seuil de 0,01). Dans ce cas, le projet d'apprendre, l'aspiration de poursuite d'études générale ou celle de devenir étudiant, délimitent l'espace des possibles au sein duquel il s'agit de rechercher la formation dans laquelle la projection en tant que futurs étudiants est la plus lisible. Pour les bacheliers professionnels ($\chi^2=5,740$ au seuil de 0,05) et, en tendance, les étudiants d'origines sociales modestes ($\chi^2=5,851$, $\text{sig}=0,054$), l'intérêt pour la discipline est significativement moins important, comme si la projection dans les études devait avant tout se lire en termes d'utilité.

Tableau 20: Critères mobilisés par les répondants (N=713) lors de la formulation des vœux selon l'existence d'un projet professionnel, le type de Baccalauréat et la catégorie sociale d'origine (en %)

| | Intérêt pour la discipline (n=608) | Débouchés (n=166) | Projet professionnel (n=400) |
|--|---------------------------------------|------------------------|---------------------------------|
| Absence de projet professionnel (n=291) | 89,7 | 30,2 | 21,3 |
| Projet professionnel (n=422) | 82,2 | 18,5 | 80,1 |
| Khi-2 | ** 7,639 (sig=0,006) | *** 13,329 (sig=0,000) | *** 241,703 (sig=0,000) |
| Bac général (n=638) | 86,4 | 23,0 | 55,8 |
| Autre Bac (n=75) | 76,0 | 25,3 | 58,7 |
| Khi-2 | * 5,740 (sig=0,017) | ns 0,197 (sig=0,657) | ns 0,224 (sig=0,636) |
| Favorisée (n=202) | 87,6 | 16,8 | 55,4 |
| Intermédiaire (n=272) | 87,5 | 25,4 | 52,2 |
| Défavorisée (n=239) | 80,8 | 26,4 | 61,1 |
| Khi-2 | ns 5,851 (sig=0,054) | * 6,635 (sig=0,036) | ns 4,124 (sig=0,127) |
| Total (n=713) | 85,3 | 23,3 | 56,1% |
| Lecture : Parmi les répondants ayant déclaré ne pas avoir de projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup, 89,7 % se sont appuyés sur l'intérêt qu'ils portaient pour la discipline de la formation. * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | | |

Quel que soit l'objet de la projection, un type d'informations recherchées semble commun à une majorité des enquêtés : le contenu et la portée des formations. En revanche, l'usage de cette information diffère selon que l'horizon temporel est professionnel (pertinence et utilité des études) ou étudiantin (attiré pour les études en tant que telles), bien que les deux puissent être combinés. Afin de combler ce besoin de projection, d'autres sources internet sont mobilisées, dont le site de l'Onisep, qui présente l'avantage de centraliser contenu de la formation, perspectives de poursuite d'études et débouchés. C'est par exemple le cas d'Oriane (bac STMG, B – modeste, non-boursière) pour laquelle « *Onisep est devenu [le] meilleur ami [rires] !* », plus que Parcoursup pour lequel elle regrettait la dimension anxiogène. Ici, on retrouve une recherche d'information à un niveau général, une sorte de défrichage permettant d'explorer les différentes poursuites d'études possibles à partir de critères plus ou moins précis, sans avoir nécessairement la perspective de s'y engager. À un niveau au-dessus, il s'agit au contraire d'anticiper le choix dans sa dimension la plus concrète. Certains enquêtés ont ainsi eu recours au site des établissements, en profitant d'un espace des possibles délimité par des aspirations précises

et par un critère de proximité géographique demeurant encore important en post-bac. Cumulant projet d'avenir (officier-historien) et projet d'apprendre (Histoire), Ewan (bac ES, TB – favorisée, non-boursier) s'est ainsi engagé dans une démarche comparative de l'organisation pédagogique et de la réputation entre différentes universités proches de chez lui proposant une licence Histoire :

Ewan : Alors moi je me suis toujours, je me suis toujours porté sur les programmes. Les programmes et les réputations des facs, aussi. Et c'est vrai que Joséphine Baker était... bien réputée niveau Histoire [...].

Enquêtrice : Comment vous, lycéens, vous connaissez les programmes ?

Ewan : Ils sont disponibles sur Internet.

Enquêtrice : Ouais, alors, je les vois bien [...]. Mais comment... parce que c'est souvent des titres, des fois imbuvables, avec dix-sept trucs, en vidéo.

Ewan : Oui, oui ou des résumés. Mais sincèrement moi c'est c'qui... c'est ce qui me tilte le plus, en fait. C'est vraiment.... je voyais les programmes et je me disais, bah, c'est vrai que... en regardant des fois la bibliographie, tout ça, et de me dire bah ouais, c'est vraiment des trucs qui m'intéressent [...].

Enquêtrice : Et sur la réputation, alors ? Parce que... Je sais pas comment vous faites pour évaluer les réputations.

Ewan : Euh... Eh bah y a des... souvent y a des, c'est bête, hein, pour le coup, je crois que j'ai dû taper sur Internet "meilleure fac d'Histoire" quelque chose comme ça sur Internet et ça a dû me donner : Joséphine Baker était bien placée, avec des profs qui étaient, voilà, qui avaient fait de très bonnes universités, euh... avec des, des, des... mentions à leur thèse, je sais plus quoi, y'avait des trucs marqués.

Outre le fait qu'il soit affirmé depuis la seconde, le projet d'Ewan de devenir officier permet une déclinaison en cursus d'études assez large puisque « *l'armée demande un niveau et pas un diplôme. Donc... les officiers ça commence à partir de... Bac+3* ». Ayant toujours apprécié l'histoire, ce n'est que progressivement qu'aspiration de poursuite d'études et aspiration professionnelle ont été associées jusqu'à constituer un projet. En réalité, c'est en partant de ses aspirations professionnelles qu'Ewan s'est dans un premier temps informé (sur le site de l'armée de terre et lors de formations militaires) avant de s'engager de manière stratégique dans la recherche d'informations sur les études et les établissements du supérieur. Doué d'un capital informationnel important, Ewan profite à la fois de ses aspirations précises lui permettant de délimiter ses recherches en adoptant un point de vue pragmatique et de la maîtrise qu'il a de l'enseignement supérieur qui rend possible la traduction de données relativement abstraites en informations lisibles, comme c'est le cas lorsqu'il évoque s'être appuyé sur les bibliographies ou sur les mentions de thèse des enseignants. À travers cette mobilisation de l'information, il convient pour Ewan de trouver l'université qui l'amènera à son projet sur le long-terme mais aussi dans laquelle il se retrouvera le mieux sur le court-terme. Le champ des possibles, déjà circonscrit au

niveau disciplinaire, l'est donc d'autant plus à travers ces critères relatifs au projet d'apprendre et à la projection dans la vie étudiante.

Pour d'autres, s'informer sur les enseignements répond à des critères différents, notamment lorsque la projection est moins formalisée. Dans ce cas, il s'agit moins de trouver une formation en particulier que d'estimer – tout du moins, dans un premier temps – l'espace des possibles en combinant des indicateurs subjectifs et objectifs. Sans projet d'avenir clairement établi et relativement indéfini entre une classe préparatoire ou une licence Histoire, Charlotte (bac L, B – intermédiaire, boursière) a elle-aussi décortiqué le site internet de différents types d'établissements à proximité de chez elle :

« Je faisais beaucoup de recherches sur internet, mais après, sans but forcément... euh... c'était surtout voir un petit peu ce que ça pouvait donner au niveau des grandes écoles après la prépa, au niveau de la licence d'Histoire qu'est-ce qu'ils proposaient comme options. J'avais fait (bah j'ai encore), j'avais fait une liste, en fait, de toutes les licences histoire proposées [dans la région] et toutes les options qu'y'avait. Bah j'ai encore ma liste, là. Je l'ai ressortie [rires] parce que j'ai fait pareil pour les masters, là. Donc, j'avais fait ça, pour... bah j'avais noté toutes les portes ouvertes, si c'était une université publique ou privée ou si c'était ce genre de choses [et] aussi parce que ça restait à côté de chez-moi ».

Si le moyen-terme représenté par le temps des études est considéré dans ses recherches, Charlotte s'appuie également sur le long-terme en regardant les perspectives de poursuites d'études et les débouchés, mais aussi sur le court-terme des Journées portes ouvertes (JPO). L'exemple de Charlotte semble généralisable en ce sens que la recherche d'information suit bien souvent un processus alternant entre différents horizons temporels, entre différents objectifs et différentes dimensions de l'expérience. Pour certains, la dimension académique telle que le représentent, de manière relativement abstraite, les programmes peut suffire à cette identification (stratégie). Pour d'autres, une dimension plus subjective semble nécessaire, ce que permettent notamment d'approcher les JPO, d'autant plus lorsque chaque établissement ou formation développe ses propres « stratégies statutaires » (van Zanten et Olivier, 2016). Si ce type d'événement est propice pour appréhender le programme, l'organisation et l'objectif de la formation, il permet également de découvrir le climat et les normes plus implicites de l'établissement. C'est ce dont Charlotte s'est aperçue en comblant son besoin de se rendre compte par elle-même du monde de la prépa lors des JPO de deux CPGE qu'elle avait préalablement repérées :

« Autant [l'une des prépas] c'était vraiment l'usine, y'avait tellement de gens qu'on s'est fait fouillés à l'entrée, on avait l'impression de faire la queue à Disneyland, parce que y'avait toutes les prépas en même temps, donc c'était la folie. [L'autre] j'ai beaucoup,

beaucoup aimé la prépa, donc... bah voilà, j'suis restée discutée avec les profs, avec les élèves [...]. J'ai adoré l'ambiance, en fait, y'avait... bah la prépa pis les profs qu'étaient hyper sympas. Beaucoup plus familiale que [la première] où c'était vraiment l'usine ».

Parce qu'elles illustrent l'ambiance générale que donne à voir un établissement ou une formation, les JPO facilitent ou, au contraire, freinent la projection dans les études au niveau académique mais surtout en termes d'expérience étudiante. À l'issue des deux JPO, Charlotte s'est ainsi autorisée à penser la poursuite d'études en CPGE comme une aspiration acceptable, mais uniquement dans cette prépa qu'elle a estimée être « *beaucoup plus familiale* ». La dimension subjective renvoie donc à ce qu'en vivent les néo-bacheliers en réceptionnant les discours, en percevant l'atmosphère ou encore en arpentant les lieux. Leïa (bac STD2A, AB – intermédiaire, boursière), dont les aspirations sont solides en souhaitant devenir professeure d'Arts plastiques, a ainsi davantage apprécié les JPO à Joséphine Baker par cette imprégnation, concrète bien qu'éphémère, dans ce nouveau monde étudiant :

« C'était perturbant que ce soit si grand [...] et quand on nous a expliqué que y'avait différents sites j'me suis dit "waaaouh" [rires] ! C'est vraiment une ville, en fait ! C'est un peu fofou ! [...] Ouais ça m'a quand-même fait un changement ! Bah les bâtiments sont beaucoup plus grands, y'avait beaucoup plus de personnes, aussi. Et ça, j'étais étonnée [rires] de voir autant de monde ! Ouais, je me suis dit, ça va me changer ».

Cette dimension subjective renvoie aux discours véhiculés par les enseignants présents, mais également par ces pairs déjà étudiants. Ces interactions recherchées auprès de ces pairs de référence, comme s'il s'agissait presque d'éprouver une expérience par procuration, en font de notables personnes ressource.

10.2. Le recours réconfortant aux pairs

Que ce soit en termes d'information ou d'accompagnement, les parents (75,2 %) et les professeurs principaux (67 %) figurent parmi les acteurs les plus mobilisés au cours de la procédure Parcoursup. À cette même question à choix multiple (deux modalités attendues) portant sur l'accompagnement, 37 % des répondants au questionnaire ont déclaré leurs pairs comme étant des personnes ressource (tableau 3.2. en annexe). Ce recours aux pairs apparaît diffus dans la mesure où aucune différence significative n'apparaît selon le genre, l'origine scolaire ou l'origine sociale, en dehors de la bourse. En effet, les boursiers sont statistiquement plus nombreux à s'être appuyés sur leurs pairs (40,8 %) que les non-boursiers (31,9 %) ($\chi^2=5,955$ au seuil de 0,05). En tendance, celles et ceux n'ayant pas de projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup sont également plus nombreux à avoir mobilisé leurs pairs (41,2 %) que celles et ceux qui avaient un projet plus ou moins formalisé (34,1 %) ($\chi^2=3,738$, $\text{sig}=0,053$). Dans les discours, ce recours aux pairs est également diffus et amènent à distinguer deux sous-groupes.

Le premier sous-groupe, celui des pairs directs, est invoqué puisqu'ils éprouvent simultanément Parcoursup. Certains, plus avancés ou plus à l'aise dans la procédure, peuvent être source de conseils en particulier sur la dimension technique, comme le relève par exemple Anna (bac ES, AB – favorisée, boursière) : « *avec les amis on communique si on a des questions "comment tu as fait, comment tu as fait ?". Bah... on se débrouille. On se débrouille entre nous et si on a un problème, on peut demander [aux profs], quoi* ». Si ces autres lycéens correspondent à une sphère juvénile de l'intégration, ils ont surtout l'avantage de vivre la même « galère » face à Parcoursup. En revanche, le poids des pairs dans le processus de construction d'aspirations est plus incertain, tout du moins, au regard du matériau à disposition et de l'appui compréhensif sur le discours. On pourrait retrouver un effet de la composition socio-scolaire des cohortes enquêtées, plutôt de classes moyennes sociales moyennes-supérieures et majoritairement issue de la voie générale. Il s'agit en effet principalement de jeunes pour lesquels la poursuite d'études est normalisée, en particulier dans le cas d'une orientation vers l'université. Cette homogénéité socio-scolaire conforterait des aspirations déjà existantes plus qu'elle ne permettrait d'en développer ou d'élever des ambitions. C'est ce qui transparaît à travers les propos de Mila (bac L, TB – favorisée, non-boursière) qui a pu évoquer ses aspirations avec ses amies de son LEGT privé sur un mode davantage conversationnel plus que constructif :

« Entre amies, en tout cas, hum... Bah on s'est pas trop aidées, parce qu'on a des... des trucs un peu différents. Bah j'ai deux amies en Psycho, donc elles elles se sont entraïdées entre elles. Et une amie en STAPS. Donc on n'avait pas forcément les mêmes orientations. Donc... on faisait nos recherches et puis... je sais qu'on a fait des trucs "eh ! Est-ce que vous me voyez faire ça", 'fin ce genre de choses, quoi, mais... [rires] ! Mais voilà. Après moi, en tout cas moi, c'était plus personnel parce que je... favorisais plutôt ce que moi j'avais vraiment envie de faire, sans être forcément influencée par les autres ».

À nouveau, le discours des bacheliers technologiques est plus nuancé. Parfois, les pairs ont été pour elles des alliés apportant un soutien affectif et encourageant des aspirations décrites comme étant rêvées, d'autant plus lorsqu'elles sont partagées. Les pairs deviennent alors un appui, un « Nous » face aux « Eux » que peuvent notamment représenter des enseignants engagés dans une logique de canalisation des aspirations par prévention des risques, comme l'a vécu Oriane (bac STMG, B – modeste, non-boursière) :

« En STMG y'avait quand-même plusieurs qu'avaient... qui sont allés à la fac aussi. Donc oui, ça a aidé. Le fait qu'ils aillent à la fac aussi, parce que du coup on parlait et pis... bah... [rires] ! On n'était pas contre les profs, mais on savait tous les trois qu'on voulait aller à la fac, quoi ! ».

Parfois, ces pairs ont au contraire eux-mêmes discuter voire stigmatiser des aspirations, en particulier lorsque la logique de l'intégration implique de tenir des rôles différenciés dans un système d'enseignement hiérarchisé. Ces pairs peuvent alors s'approprier puis reproduire un discours « canalisateur » tirant vers une mise en conformité des aspirations au regard du rôle et des hiérarchies scolaires. Également inscrite en STMG, Léna (bac STMG, AB – modeste, non-boursière) a reçu des conseils « méritocratique » et « tubulaire » de la part de ses enseignants. Au regard de son origine et de ses résultats scolaires, l'université lui a été présentée comme étant de l'ordre du rêve, quand elle aspirait pourtant à poursuivre en Sciences de l'éducation afin de devenir professeure des écoles. Si le discours de ses enseignants l'« a un peu refroidie », tenir ses aspirations a été d'autant plus difficile que ce même discours a été véhiculé par d'autres élèves de sa classe :

« Même l'élite de la classe, 'fin on va dire "l'élite" parce c'était celles qu'avaient les meilleures notes dans ma classe, *et cetera*, m'avaient dit "mais non, Léna, t'as pas des assez bonnes notes pour aller à la fac, t'auras du mal. Même moi je vais en DUT, la fac je sais que c'est pas pour moi. T'es pas assez autonome, *et cetera*". Donc elles aussi, en soi, elles m'épaulaient pas pour y aller, quoi [rires] ! Ça m'a beaucoup refroidie, j'me suis dit "bah mince ! Je fais quoi, en fait ?" [rires] ! J'étais un peu perdue à c'moment-là. Et finalement, de ma classe, on est que deux à être allés en fac. Et le reste sont allés soit en... beaucoup en BTS et quelques-uns en DUT ».

Le second sous-groupe est celui des pairs déjà étudiants auprès desquels il s'agit de capter leur propre expérience et de combler un besoin de projection concrète dans le monde étudiant. Les propos de certains enquêtés soulignent en effet ce besoin de recueillir leurs témoignages sur le contenu des enseignements autant que sur la vie étudiante. À cet égard, les événements tels que les « forums des anciens », les Salons de l'orientation ou les JPO constituent des ressources formelles afin d'obtenir ce type de témoignages auprès de pairs « légitimes » car explicitement sollicités ou recrutés comme représentants des formations présentées. De manière complémentaire, d'autres canaux plus informels peuvent être mobilisés tels que les réseaux d'interconnaissance, les « anciens » revenant au lycée ou encore les réseaux sociaux. Ces derniers peuvent se lire comme une version augmentée de la rencontre avec des pairs de référence, dont quelques enquêtés se sont largement emparés. C'est par exemple le cas de Mila (bac L, TB – favorisée, non-boursière) qui s'est tournée vers *Youtube* afin de prendre acte du contenu des formations, à défaut d'autres informations plus officielles mais demeurant abstraites pour elle :

« Je voyais pas trop, aussi, comment fonctionnait l'enseignement supérieur. Et c'est pas facile aussi, en fait, de trouver des informations sur les licences, sur les sites des facs. Euh, c'est pas simple. Faut aller sur des blogs, sur d'autres gens qui disent, faut regarder des vidéos sur *Youtube*, en fait, de gens, parce que sinon, par exemple sur le site de Joséphine Baker, bah c'est pas si simple ! ».

Certaines ont eu recours à des sites privés, comme *Study Advisor* proposé par l'Étudiant, c'est-à-dire « une plateforme où tu peux parler à des étudiants qui font c'que tu voudrais faire plus tard » qu'Emma (bac ES, s.m. – modeste, non-boursière) a « fait beaucoup, beaucoup, beaucoup aussi pour avoir, bah, le point de vue des étudiants ». Ce type de ressource confirme la tendance à la dématérialisation et à l'individualisation, comme si, réunies, elles permettaient une généralisation de l'accès à l'information. Toutefois, si ces échanges ouvrent sur la subjectivité des intervenants à travers leur retour d'expérience, calquer sa propre subjectivité est plus complexe. Ayant également utilisé *Study Advisor*, Axelle (bac ES, B – intermédiaire, boursière) a apprécié la sincérité des discours qu'elle a recueillis, tout en reconnaissant que son expérience étudiante ne pouvait être totale qu'en l'éprouvant par elle-même :

« J'avais trouvé... une sorte d'application [*Study Advisor*] [...] où on peut contacter des étudiants de la formation qu'on souhaite. Par message. Et du coup ils pouvaient répondre à nos questions, *et cetera* [...]. Bah je demandais tout. C'est surtout... en fait, venant de ES, je savais qu'en STAPS y'avait pas mal de sciences. Du coup c'était plus savoir si, est-ce que le niveau il est vraiment... trop élevé. 'Fin moi de base j'suis pas très sciences [rires] ! Donc du coup c'était un peu compliqué de se projeter dans une formation scientifique ! Du

coup j'ai posé pas mal de questions. Mais après, bah au final, même si les gens répondaient à mes questions honnêtement, on n'avait jamais le même ressenti, quoi ».

Axelle fait partie de celles et ceux pour lesquels le flou a été particulièrement tenace en raison d'une indécision profonde que des contraintes extérieures ont pu renforcer. Si STAPS se dégage timidement, la difficulté à formuler un choix se maintient pour elle tout au long de la procédure Parcoursup, ce que l'accompagnement par ses enseignants ou les pairs n'a pas permis de combler. Pour d'autres, dont les aspirations sont plus formalisées, le recours aux pairs a en revanche pu être davantage confortant, comme c'est le cas pour Leah (bac ES, AB – intermédiaire, boursière) :

Enquêtrice : Comment t'en es arrivée à STAPS ? J'veux dire, comment, t'as eu cette idée ?

Leah : Ça, c'est une bonne question ! J pense que c'est vrain... je sais pas trop. Je pense que c'est mes parents, comme ils disent... comme ils savent, que le sport, c'est important pour moi, j pense que c'est eux qui m'ont dit "ouais, mais y a STAPS" ! Et puis, en plus, j'ai des copains, j'ai des amis qui sont en STAPS et ça m'a permis aussi de voir aussi vraiment qu'est-ce que c'était. J pense que c'est grâce à mes parents et grâce à des amis.

Leah est très affirmative quant à son aspiration à poursuivre ses études en STAPS qu'elle tient depuis le début du lycée. Si son discours est parfois plus ambigu au cours de l'entretien, appréhendant de cloisonner son espace des possibles trop précocement, il est vrai que cette aspiration se renforce lorsque le retour que lui en donnent ses amis lui permet de se projeter. Bien qu'elle ait un « *rêve d'enfant* » de devenir pompier, c'est davantage parce qu'elle est sportive qu'elle justifie STAPS comme étant une option largement envisageable. En tant que « *grande fan de sport* » elle s'est donc dit « *pourquoi pas en faire [son] métier* » et le cœur de ses études. C'est également le raisonnement suivi par ses parents et en particulier sa mère. Outre le fait que ce soit elle qui ait émis l'idée de STAPS, la mère de Leah a été pour elle une personne ressource puisqu'« *elle est éducatrice spécialisée et donc comme elle aide des jeunes à aller sur Parcoursup, elle connaissait déjà un peu la difficulté de... et tout, ouais, toutes ces difficultés, tous ses avantages, tous ses inconvénients* ». Leah a de ce fait bénéficié de l'expérience de sa mère quant à la procédure Parcoursup, de sa connaissance de l'orientation vers l'enseignement supérieur, mais aussi de « *relations plus proches, plus simples et donc c'est plus facile aussi de se confier, de poser des questions* » qu'avec les enseignants, notamment.

10.3. Le recours constructif aux parents

Comme Leah, 75,2 % des enquêtés ont répondu que leurs parents avaient été les personnes les plus mobilisées au cours de la procédure Parcoursup. L'origine sociale est toutefois discriminante en termes d'accompagnement familial, les non-boursiers (81,6 %) et les jeunes de catégorie sociale favorisée (83,7 %) étant significativement plus nombreux à avoir été accompagnés par leurs parents que l'ensemble des répondants. Parallèlement, les néo-bacheliers d'origine modeste (66,9 %) sont statistiquement sous-représentés à déclarer leurs parents comme personnes ressource, tout comme les bacheliers technologiques ou professionnels (62,7 %) (tableau 21).

Tableau 21: Recours aux parents par les répondants (N=713) au cours de la procédure Parcoursup selon l'origine socio-scolaire (en %)

| | Recours aux parents | Khi-2 |
|--|---------------------|---------------------------|
| Favorisée (n=202) | 83,7 | *** 16,598 (sig=0,000) |
| Intermédiaire (n=272) | 76,1 | |
| Modeste (n=239) | 66,9 | |
| Non-boursier (n=304) | 81,6 | *** 11,645 (sig=0,001) |
| Boursier (n=409) | 70,4 | |
| Bac général (n=638) | 76,6 | ** 7,027 (sig=0,008) |
| Autre bac (n=75) | 62,7 | |
| Total (n=713) | 75,2 | |
| Lecture : Parmi les répondants de catégorie sociale favorisée, 83,7 % ont déclaré leurs parents comme personne ressource au cours de la procédure Parcoursup | | |
| * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | |

Cet accompagnement est particulièrement déclaré pour les deux premières phases de la procédure Parcoursup puisque 31 % des répondants se sont inscrits et ont formulé leurs vœux (première phase) et 43,1 % ont constitué leurs dossiers de candidature (deuxième phase) avec leurs parents. À nouveau, les différences sont marquées selon l'origine socio-scolaire (tableau 22). Les répondants d'origine modeste (20,9 %), les boursiers (26,4 %) et les bacheliers professionnels ou technologiques (17,3 %) sont significativement moins nombreux que leurs homologues à avoir été accompagnés par leurs parents lors de la première phase. De même, les répondants d'origine modeste (33,5 %) et les boursiers (38,9 %) sont sous-représentés lors de la deuxième phase.

Tableau 22: Accompagnement par les parents des répondants (N=713)
lors des deux premières étapes de la procédure Parcoursup selon l'origine socio-scolaire (en %)

| | Inscription et formulation des vœux | Constitution des dossiers |
|---|-------------------------------------|---------------------------|
| Favorisée (n=202) | 34,7% | 47,5% |
| Intermédiaire (n=272) | 37,1% | 48,2% |
| Défavorisée (n=239) | 20,9% | 33,5% |
| Khi-2 | *** 17,396 (sig=0,000) | *** 13,490 (sig=0,001) |
| <hr/> | | |
| Non-boursier (n=304) | 37,2% | 48,7% |
| Boursier (n=409) | 26,4% | 38,9% |
| Khi-2 | ** 9,449 (sig=0,002) | ** 6,843 (sig=0,009) |
| <hr/> | | |
| Bac général (n=638) | 32,6% | 44,0% |
| Autre Bac (n=75) | 17,3% | 34,7% |
| Khi-2 | ** 7,315 (sig=0,007) | ns 2,407 (sig=0,121) |
| <hr/> | | |
| Total (n=713) | 31,0% | 43,1% |
| <i>Lecture : Parmi les répondants de catégorie sociale favorisée 34,7 % ont déclaré avoir fait la première phase de la procédure (inscription et formulation des vœux) avec leurs parents.</i> <i>* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | |

Telle que formulée, la question appréhendant la première phase de la procédure ne permet pas de distinguer l'inscription de la formulation des vœux, quand les enjeux sont pourtant différenciés. Comme pour les enseignants, il semble pertinent de décomposer cet accompagnement en distinguant ce qui relève de la procédure Parcoursup dans sa dimension administrative (10.3.1.) et la place des parents dans le processus de construction des aspirations à travers leur connaissance du système d'enseignement supérieur (10.3.2.), la conception des études qu'ils véhiculent (10.3.2.) et leur influence directes ou indirectes pouvant déboucher sur un processus de co-construction des aspirations (10.3.4.).

10.3.1. Dimension administrative

La mobilisation des parents lors de l'inscription a d'ores-et-déjà été évoquée au regard du type d'informations demandées, des données administratives que souvent seuls les parents peuvent fournir. En ce qui concerne la constitution des dossiers, notamment la rédaction du projet de formation motivé, cet accompagnement se traduit fréquemment par des relectures comme c'est le cas de Marcus (bac ES, s.m. – intermédiaire – deux parents en études supérieures⁷²) qui a « *juste demandé à [ses] parents de relire pour savoir si c'était clair, si*

72 Dans cette partie, le fait que les parents aient ou non poursuivi leurs études après le Baccalauréat, quel que soit le type de diplôme obtenu, est considéré : « deux parents » lorsque les deux ont fait des études supérieures ; « père » ou « mère » lorsqu'un seul a poursuivi ; « aucun parent » lorsque les deux parents

y'avait pas de faute, pour être sûr, pour avoir un premier retour » ou Mila (bac L, TB – favorisée – deux parents) « *pour corriger quelques fautes d'orthographe [et] surtout de savoir si... c'est clair. Si on comprend* ». Comme Marcus et Mila, la majorité des enquêtés évoque une autonomie dans la rédaction des projets et limite l'accompagnement des parents à leur vérification. Pour d'autres, l'accompagnement a de fait été limité, comme pour Lou (modeste, aucun parent) dont les parents « *ne s'y connaissent pas trop en tout ce qui est rédaction* ». Pour d'autres encore, les conseils donnés semblent difficilement tenables, comme l'estime Garance (intermédiaire – père) dont le père lui a soumis un plan-type avec « *le paragraphe Je, le paragraphe Vous et le paragraphe Nous et pis la conclusion, bonne journée* » ou Eva (intermédiaire – père) dont la mère « *était là "et rajoute ça, t'as fait ça aussi, t'as fait ça !" . Oui ! Mais [on peut] pas tout mettre, quand-même !* ». Comme il s'agira de le présenter, le nombre limité de caractères est l'une des difficultés auxquelles les enquêtés ont fait face lors de la rédaction de ces projets (chapitre 11). Les jeunes sont amenés à motiver la cohérence de leurs aspirations, en faisant preuve d'une capacité de rédaction et de synthèse dont on peut supposer une inégale maîtrise mais aussi un accompagnement par les parents différencié selon l'origine socio-scolaire.

Le caractère récent de Parcoursup et l'incertitude en découlant positionnent les parents à un statut de néophyte *a priori* encore plus marqué que pour les enseignants, y compris lorsque des réunions d'information ont par exemple pu avoir lieu au lycée. Cette connaissance relative de la procédure Parcoursup n'empêche pas leur implication dans la démarche active d'orientation. C'est par exemple ce qui transparait à travers le discours de Charlotte (bac L, B – intermédiaire), dont la mère a obtenu un CAP et le père un équivalent de la maîtrise, quand elle expose le caractère anxiogène qu'a pu générer l'incertitude liée à Parcoursup pour ses parents qui « *connaissaient pas le système [donc] c'était assez stressant pour eux, parce que, ils savaient pas trop, ils connaissaient pas* ». Ils ont pourtant particulièrement été présents face à la procédure Parcoursup et plus encore au cours de son processus d'orientation au point qu'elle évoque, *in fine* son choix d'aller en CPGE « *vraiment [comme] une décision commune* ». Si les enquêtés ont tendance à mettre spontanément en avant une forme d'autonomie dans leur processus d'orientation, d'autres soulignent au contraire l'accompagnement offert par leurs parents, qu'il soit technique ou plus affectif. Cette place des parents relevée à travers les analyses statistiques est d'autant plus tangible lorsque les échanges avec les parents ou leur implication plus pragmatique

sont au niveau Baccalauréat ou moins.

apparaissent de manière récurrente, comme pour Charlotte dont la mère « *est venue à la réunion de Parcoursup* » organisée au lycée et le père l'« *a accompagnée aux Portes ouvertes* » de CPGE, au-delà même de discussions régulières sur son orientation. D'après le discours des enquêtés, cette implication diffère toutefois, sur le fond comme sur la forme, selon plusieurs facteurs dont la position socio-scolaire des parents mais aussi selon leur conception du temps à venir et celle de l'utilité des études.

10.3.2. Connaissance du système d'enseignement supérieur

Une première ligne de clivage tient à la connaissance inégalement partagée du système d'enseignement supérieur, d'ores-et-déjà très documentée dans la littérature existante (Bodin et Orange, 2013a ; van Zanten, 2009 ; van Zanten et Legavre, 2014). À l'instar de ce qui ressort des analyses statistiques, l'appui sur les parents figure assez peu dans les discours des enquêtés d'origine sociale modeste, quand il est davantage prégnant dans celui des enquêtés d'origine plus favorisée. Au-delà de l'échantillon qualitatif plutôt restreint, la relation entre l'origine sociale et le niveau d'études est significative ($\chi^2=12,766$ au seuil de 0,05), comme cela a été présenté dans le huitième chapitre. On peut également supposer que des parents ayant eux-mêmes suivi des études au-delà du Baccalauréat disposent d'une connaissance plus importante de l'enseignement supérieur.

Les jeunes d'origines sociales favorisées ou moyennes (pour lesquels un parent au moins a suivi des études), priorisent bien souvent leurs parents en termes d'accompagnement, au détriment parfois des enseignants. Une confiance se joue à l'égard des parents fondée sur leur connaissance ou, du moins, leur inclination à faire face à la complexité de l'enseignement supérieur, en témoigne Mila dont les parents tous les deux diplômés d'un Master 2 en Géographie « *ont dû se mettre un peu à jour, niveau DUT, tout ça, qui n'existe plus [rires] ! Mais sinon, oui, oui, ils connaissaient déjà la fac. Le système* ». En s'appuyant sur les critères qu'elle a pu leur donner (une appétence pour l'Anglais et la volonté de travailler à l'étranger), ses parents ont ainsi fait « *pas mal de recherches, en fait* » et lui « *envoyaient des liens, de temps en temps, comme ça [rires] !* ». Après une année en LLCER Anglais à Joséphine Baker, Mila s'est à nouveau inscrite sur Parcoursup afin de passer le concours commun des IEP qu'elle avait été frustrée de ne pas pouvoir passer l'année précédente en raison de la crise sanitaire. Lors de cette seconde expérience de Parcoursup, elle s'est souvenue d'une école dont sa mère lui avait parlé la première fois, l'Institut de management et communication interculturels (ISIT) :

Mila : Donc j'ai mis le FIFB, le double diplôme franco-britannique de Sciences Po Lille... euh... Et j'ai mis mes études... l'ISIT.

Enquêtrice : Et comment t'as connu... alors Sciences Po, j'vois bien, mais comment t'as connu l'ISIT ?

Mila : Euh... bah en fait c'était ma mère quand elle avait fait des recherches et que je m'étais inscrite sur Parcoursup la première fois, sur les langues, parce qu'elle savait que j'aimais bien les langues et je sais pas pourquoi cette école, elle était passée... elle a dû me passer par dessus la tête ! J'savais pas, je l'avais pas calculée [rires] ! Et avoir ressorti ces recherches... et donc ma mère m'a fait "mais vas y, inscris toi à celle-ci ! Y a tout ce que t'aimes dedans. Fais !" [rires]. Voilà... donc j'me suis... j'ai postulé ... donc à l'ISIT.

Si la connaissance de cette école est le fruit d'une recherche active, elle témoigne aussi de la part de ses parents d'une ouverture des possibles sans restriction en termes d'éloignement, de financement ou de prestige des formations, sinon à travers les critères donnés par Mila. Dans son cas, le rôle des parents va encore plus loin que la recherche coopérative d'information sur les formations. Au regard de la trajectoire sociale et professionnelle de sa famille, on distingue un processus de co-construction des aspirations proche d'une forme d'héritage. Si elle ne connaît pas exactement sa profession, son grand-père maternel « *faisait de l'import-export [et] réglait les... les trajets du pétrole* ». Plus encore, son père travaille à l'étranger pour un bureau d'études (cartographie de région) après avoir fait son cursus universitaire « *en Géo, comme il savait pas quoi faire [rires] !* » dans la lignée de son propre père, titulaire d'un doctorat en Géographie. Bien que leur précision ait été encore compliquée en terminale, les aspirations de Mila de poursuivre l'apprentissage de l'Anglais et de travailler à l'étranger peuvent se lire à l'aune de ce temps passé et de cette histoire familiale héritée.

En revanche, la moindre connaissance de l'enseignement supérieur par les parents, notamment quand ils ne l'ont pas vécu, peut davantage contraindre la lisibilité des poursuites d'études et de leur accessibilité. La poursuite d'études est somme toute encouragée par les parents lorsqu'elle est clairement exprimée par des jeunes qui sont par ailleurs supposément accompagnés par les acteurs professionnels du lycée. Cette confiance semble à son tour évoluer en fierté, en particulier lorsque les aspirations de poursuite d'études sont soutenues, à l'instar d'Oriane (bac STMG, B – modeste). Étudiante de première génération aspirant de manière décidée à poursuivre ses études à l'université, elle devient source de fierté par des parents qui n'ont pas fait d'études supérieures (sa mère a obtenu un BEP et son père le Baccalauréat après un redoublement) :

« Ils m'ont bien prévenue que la fac c'était pas hyper... hyper facile non plus, quoi, mais... ils étaient hyper contents et pis... pis après, en terminale, quand y a eu les vœux et tout ça, ah bah ! Ils étaient pour, quoi ! Et y'avait même un peu de fierté parce que dans la famille, je serai... j'suis la seule à être à la fac, quoi [rires] ! Vraiment dans toute la famille ! ».

Si l'aspiration d'Oriane à poursuivre à l'université rencontre une approbation enthousiaste de la part de ses parents, leur discours sur les études reste néanmoins teinté d'une forme d'utilitarisme. Au-delà même d'un niveau d'études, lorsque son aspiration à poursuivre en AES est pour eux entendable en termes de débouchés, celle de s'orienter en Sociologie est plus mitigée puisque « *pour eux c'était trop général* ». Ici, une deuxième ligne de clivage se dessine autour du sens donné à la poursuite d'études, entre utilité des études et émancipation par le savoir et l'expérience étudiante.

10.3.3. Conception de la poursuite d'études

Tenant parfois à l'université de manière générale ou à une formation en particulier, l'utilité des études se mêle, dans le discours de certains parents, à une projection dans un temps à venir prioritairement professionnel. De manière sous-jacente, l'image d'une jeunesse courte et les perspectives du franchissement rapide des seuils d'autonomie en devient le corollaire. Dans ce cas, les aspirations de poursuite d'études sont encouragées lorsqu'elles permettent d'atteindre un emploi stable, reconnu ou rémunérateur, témoignant d'une forme de stratégie pour laquelle le projet d'avenir ou les débouchés sont prioritaires. C'est par exemple le cas de Cléo (bac L, TB – favorisée) dont le père, diplômé d'un BTS, lui a conseillé de résoudre son indécision face au temps à venir en comparant l'empan des débouchés de chaque formation envisagée :

« Mon père quand je lui ai parlé d'[Arts du spectacle] il a un peu tiqué. Il m'a dit "mais qu'est-ce que tu peux faire de stable après ça ?". Et quand je lui ai dit que j'hésitais entre les différentes filières, il m'a dit "bah... vois celui dans lequel t'as le plus de possibilités de débouchés", en fait ».

Pour le père de Cléo, comme pour d'autres parents, la poursuite d'études est souhaitée, mais les formations du supérieur sont avant tout considérées à l'aune de leur transférabilité et rentabilité sur le marché du travail. L'insertion socio-professionnelle prédomine comme horizon temporel (stratégie), au détriment d'un temps à venir avant tout étudiantin (subjectivation). Or, l'indécision de Cléo semble avoir été d'autant plus marquée que sa mère (qui n'a pas eu le Baccalauréat, mais l'équivalent d'un BTS) lui a délivré des conseils tout à fait opposés au cœur desquels les logiques du projet d'apprendre et surtout de la

subjectivation sont dominantes : « *ma mère elle me disait "bah... fais ce dans quoi tu sens que tu serais épanouie !" [ou] "bah quand tu m'en parlais [d'Arts du spectacle], ça avait l'air d'être ça qui te plaisait, quoi !" »*. Face à l'utilité des études, cette autre conception de l'enseignement supérieur priorise une forme d'émancipation et un temps long de la jeunesse par et pendant les études. Ce qui n'empêche pas que les perspectives d'avenir peuvent également être pensées, à l'instar du discours tenu par la mère d'Ewan (bac ES, TB – favorisée), diplômée d'une formation d'assistante sociale, qui lui « *avait dit "totale autonomie, de toute façon c'est ton avenir, c'est toi qui le feras, c'est pas moi, donc... 'fin en gros, fais ce que tu veux, mais je serais derrière toi peu importe ce que tu veux faire. Même si ça n'empêche pas que j'aie mon avis" »*. Parfois, cette priorisation de l'émancipation est d'autant plus encouragée qu'une comparaison avec le parcours des aînés est opérée, comme l'ont argumenté la mère (Bac+5) et le père (Bac+2) de Jane (bac S, B – intermédiaire) :

« Mes parents ils m'ont toujours poussée à faire c'que je voulais et comme ils voyaient que j'avais les capacités d'entrer un peu dans, moi, ce qui me tentait, bah ils m'ont dit "bah fonce, quoi ! Je sais que tu te donneras à fond et fais des choses qui te plaisent vraiment, viscéralement, quoi ! En plus t'as vu ton frère qui fait des choses qu'il déteste, c'est pas la peine que tu fasses comme lui, quoi" ».

Cette prise en compte référencée des aspirations, par rapport aux propres trajectoires d'études des membres de la famille, peut générer une pression plus ou moins douce lorsqu'il s'agit de s'engager dans la lignée des aînés ou, au contraire, faciliter une conception plus sensible des études supérieures comme c'est le cas pour Jane. Or, certaines variables semblent récurrentes quant à cette conception fondée sur l'émancipation par et pendant les études. D'une part, elle ressort principalement dans le discours de parents d'origine sociale moyenne ou supérieure et ayant eux-mêmes fait des études. D'autre part, la prédominance de l'émancipation est d'autant plus le cas lorsque les résultats scolaires sont bons, comme c'est le cas pour Cléo (bac L, TB), Ewan (bac ES, TB) et Jane (bac S, B), mais également lorsqu'une forme de cohérence s'opère au regard des aspirations. Ainsi, la poursuite d'études s'inscrit autant dans la continuité d'un parcours scolaire réussi, que dans la perspective d'une trajectoire sécurisée par des dispositions socio-scolaires privilégiées, permettant alors d'ouvrir sur cette dimension plus affective et émancipatrice du rapport aux études.

10.3.4. Inspiration et report d'aspirations

Une troisième ligne de clivage se dessine selon la propre expérience des parents. Parfois, une forme d'héritage apparaît lorsque les aspirations des jeunes semblent imprégnées par la trajectoire familiale, comme pour Mila. Qu'il s'agisse d'un processus conscient ou non, cette connexion s'établit notamment entre des aspirations vers un domaine d'études et le domaine professionnel dans lequel s'inscrit au moins l'un des deux parents. On retrouve l'identification aux figures professionnelles familiales, mais il s'agit cette fois-ci moins d'une identification idéalisée ouvrant sur des aspirations fantasmées (chapitre 8) que d'un effet de la socialisation primaire. Emma (bac ES, s.m. – modeste, mère) rattache ainsi son appétence pour la communication et l'événementiel au fait d'avoir été baignée dans ce milieu du fait d'une activité secondaire de son père :

« Moi je savais à peu près ce que je voulais faire. À la base, bah, j'avais de toute façon être en Information et communication, parce que j'ai toujours été un peu... passionnée par les festivals, la communication autour, *et cetera*. Donc du coup... Genre même être manager pour des artistes ou *community manager*, 'fin ça a toujours été un truc qui m'a plu parce que, bah, mon père il a créé son propre festival, mon tonton aussi, donc j'étais un peu ancrée dans ça, je voulais vraiment faire ça. Et du coup, bah je savais pas trop quelle filière faire et tout. Parce que mon père, d'origine, il a pas fait d'études pour faire son festival, ni mon tonton ».

Comme Emma le souligne, son père n'a pas fait d'études pour monter ce festival qui reste pour lui une activité secondaire. De son côté, elle associe pourtant la condition d'une poursuite d'études à son projet d'avenir dans ce domaine professionnel. Outre une forme d'héritage des aspirations, on peut deviner une aspiration de mobilité sociale ascendante que renforce de fait l'injonction au diplôme. En effet, s'il s'agit d'une activité secondaire pour son père et son oncle, faire de l'événementiel son métier suppose pour Emma d'obtenir les diplômes adéquats. Pour d'autres, la référence en termes d'aspirations se situe plutôt au niveau des grands-parents. Ben (bac S, B – intermédiaire, deux parents) a longtemps souhaité s'orienter en Médecine en faisant consciemment reposer cette aspiration sur le parcours de son grand-père qui « *a réussi ses études d'infirmier, mais au final il a pas voulu faire infirmier* » puis « *a fait des études de chirurgien [rires] ! Et après il est devenu chirurgien toute sa vie* ». En revanche, lorsque Ben a modifié ses aspirations après une année passée en STAPS pour se tourner vers un BTS tourisme, il nie la filiation avec ce même grand-père qui a également fait des études pour devenir steward. Les aspirations d'études peuvent au contraire être construites à l'encontre d'une histoire

familiale. Marion (bac L, TB – favorisée, mère⁷³) a ainsi la volonté d’entrer en licence Psychologie depuis le lycée afin de devenir psychologue en libéral, quand elle reconnaît que « *tout le monde est prof, dans [sa] famille* » voire que « *presque tout le monde est au collège* ». En effet, sa mère est professeure de Français, son grand-père maternel était professeur d’Anglais, sa grand-mère maternelle Conseillère principale d’éducation et sa grand-mère paternelle gestionnaire dans un collège. Sans vouloir s’inscrire dans cette lignée, elle n’écarte toutefois pas totalement le professorat dans le cas où son projet d’avenir n’aboutirait pas. Ainsi, les aspirations peuvent faire l’objet d’un processus de co-construction de manière plus ou moins directe lorsque la socialisation primaire incite une poursuite d’études facilitée par l’acquisition des dispositions adaptées ou que l’histoire familiale se reflète dans le développement d’appétences suffisamment désirables pour qu’elles se muent en aspirations.

Les parents peuvent aussi reporter leurs aspirations sur leur enfant, notamment en termes d’ambition. Meryl (bac L, B – favorisée, deux parents) qui, se décrit comme étant « *passionnée, juste, par la littérature* », estime devoir ce capital culturel incorporé à sa mère, ancienne professeure des écoles et inspectrice de l’Éducation nationale qui l’a « *mise dans le bain* » des lettres. Ayant fondé ses aspirations de poursuite d’études sur cette appétence ancrée, Meryl hésite néanmoins entre une licence de Lettres et une CPGE littéraire, seconde option que lui conseille sa mère en invoquant sa propre aspiration frustrée de ne pas avoir fait de prépa :

« [Ma mère] disait plutôt la prépa [...]. Elle disait que ça allait plus me stimuler, me faire sortir de ma zone de confort... et puis, ouais, voilà, elle me conseillait plutôt la prépa. ‘Fin après elle disait que je faisais ce que je voulais, mais que... elle, elle aurait voulu faire une prépa et que je pense que ça serait bien pour moi et tout.

Pour Meryl, son aspiration générale construite pour les Lettres est donc héritée tandis que son aspiration spécifique relative à un type de formation du supérieur renvoie à un niveau d’ambition regretté par sa mère. Toutefois, nous verrons que si Meryl penchait vers la CPGE, elle fait également partie de celles et ceux pour lesquels la pandémie du Covid-19 a altéré les aspirations (chapitre 12). Dans le cas de Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée, père), ce sont en revanche ses propres parents qui ont canalisé ses aspirations. Cette canalisation a pris la forme d’une restriction matérialisée par le refus d’un départ du domicile familial au moment du choix final. En effet, comme il s’agira de le présenter, ce

73 Le père de Marion a eu un parcours que l’on peut qualifier d’atypique : après avoir obtenu le Baccalauréat, il a repris des cours jusqu’à progressivement devenir cadre dirigeant dans une banque.

type de contrainte ou d'auto-contrainte circonscrivant l'espace géographique tient bien souvent à des conditions socio-économiques ou affectives limitant l'éloignement. Cette canalisation s'apparente aussi à la prescription de la part de ses parents d'une orientation vers des formations prestigieuses, en l'occurrence Sciences Po et CPGE :

Fleur : Ma mère, bah... elle, elle voulait me voir dans autre chose, elle voulait me voir dans Sciences Po, elle voulait pas me voir dans un truc... j'sais pas, elle considère peut-être ça en bas de l'échelle [l'université], je sais pas ! Mais... mais j'avais pas envie de faire ça ! J pense qu'elle voulait que j' fasse comme un truc comme mon père, vraiment une école, un truc prestigieux ! Mais j'ai pas envie !

Enquêtrice : Quand-même une idée de prestige derrière et la fac, c'est...

Fleur : C'est ça ! Bah pour elle, je sais pas ! Mais c'est c' que j' imagine ! Mais après... 'fin j' me dis c'est un peu bête venant de sa part parce qu'elle a fait un CAP, 'fin elle a fait beaucoup de petites études, on va dire. Mais... du coup elle voulait me voir dans un truc plus... grand !

Que ses parents favorisent des formations prestigieuses au détriment de l'université s'interprète comme une injonction à poursuivre la trajectoire familiale ou, du moins, celle induite par son père, diplômé d'une école d'ingénieur. On peut également y lire un « regret d'école » (Poullaouec, 2019) prenant la forme d'un report des ambitions scolaires du côté de sa mère qui n'a pas poursuivi sa scolarité après avoir obtenu un CAP. Également titulaire d'un CAP, la mère de Laïssa (bac STMG, B – modeste) développe quant à elle une injonction à la poursuite d'études émancipée du prestige des formations. Pour sa mère, il s'agit avant tout de poursuivre les études quoi qu'il en soit, ce dont elle-même a été privée faute d'un cadre qu'elle construit donc de manière stricte pour ses enfants :

« Ma mère elle a fait un CAP. Mais je sais que ma mère elle est à cheval niveau études. C'est surtout, aussi, que je voulais pas me déscolariser parce que j'avais ma mère derrière. Parce que sinon, peut-être, j'me serais pris une année à rien faire, mais... Parce que justement, ma mère à notre âge elle faisait n'importe quoi ! Elle a été virée de centaines, de dizaines de lycée. Et à un moment, quand elle est venue en France, elle s'est repris. Elle a fait un CAP. Hôtellerie-restauration. Et elle a travaillé. Parce que justement elle veut pas qu'on fasse comme elle [...]. Elle a même pas eu son Bac ni son Brevet. J'ai appris ça cette année ! ».

Synthèse du dixième chapitre

Ces différentes considérations portant sur la responsabilité de l'orientation renvoyée à l'élève et à sa famille, ont permis de soulever plusieurs difficultés socialement marquées face à la procédure Parcoursup et aux enjeux d'une projection dans le temps à venir. La recherche d'information sur les études supérieures est aussi complexe que le système français l'est. Afin de délimiter un espace des possibles en son sein, toute connaissance préalable des différents types de formations – parfois des sigles par lesquels elles sont intitulées – mais aussi du type d'information recherchée devient un atout qui demeure inégalement maîtrisé. Se saisir de l'information varie selon le degré d'avancée dans le processus de construction d'aspirations de poursuite d'études. Ici, on retrouve la dialectique du capital informationnel, en ce sens que l'information est recherchée et appropriée afin de préciser les aspirations (en termes de probabilité d'advenir notamment), mais le degré de précision des aspirations permet parallèlement de cibler les informations recherchées (10.1.). Quand bien même les aspirations se rapprocheraient du projet, la lecture et l'appropriation d'informations formelles s'avèrent socialement marquées, tandis que certaines peuvent demeurer manquantes quand il s'agit de se projeter dans un nouveau monde. Ayant un projet très élaboré, c'est ce que résume pourtant Leïa : « *on avait beau être informés, ça restait toujours flou* ».

Si les élèves sont incités à développer une démarche active dans leur processus d'orientation, d'autres personnes ressource que les acteurs professionnels des lycées peuvent être sollicitées, ce qui renvoie là encore à l'idée d'un capital informationnel relié aux capitaux culturel et social. Les pairs du groupe d'appartenance, assez peu présents dans les discours, semblent néanmoins précieux lorsqu'il s'agit d'affronter ensemble la procédure Parcoursup (10.2.). En revanche, les données disponibles demeurent insuffisantes pour évaluer un éventuel effet pairs ou un effet de la composition socio-scolaire du public lycéen dans la construction des aspirations. Parallèlement, le recours au groupe de référence que composent ces pairs déjà étudiants permet d'alimenter la projection dans l'enseignement supérieur à travers les témoignages de leur propre expérience et de la vie étudiante. Malgré ces précieux témoignages, certains enquêtés ont mis en avant leur propre subjectivité, de sorte que l'usage des informations se heurte à un besoin de vivre et d'éprouver par soi-même la réalité.

Enfin, l'origine sociale apparaît marquée dans le processus de construction d'aspiration, au-delà même du niveau des aspirations en termes de durée et prestige des études. À une autonomie marquée et parfois contrainte pour les jeunes d'origines modestes, s'oppose un accompagnement privilégié par des parents de classes sociales moyennes ou favorisées ayant eux-mêmes poursuivi des études, bien que ces jeunes revendiquent également leur autonomie. Malgré tout, pour ces premières générations de Parcoursup, la connaissance relative des enjeux de la procédure peut démunir jusqu'aux parents les plus avertis. Cette considération permet d'une certaine manière de justifier la focale prioritairement portée sur les acteurs professionnels du lycée dont la mission est renforcée à l'égard de la procédure, tout autant qu'elle inviterait à considérer plus finement l'expérience sociale de Parcoursup qu'en vivent les parents. Au-delà de cette origine sociale particulièrement importante lorsqu'il s'agit de se projeter dans un système d'enseignement complexe et diversifié, d'autres éléments plus nuancés tenant à l'appréhension de la poursuite d'études ont été proposés (10.3.). Outre en reposant sur une conception oscillant sur un *continuum* allant de l'utilité des études à l'émancipation par les études véhiculée par les parents, les aspirations des jeunes ont pu être brièvement inscrites dans une histoire familiale et donc un temps passé plus ou moins prégnant. Qu'il s'agisse d'un report d'aspirations, d'aspirations héritées ou d'aspirations tenant à la socialisation primaire, le rapport au temps et l'histoire familiale constituent des facteurs influençant leur construction voire leur co-construction. Cette perspective nécessite d'être poursuivie en considérant de manière plus spécifique ces aspirations influencées, imprégnées ou émancipées que la procédure Parcoursup invite *in fine* à exprimer sous forme de vœux.

Conclusion de la troisième partie

Dans cette première partie des résultats, processus d'orientation, processus de construction des aspirations et procédure d'orientation ont simultanément été abordés à travers une approche résolument compréhensive. Il convient alors de revenir sur chacun de ces éléments en les articulant entre eux afin de valider la sous-hypothèse d'inégalités socio-scolaires devant l'orientation et d'inégalités induites par l'orientation, tout en les rapportant à la littérature existante.

Nous avons pu voir que processus d'orientation et processus de construction des aspirations de poursuite d'études sont plus ou moins parallèles tout au long d'une scolarité qui recouvre également les temps de l'enfance, de l'adolescence et d'une partie de la jeunesse (chapitre 8). D'après les réponses obtenues au cours des entretiens, les aspirations enfantines sont avant tout professionnelles en étant inscrites dans un périmètre des professions à la fois circonscrit par la connaissance du monde et décontextualisé de conditions objectives. Si elles émergent bien souvent au cours d'un processus d'identification à des professions incarnées par les membres de l'entourage proche ou relèvent de l'imaginaire enfantin (Ginzberg *et al.*, 1951), elles demeurent également fantaisistes sans peu de probabilité ni d'intention d'advenir (Dumora, 2004). Bien que ce pan de la littérature ait été très peu parcouru, les travaux en psychologie de l'orientation permettraient d'approfondir cette représentation d'un temps à venir fantasmée et décontextualisée au cours de l'enfance, comme si le « vouloir » se suffisait au « pouvoir » (Dumora, 1990). Comme le soulignent ces travaux, ce processus se transforme certes au cours du développement de l'enfant – ce qui n'a ici pas été considéré – mais aussi au gré de la confrontation aux conditions objectives lorsque les premiers choix d'orientation ou, du moins, l'éducation à l'orientation affleurent. En l'occurrence, c'est au cours du collège que cette prise en compte du « pouvoir » a pu être décelée, lorsque les considérations tenant à l'accessibilité et à la réalité des professions sont davantage conscientisées. Le cursus d'études fait partie de ces considérations, mais les aspirations des enquêtés lorsqu'ils étaient au collège sont encore présentées comme étant professionnelles. Le stage d'orientation en classe de troisième a, en ce sens, spontanément été évoqué par la majorité des enquêtés comme une opportunité pour tester, confirmer ou écarter, une aspiration potentielle. Paradoxalement, si l'horizon professionnel apparaît éloigné pour des

collégiens, il semble plus lisible, connu et donc pensable, que ne peut l'être celui de l'enseignement supérieur. On retrouve ici une correspondance avec la progressivité induite par le parcours Avenir, dont l'un des principaux objectifs au collège repose sur « la découverte par l'élève de la complexité de toute activité professionnelle, des savoirs et de l'expérience qu'elle requiert », tandis qu'au lycée « l'objectif du parcours Avenir est d'aider les élèves à construire un parcours de formation et d'orientation cohérent intégrant la préparation de l'après-bac »⁷⁴. À nouveau, les travaux en psychologie de l'orientation permettraient d'approfondir les analyses, à l'instar de la carte cognitive des professions de Linda Gottfredson (1981) qui permet de comprendre l'émergence, la compatibilité, l'accessibilité et donc la cristallisation des aspirations professionnelles selon le genre et le niveau de prestige associés aux professions. Cela étant, en dehors des rêves d'enfant que certains enquêtés ont réussi à ancrer et traduire en projet, nous avons pu voir que pour la majorité, les aspirations tendent à se succéder au cours du collège par confrontation avec la réalité perçue du monde professionnel.

La scolarité au collège correspond également aux premiers choix d'orientation, dont seul le choix du Baccalauréat a été considéré, quand d'autres tels que le choix de l'établissement auraient également pu l'être (Héran, 1996 ; van Zanten, 2009, 2012). Il n'en demeure pas moins que les éléments proposés sur le choix du Baccalauréat rejoignent un certain nombre de travaux portant sur l'orientation scolaire. On perçoit, dans les discours, un choix fondé sur l'intériorisation des caractéristiques du système scolaire rapportées au profil socio-scolaire des enquêtés. De sorte que l'on retrouve un choix différencié selon le genre (Duru-Bellat, 1991 ; Stevanovic, 2008 ; Vouillot, 2010) l'origine sociale (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2008 ; Cayouette-Remblière, 2016 ; Merle, 2002) ou encore les performances académiques (Broccolichi et Sinthon, 2011). De plus, la dimension élective ou au contraire contrarié du choix du Baccalauréat a pu être partiellement appréhendée (Bell, 2021 ; Cayouette-Remblière, 2016 ; Périer et Rouillard, 2016), bien que deux limites nécessitent d'être rappelées. Bien souvent, ce choix est non seulement présenté comme électif mais également autonome, en étant relativement décontextualisé de toute influence. Des nuances ont pu être proposées lorsque les choix « propédeutique » ou « par intérêt » apparaissent davantage électifs que ne l'est un choix du Baccalauréat « par élimination ». Parallèlement, la majorité des enquêtés a rejoint la voie générale, excluant dès lors de l'enquête celles et ceux ayant été orientés plus qu'ils ne

74 Arrêté relatif au Parcours Avenir du 1^{er} juillet 2015 (BO du 7 juillet 2015).

se sont orientés, à l'instar de certains bacheliers professionnels (Jellab, 2008, 2021 ; Troger *et al.*, 2016). Toutefois, le discours de quelques enquêtés a permis de mettre en avant des modalités plus passives, que le choix du Baccalauréat ait été « prescrit » ou « contraint ». Plus généralement, il ressort des analyses un choix du Baccalauréat relativement décorrélé des aspirations de poursuite d'études. Si elles ne sont pas absentes, elles constituent bien souvent un déterminant secondaire, parfois subordonné à d'autres considérations plus objectives ou trop fragile pour justifier à lui seul le choix. Lorsqu'elles sont présentées comme déterminant principal, ce qui est le cas pour le choix « propédeutique », leur volatilité peut néanmoins apparaître lorsque les aspirations initiales se voient finalement substituer par de nouvelles au cours du lycée. Plus encore, c'est avant tout avec pour horizon temporel les années lycée que le Baccalauréat est choisi. *A contrario* des politiques incitant une orientation pensée sur le *continuum* « Bac – 3 / Bac + 3 », nous avons pu montrer que le processus de construction des aspirations de poursuite d'études n'empêche pas leur volatilité au cours de la scolarité, comme si le temps du lycée était encore pensé pour lui-même et pour l'expérience qu'il promet et permet de vivre (Dubet et Martuccelli, 1996) ce qui renvoie également aux capacités de projection et d'anticipation du temps à venir (Masy, 2013 ; Truong, 2013).

En classe de terminale, processus d'orientation et processus de construction des aspirations de poursuite d'études s'accélèrent, lorsque le spectre de la procédure d'orientation vers l'enseignement supérieur s'installe (chapitre 9). Les données disponibles ne permettent pas de comprendre les choix ayant présidé à la mise en œuvre de Parcoursup et des dispositifs afférents dans les lycées, comme d'autres travaux ont pu le faire (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020 ; Daverne-Bailly, 2023 ; Lehoux, à paraître). Peu de différences significatives selon les caractéristiques des établissements apparaissent à travers les analyses quantitatives, ce qui peut être lié aux variables mobilisées parmi lesquelles ne figurent par exemple pas la position statutaire du lycée. Or, certains auteurs ont soulevé une mise à disposition de l'information quantitativement, qualitativement et temporellement différenciée, selon que l'établissement est de centre-ville ou périphérique (Draelants, 2013 ; van Zanten, 2015). En revanche, l'approche compréhensive permet de rendre compte de la manière dont les élèves réceptionnent l'information. Ils témoignent notamment d'une mise à disposition de l'information à l'échelle de l'établissement et un accompagnement dispensé par les acteurs professionnels portant notamment sur les dimensions technique et temporellement contrainte de la procédure. Outre les réunions de

présentation – pour lesquelles la temporalité peut être confrontée au sentiment des élèves à être concernés – c’est surtout la mise en conformité procédurale permise par l’accompagnement offert par les professeurs principaux qui ressort.

Ces derniers sont reconnus comme garants du temps et des attendus, en rappelant régulièrement les échéances à tenir et en explicitant les différentes étapes de la procédure. Les enquêtés soulignent une dédramatisation institutionnelle qui ouvre sur une acculturation à la plateforme et à la procédure Parcoursup, du moins, dans sa dimension la plus administrative. Ils ont toutefois parfois ressenti le désarroi de leurs enseignants ou autres acteurs professionnels du lycée face au manque de transparence du fonctionnement de la procédure Parcoursup dans l’enseignement supérieur. C’est notamment ce qu’ont pu mettre en avant Christophe Michaut et Chloé Pannier (2023, 2024) ou Alexie Geers et ses collègues (2024) en enquêtant auprès de ces acteurs, lesquels se sentent confrontés à l’opacité des critères des Commissions d’examen des vœux (CEV) et de l’algorithme. À cet égard, l’enquête exploratoire a permis de mettre en avant la dimension locale de la mise en œuvre de Parcoursup à l’Université Joséphine Baker, à travers le cadrage d’établissement puis l’autonomie laissée aux CEV. Tenant ici à un mode de gouvernance décentralisé, d’autres logiques existent qu’elles soient d’établissement ou facultaires (Frouillou *et al.*, 2019). Dans tous les cas, au-delà même de l’algorithme, le secret des délibérations limite l’anticipation des modalités de classement des candidatures et donc la lisibilité des probabilités d’admission. Quand bien même l’affichage des critères généraux d’examen des vœux (CGEV) permettrait de clarifier et de rendre plus transparente la procédure, l’incertitude qu’elle recouvre génère des appréhensions pour les élèves, si ce n’est du stress, que ne permet pas de pallier entièrement la dédramatisation permise par l’accompagnement dispensé au lycée. En l’occurrence, cette incertitude inhérente à la procédure entache surtout le processus de construction des aspirations, lorsque l’effectivité de ces dernières est soumise à l’admission dans la formation ciblée.

On retrouve alors un parallélisme plus ou moins exact entre processus d’orientation et processus de construction des aspirations. On peut en effet supposer que, d’un côté, la procédure d’orientation soit le support en l’occurrence administratif et, d’un autre côté, que le processus d’orientation soit le moyen pour faire advenir les aspirations de poursuite d’études. Entre représentation et désirabilité du temps à venir, ces dernières renvoient quant à elles à un niveau d’abstraction conséquent en se rapportant à la connaissance de

soi, la connaissance du monde et la capacité de projection dans l'avenir. S'il en est de même pour le processus d'orientation (Berthelot, 1993), l'orientation peut d'une certaine manière être objectivée en estimant les différents possibles que représentent les formations pour lesquelles tout un ensemble d'informations est proposé. En d'autres termes, on peut distinguer les aspirations qui constituent une élaboration mentale complexe et le processus d'orientation comme un cheminement conduit par la connaissance des possibles et de leur portée jusqu'aux choix ou vœux. Or, comme nous avons pu le voir et comme ont pu le souligner de nombreux travaux, cette connaissance est inégalement partagée, ce qui tient notamment à un accès différencié à l'information et à la capacité à s'en saisir relative au capital informationnel.

Il peut s'agir d'information proposée par l'établissement dans le cadre de l'éducation à l'orientation. En l'occurrence, si les données – notamment quantitatives – n'ont pas permis de mettre en avant une mise à disposition de l'information différenciée selon l'engagement de l'établissement (Draelants, 2013), il ressort néanmoins de l'analyse des éléments captés par les élèves que d'autres travaux ont pu mettre en avant en prenant appui sur le point de vœux des acteurs professionnels. Au-delà de l'avancée dans leur processus de construction des aspirations, les enquêtés ont perçu une présentation compartimentée du supérieur (Bodin et Orange, 2013a) lorsque les grandes lignes en sont dressées. Bien souvent adressée au collectif, cette présentation des différentes formations de l'enseignement supérieur permet à certains de prendre connaissance de leur existence, mais reste de fait insuffisante tant l'étendue des spécialités diffère d'une formation à l'autre et d'un établissement à l'autre. Si les élèves ont conscience que rendre compte de manière exhaustive de l'ensemble des possibles est justement impossible, certains enquêtés ont néanmoins perçu une présentation différenciée, si ce n'est orientée voire hiérarchisée des formations. Cette présentation tient alors à l'engagement interne de l'établissement, lequel est notamment véhiculé par le discours des acteurs ou des événements comme le « forum des anciens », mais elle peut aussi être plus externe à l'instar des salons de l'orientation. Enfin, certains enquêtés ont relevé une présentation bien souvent positive des formations, comme avaient pu le constater Anne-Claudine Oller et ses collègues concernant les salons (2021), mais incomplète lorsque peu d'éléments sont soumis sur la vie étudiante et plus généralement le fonctionnement de ce nouveau monde auquel ils aspirent. Ce type de présentation collective a la vertu de montrer le panorama de l'enseignement supérieur et celui de l'offre locale, mais l'information plus précise sur les formations et sur ce

qu'engage concrètement la poursuite d'études est partielle, limitant alors la possibilité de se projeter.

Parallèlement, les enquêtés ont tout autant noté une mise à disposition de l'information plutôt accompagnée et individualisée de la part des acteurs professionnels. Si ces derniers ne peuvent connaître l'ensemble des possibles, ils peuvent être force de proposition : parfois jusqu'à s'engager dans une recherche coopérative de l'information proche de la co-construction d'aspirations, le plus souvent en avalisant les vœux des élèves. Les professeurs principaux se distinguent à nouveau, de sorte que la mise en conformité procédurale à laquelle ils sont associés concerne également les vœux formulés, à travers une gestion des risques protéiforme. Lorsque, de leur côté, les enseignants sont interrogés sur leur conception de l'orientation, « l'accent est mis sur le parcours de vie, le cheminement, le développement personnel et le droit à l'erreur » (Pannier et Michaut, 2024, §24). Si cette conception qu'ils déclarent renvoie à la reconnaissance du droit à la trajectoire non-linéaire, la majorité des enquêtés a toutefois perçu des conseils, parfois des prescriptions, de type « méritocratique », « tubulaire » ou reposant sur un objectif de « placement ». À travers ces conseils, les logiques de la stratégie et de l'intégration sont mises en exergue au détriment de la subjectivation (si ce n'est sur mode psychologisant) comme une manière de défier l'incertitude et la compétition de la procédure Parcoursup. Bien qu'il s'agisse du ressenti des enquêtés, la dialectique entre le discours et les pratiques des enseignants a pourtant été relevée dans d'autres travaux (Daverne-Bailly et Bobineau, 2020 ; Geers *et al.*, 2024 ; Masy *et al.*, 2024 ; Pannier et Michaut, 2024). Si des différences apparaissent en termes d'accompagnement, lorsque certains enquêtés évoquent un engagement soutenu de leurs enseignants quand d'autres regrettent un suivi plus lointain, ces travaux permettent en outre de comprendre les choix opérés dans la mise en œuvre de Parcoursup et de l'éducation à l'orientation selon les caractéristiques de l'établissement ou celles des professeurs. Au demeurant, c'est l'accès à l'enseignement supérieur à travers un objectif de placement (Frouillou, 2015, 2017b ; Verdier, 2010) qui transparait dans le discours des enquêtés. Ces derniers ont eu l'impression de ne pas avoir eu le droit à l'erreur, que cela se manifeste pour certains par une canalisation de leurs aspirations et pour beaucoup d'une pression plus ou moins douce à formuler des vœux stratégiques et cohérents dans la lignée de la politique de l'orientation active.

Il peut également s'agir d'informations recherchées par les élèves eux-mêmes, l'autre versant de l'orientation active (chapitre 10). D'ailleurs, la procédure Parcoursup force d'une certaine manière cette démarche quand, en centralisant la quasi-totalité des formations, la plateforme a été présentée par le gouvernement comme un instrument de démocratisation de l'accès à l'information. Or, outre des indicateurs chiffrés qui peuvent provoquer de l'anxiété, comme certains enquêtés l'ont exprimé, voire un phénomène d'auto-exclusion (Couto *et al.*, 2021 ; Cour des comptes, 2020 ; Frouillou, 2021), on relève une confusion entre mise à disposition de l'information et la manière dont les élèves se l'approprient. Si les enquêtés ont effectivement endossé la responsabilité de leur orientation, leur engagement dans une démarche active demeure différencié selon ce que l'on peut qualifier de capital informationnel. Défini comme la capacité des élèves à rechercher, se saisir et mobiliser l'information pour préciser leur représentation du temps à venir à l'aune de leurs aspirations, il ne s'agit pas d'un capital en soi, mais plutôt d'une combinaison entre capital social, capital culturel (Draelants, 2014 ; van Zanten, 2010) et rapport au temps (Masy, 2014). Ce capital repose sur une forme de dialectique paradoxale dans la mesure où des aspirations de poursuite d'études précises permettent justement de restreindre le périmètre des informations ou de profiter d'une connaissance de l'enseignement supérieur déjà actée. À l'inverse, une projection plus incertaine dans l'enseignement supérieur ouvre sur la confrontation à une masse d'informations possibles qu'il s'agit de trier. Selon le degré d'avancée dans leur processus de construction des aspirations, les enquêtés ont donc recours à l'information pour des objectifs allant de la découverte de différents possibles à la comparaison entre établissements proposant la même formation. Dans tous les cas, il s'agit de traduire l'information pour préciser la représentation du temps à venir, que ce soit en termes d'estimation des probabilités d'admission et de réussite dans ce nouveau monde ou de projection plus personnelle. À cet égard, le panel des formations du supérieur présenté dans les lycées ne suffit pas toujours, de sorte que d'autres sources d'information sont mobilisées. Certaines sources, comme internet et la plateforme Parcoursup, permettent de saisir les caractéristiques de la formation depuis les exigences jusqu'aux débouchés possibles. D'autres, comme les Journées portes ouvertes ou le témoignage des pairs déjà étudiants, proposent en outre un horizon temporel moins lointain permettant aux jeunes de se représenter leur expérience ou la vie étudiante. Ces différentes informations permettent de préciser la représentation du temps à venir et donc d'affiner la construction des aspirations de poursuite d'études. Parfois, la sollicitation de personnes ressources pour obtenir des informations ou un soutien

peut générer un processus de co-construction des aspirations. C'est le cas des acteurs professionnels du lycée, lorsqu'ils sont force de proposition ou qu'ils amènent une canalisation des aspirations soit en restreignant des aspirations jugées trop irréalistes, soit en encourageant une poursuite d'études vers un type de formation spécifique (van Zanten, 2015), ce que les enquêtés plus faibles scolairement ou inscrits dans la voie technologique ont en particulier ressenti. En revanche, la relative homogénéité socio-scolaire des enquêtés ne permet pas d'observer un effet de la composition socio-scolaire du public ou des pairs sur les aspirations *a contrario* d'autres travaux (Draelants et Braeckman, 2013 ; Dupriez *et al.*, 2012 ; Felouzis et Perroton, 2010). Afin de pallier ce manque et de compléter les analyses tenant aux inégalités d'ordre scolaire devant l'orientation, une recherche permettant d'appréhender simultanément processus de construction des aspirations et expérience lycéenne s'avérerait alors pertinente.

Les résultats proposés mettent surtout en avant les inégalités sociales devant l'orientation. D'une part, un effet indirect de l'origine sociale a pu être mis en avant en inscrivant les aspirations de poursuite dans la trajectoire familiale. Pour les jeunes d'origines sociales moyenne ou supérieure dont les parents ont eux-mêmes poursuivi leur scolarité au-delà du Baccalauréat, s'engager dans des études longues relève de l'évidence, comme une manière plus ou moins consciente de maintenir la position sociale ou de profiter de l'inertie d'une pente ascendante (Bourdieu, 1974). Pour d'autres d'origine plus modeste, la normalisation de la poursuite d'études comme intériorisation de l'injonction au diplôme est à la fois encouragée, mais aussi le plus souvent soumise à un plafond de verre relatif à la différenciation entre les filières du supérieur (Cayouette-Remblière, 2016 ; Hugrée et Poullaouec, 2022). Au-delà de l'origine sociale, les aspirations de certains enquêtés peuvent en outre être inscrites dans l'histoire familiale, qu'elles soient en partie héritées au cours de la socialisation primaire ou qu'elles relèvent d'aspirations reportées par les parents (Poullaouec, 2019).

D'autre part, un effet plus direct de l'origine sociale a pu être établi à travers un accompagnement différencié par les parents selon la familiarité avec le système qu'ils ont, depuis la dimension la plus administrative de la procédure jusqu'à la connaissance du paysage du supérieur en passant par le rapport aux études transmis à leurs enfants (Draelants, 2014 ; van Zanten, 2009, 2010). À cet égard, on retrouve l'idée d'un capital informationnel différencié selon l'origine sociale, qu'il conviendrait de poursuivre en

considérant plus finement la structure du capital familial (Rossignol-Brunet, 2022a) mais aussi les stratégies familiales depuis le style éducatif jusqu'aux projets scolaires en passant par l'usage des temps libre ou semi-scolaire ou encore les conditions matérielles d'existence (Le Pape et van Zanten, 2009).

In fine, l'ensemble des répondants au questionnaire et des enquêtés par entretien témoignent d'une normalisation de la poursuite d'études, mais tous ne sont ni accompagnés, ni armés, ni préparés de la même manière à la transition vers l'enseignement supérieur, que ces différences relèvent d'inégalités socio-scolaires devant l'orientation ou d'inégalités induites par l'orientation. Au demeurant, toutes et tous aspirent à poursuivre leurs études, ce qu'il convient d'appréhender plus finement en considérant chaque jeune comme un « acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure en tout cas, son rapport au monde » qui, face à toute expérience sociale, est « tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité » (Dubet, 1994a, p. 128). En l'occurrence, il est ici proposé de considérer la procédure Parcoursup comme une expérience sociale face à laquelle les enquêtés sont amenés à articuler les trois logiques de l'action, en particulier lors de l'étape de la formulation des vœux puis celle du choix final, afin de poursuivre leur processus de construction des aspirations jusqu'à la formalisation de ces dernières.

QUATRIÈME PARTIE

Se confronter à Parcoursup : une analyse des aspirations vers l'enseignement supérieur

Cette partie vise à restituer comment les enquêtés ont subjectivement éprouvé la procédure Parcoursup. Il s'agit donc de comprendre comment l'épreuve de la procédure influe sur le processus de construction des aspirations de poursuite d'études et, inversement, comment l'avancée dans le processus de construction des aspirations permet d'articuler les différentes logiques de l'action au cours de cette expérience. Afin de tester la deuxième sous-hypothèse selon laquelle les élèves font une expérience différenciée de la procédure Parcoursup, laquelle dépendrait de l'articulation des trois logiques et donc d'un rapport à soi, aux études et au temps socio-scolairement différencié, le choix a été fait de considérer en deux temps l'expérience de la formulation des vœux puis celle du choix final.

Dans un premier temps, les aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur sont analysées (chapitre 11). Il s'agit de rendre compte de leur précision et du degré d'ambition qu'elles recouvrent, à l'issue de ce que l'on peut considérer être une ultime phase du processus de construction dont elles font l'objet avant l'entrée dans le supérieur. Ces premiers éléments permettent de comprendre l'articulation des logiques de l'intégration, de la stratégie et de la subjectivation qu'opèrent les enquêtés en formulant leurs vœux. Cette focale portant sur les aspirations semble en effet nécessaire en raison de la non-hiérarchisation induite par Parcoursup, ce qui limite la lisibilité de la portée de chacun des vœux. En revanche, nous verrons que, pour les enquêtés, cette non-hiérarchisation est bien souvent appréciée en ce qu'elle permet de reculer le choix définitif ou de formuler des vœux en partie décorrés de leurs aspirations.

Dans un second temps, les conditions permettant de rendre effectives les aspirations de poursuite d'études sont précisées (chapitre 12). Si le Baccalauréat ne garantit plus à lui seul l'accès à l'enseignement supérieur, l'obtenir demeure néanmoins l'une de ces conditions. Dans une optique de contextualisation, la manière à travers laquelle l'ont vécu les enquêtés dans des conditions inédites en raison de la crise sanitaire liée au Covid-19 sera donc abordée, tout comme le sera la procédure Parcoursup. Surtout, le choix final formulé par les jeunes lors de la procédure d'affectation permettra de rendre compte du degré

d'élection et, par conséquent, du degré d'effectivité de leurs aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur.

Chapitre 11. Expression des aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur

*« C'est ça que j'ai révisé avant de venir [rires] !
J'ai fait, en tout, six vœux ».*
(Armen, bac S, TB – favorisée – Géographie)

Dans ce chapitre, il s'agit de questionner ce que la procédure Parcoursup fait au processus de construction des aspirations ou, inversement, comment ce processus permet d'éprouver la procédure. Si jusqu'à présent Parcoursup a été appréhendé à travers le discours et donc les représentations des enquêtés sur l'accompagnement et l'information qu'ils ont reçus, leur propre expérience de Parcoursup mérite d'être plus finement envisagée. Il convient alors de rendre compte de la manière dont les néo-bacheliers ont pu articuler les différentes logiques face à l'expérience sociale que représente cette procédure engageant, dans un temps présent – pour partie dépendant du temps passé – une projection dans le temps à venir, laquelle s'illustre notamment au travers des aspirations de poursuite d'études.

Afin d'amorcer l'articulation entre procédure Parcoursup et processus de construction des aspirations, la sociologie de l'expérience est mobilisée à deux égards. Une première proposition vise à appréhender la manière à travers laquelle procédure et processus d'orientation se recouvrent plus ou moins. En l'occurrence, cette articulation dépend du degré de précision des aspirations, dont deux catégories ont pu être décelées : des aspirations « générales » encore peu précises si ce n'est à travers la volonté affirmée de poursuivre les études et des aspirations « spécifiques » témoignant d'une représentation du temps à venir plus élaborée sans qu'elle ne soit nécessairement associée à un projet (11.1). Dans la continuité, la seconde approche permettra de considérer la correspondance entre ces aspirations et leur expression sous forme de vœux. Ici, plusieurs configurations de formulation des vœux seront proposées (« mono-vœu », « multiplication » et « refuge ») chacune réifiant plus ou moins des aspirations. De fait, nous verrons que certains vœux ne reflètent pas réellement des aspirations, ce qui est d'autant plus possible en raison de la non-hiérarchisation introduite par Parcoursup (11.2).

11.1. Parcoursup, entre procédure et processus

Jusqu'à présent, processus et procédure d'orientation vers l'enseignement supérieur ont été considérés de manière relativement distincte, ne serait-ce que lorsque l'appréhension de la dimension technique de la procédure limite la portée de celle d'un processus plus subjectif ou que l'appréhension d'une procédure à l'échelle d'une année scolaire ne rend pas compte d'un processus inscrit dans un temps plus long. Pour autant, procédure et processus se rejoignent lorsque Parcoursup force ou renforce des aspirations en régissant l'accès au premier cycle du supérieur.

Le postulat sur lequel repose ce chapitre, c'est-à-dire la distinction entre procédure et processus d'orientation, doit alors être précisé. La procédure Parcoursup est caractérisée par une dimension technique et temporellement contrainte qui renvoie aux différentes étapes du calendrier. C'est donc la dimension avant tout administrative de la préinscription dans l'enseignement supérieur qui prime. En revanche, le processus est entendu sur le temps plus long du parcours, pour lequel nous avons déjà pu soulever la fluctuation des aspirations selon les découvertes, les prescriptions, les appétences ou encore la confrontation aux conditions objectives. Le postulat sur lequel repose cette partie sous-tend donc l'idée d'une procédure venant finaliser et sanctionner le processus de construction des aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur. Cela ne signifie pas que la procédure recouvre nécessairement le processus, pas plus que ce processus ne s'arrête à l'issue de la procédure. Apprécier conjointement processus et procédure revient à inscrire les aspirations dans le temps, l'espace et au cœur de l'expérience de Parcoursup, de sorte que deux grandes catégories sont ressorties des analyses : celle des aspirations de poursuite d'études « générales » (11.1.1.) et celle des aspirations « spécifiques » (11.1.2.).

11.1.1. Aspiration de poursuite d'études « générale »

La première catégorie correspond à des aspirations de poursuite d'études « générales » en ce sens que le flou demeure encore prégnant. Dans ce cas, la procédure Parcoursup force l'expression voire précipite la construction d'aspirations sans que ces dernières ne soient clairement définies ou assurées, tout du moins jusqu'au choix final. Pour ces enquêtées, minoritaires (n=10), l'aspiration à poursuivre des études est formellement établie, qu'elle soit incitée par les parents ou qu'il s'agisse de l'incorporation d'une norme de poursuite

d'études supérieures. Néanmoins, l'idée d'un choix d'orientation reste fragile lorsque les possibilités sont nombreuses, mais qu'aucune n'est définitivement dominante.

11.1.1.1. *Le plaisir d'apprendre*

Pour certaines, cette aspiration générale renvoie à une envie d'apprendre générique proche d'un accomplissement intellectuel. La logique de la subjectivation est dominante dans sa dimension la plus intellectuelle, mais toute la complexité à la saisir limite la possibilité de la rendre pleinement effective, d'autant plus lorsqu'elle rentre en tension avec les deux autres logiques (l'intégration et la stratégie). Cléo (bac L, TB – favorisée) illustre parfaitement cette configuration. Ses parents l'ayant « *toujours poussée à faire... à travailler à l'école* » elle pourrait se maintenir dans ce rôle de bonne élève à travers lequel, petite, elle a d'ailleurs un temps aspiré à devenir enseignant. Pourtant, ses dispositions socio-scolaires privilégiées desservent paradoxalement Cléo en ne lui permettant pas, selon elle, de restreindre son espace des aspirations lorsque presque tous les possibles deviennent probables et que plusieurs sont souhaitables. La projection est pour elle compliquée – bien qu'elle soit assurée par ces mêmes dispositions socio-scolaires – d'autant plus lorsque la conception de ses parents diffère à l'égard des études supérieures, quand son père insiste sur l'utilité sociale d'études professionnalisantes mais que sa mère fait valoir l'émancipation et la possibilité de prendre le temps à travers les études. C'est davantage l'idée du choix, duquel découle le renoncement, qui compromet la précision d'un projet d'apprendre spécifique pour Cléo :

« Quand je suis arrivée au moment où il fallait vraiment choisir, je savais plus ce que je voulais faire [rires] ! [...] Au début c'était compliqué parce que pour le coup je savais vraiment pas c'que je voulais faire [sourire] ! Donc... 'fin, je savais pas, mais en même temps y'avait plein de trucs qui m'intéressaient ».

Pourtant, c'est par son plaisir d'apprendre qu'elle définit son parcours scolaire, y compris lorsque sa projection difficile la tourmente, comme ce fut le cas dès le choix du Baccalauréat : « *même pour choisir la L... je parlais du principe que puisque je savais pas ce que je voulais faire, autant aller dans un truc qui me ferait plaisir* ». C'est par ce même raisonnement qu'elle a formulé des vœux relativement éclectiques sur Parcoursup en choisissant par exemple « *Lettres, parce que c'est un truc qui [lui] a toujours plu* » ou « *Histoire, parce que c'est un truc qu'[elle] aime bien aussi* ». L'allusion faite par Cléo à son identité, notamment scolaire, est faible tandis qu'elle n'a pas de réelle stratégie si ce n'est de rendre effective cette aspiration générale de poursuite d'études à laquelle elle

associe ce plaisir d'apprendre quelle que soit, ou presque, la formation. Aucune appétence résultant de sa socialisation, ni objectif associé au temps à venir, ne lui permette de restreindre le périmètre des aspirations possibles. L'indécision de Cléo est restée prégnante jusqu'au choix final puisqu'elle a été acceptée dans toutes les formations quand elle aurait paradoxalement souhaité « *au moins [être] refusée quelque part, ça aurait été un truc à éliminer, quoi !* ».

11.1.1.2. La déresponsabilisation du choix

Pour d'autres jeunes dont l'absence d'un projet (d'apprendre ou d'avenir) est marquée, s'en rendre aux aléas des affectations à l'issue de Parcoursup devient parfois une manière de reculer et de se déresponsabiliser du choix, comme ce fut le cas pour Axelle (bac ES, B – intermédiaire) qui s'est dit : « *je pense que Parcoursup décidera à ma place* ». Pour Axelle, la projection semble avoir toujours été difficile, y compris lorsqu'elle était petite sous forme d'aspirations enfantines. Après avoir un temps envisagé d'être photographe, l'événementiel tend à être un secteur potentiel sans qu'aucune aspiration ne se précise réellement. Du moins, son origine sociale s'est avérée contraignante lorsque le coût financier a freiné l'idée qu'elle a un temps eue pour une école privée :

« J'ai repris la natation... en terminale et ça me plaisait tellement que j'me voyais pas faire une formation où j'peux pas pratiquer mon sport et j'ai aussi entendu parler d'une école qui avait ouvert [dans sa ville], qui proposait un master événementiel sportif. Et j'me suis dit "waaah ! C'est trop un truc pour moi !" [...]. J'avais appelé l'école-là pour leur demander c'qu'il fallait avant pour rentrer dans leur master et ils m'ont dit "soit tu fais un bachelor (mais moi financièrement, j'pouvais pas), soit tu fais STAPS". Du coup j'ai demandé STAPS ».

En ayant cette fois-ci un espace du probable contraint par cet aspect financier et sa volonté de poursuivre le sport, elle a fini par formuler des vœux dont STAPS – une porte d'entrée pour ce master événementiel sportif – sans pour autant en avoir une appétence prononcée et en étant « *vraiment pas sûre d'[elle]* ». Appréhender Parcoursup comme une expérience sociale demeure complexe dans le cas d'Axelle, les trois logiques apparaissant relativement timides sans qu'elles ne soient suffisamment équilibrées, ni que l'une soit réellement dominante au point de définir une aspiration de poursuite d'études spécifique, au-delà d'un projet d'avenir personnel et professionnel épanouissant justifiant son aspiration de poursuite d'études « générale » :

Enquêtrice : Pourquoi c'est si important pour toi de faire des études ?

Axelle : Euh parce que je ne pense pas qu'avec un bac général on puisse faire grand-chose... On peut faire plein de choses, mais moi je veux vraiment faire quelque chose qui me plaise. Je ne veux pas aller au travail juste pour gagner ma vie et puis pouvoir faire ce que j'aime en dehors du travail.

On retrouve chez Axelle une aspiration d'émancipation et de construction de soi par les études ou plutôt au cours du temps des études, qu'elle espère comme étant les prémisses de la construction de son avenir. Au-delà de l'utilité sociale du diplôme, il s'agit par ailleurs pour elle de profiter pleinement de ce temps étudiantin entendu comme temps de la jeunesse, ce qu'Axelle espère notamment éprouver à travers le sport et les voyages.

11.1.1.3. L'aspiration à devenir étudiant

Si l'indécision empêche de déterminer une formation en particulier, cette aspiration « générale » peut toutefois être rattachée à un objectif plus spécifique. D'une part, l'aspiration à devenir étudiant en tant que telle alimente la volonté de poursuivre des études, sans pour autant en être le seul facteur, à l'instar d'Oriane (bac STMG, B – modeste). Après un parcours dans la voie professionnelle, elle a ensuite forcé sa réorientation dans la voie technologique en découvrant l'intérêt intellectuel qu'elle pouvait retirer des apprentissages. Ce parcours scolaire antérieur lui a donc permis d'affirmer son appétence pour les contenus théoriques que seule une poursuite d'études à l'université pouvait, selon elle, combler. Pourtant, ce même parcours scolaire a généré des appréhensions chez Oriane que ce soit à travers le discours préventif sur les risques d'échec de certains acteurs professionnels de son lycée ou qu'elles aient été véhiculées par les différents indicateurs affichés sur la plateforme Parcoursup. En cela, accéder – et réussir – à l'université est espéré à l'aune de la logique de subjectivation, puisqu'il s'agit pour elle de rompre avec les stéréotypes associés aux bacheliers professionnels et de se défaire de cette étiquette à laquelle elle a été assignée.

D'une part, une filière universitaire lui permettrait de prolonger son intérêt intellectuel pour les apprentissages théoriques, y compris s'ils ne sont pas dans la continuité curriculaire de son Baccalauréat. D'autre part, il s'agit pour elle de poursuivre son émancipation vis-à-vis du rôle d'élève désintéressée et scolairement reléguée auquel elle a été assignée. Ici, cette aspiration empreinte de subjectivation devient un objectif en soi, tirant vers la stratégie. Poursuivre des études universitaires lui permettrait d'acter cette

distance critique qu'elle souhaite prendre face au monde. Oriane a ainsi retourné en objectif la prévention du risque transparaissant dans le discours de ses enseignants : « *je pense qu'inconsciemment je me suis dit "allez on va leur prouver le contraire, même si j'y arrive pas, je vais leur prouver le contraire" [rires] !* ». Par ailleurs, Oriane recherche une dimension plus personnelle et subjective en aspirant à être étudiante et à vivre ce monde étudiant qu'elle a pu rapidement approcher en première lors des JPO de Joséphine Baker :

Enquêtrice : Comment tu l'as vécue [la JPO], là en première, donc t'avais quoi, dix-sept ans ? Comment ça fait, on arrive à la fac et comment ça fait ?

Oriane : Oh bah on s'imagine direct [rires] ! Vraiment... Ah ouais, quand je l'ai faite en première, la visite, je m'étais dit "enh ! Il me reste encore un an et demi à attendre, ça va être long ! Je veux y aller tout d'suite !" [rires] ! [...] Oui, super ambiance et tout, mais ouais, c'était vraiment... j'avais envie d'y être, quoi !

La logique de la subjectivation, déclinée aux niveaux intellectuel et personnel, est donc importante dans l'articulation qu'Oriane a opérée face à l'expérience sociale qu'est Parcoursup. C'est presque un droit à l'émancipation de sa condition à travers des études longues et générales qu'elle a dû un temps négocier avec ses enseignants, quand la poursuite dans le supérieur court et professionnalisant lui a été présentée comme stratégique voire attendue. Cette négociation, comme la mise à distance des conseils, soulignent dans son cas l'importance de la logique de subjectivation. Le compromis autour de la filière AES, au détriment de Sociologie, s'explique par le *continuum* disciplinaire avec la série STMG comme une manière de maintenir malgré tout la logique de l'intégration et celle de la stratégie. Il faut néanmoins préciser que si elle ne l'invoque que de manière sous-jacente pour expliquer son aspiration à poursuivre des études, Oriane a toutefois une projection dans le temps à venir sous forme d'un « "rêve", *on va dire, de travailler dans des maisons d'édition, dans des ressources humaines* » pour lequel la filière AES lui semble progressivement cohérente.

11.1.1.4. Se laisser du temps

Pour certaines, il s'agit de favoriser l'accès aux études tout en anticipant, de manière stratégique, la possibilité de se laisser du temps pour affiner des aspirations. Quand la projection est floue ou indécise, le temps des études ne se lit pas à l'aune d'un projet d'études ou d'un projet d'avenir préalablement déterminé, mais justement comme un temps propice pour le construire. Ce n'est donc pas tant une formation en tant que telle qui importe, sinon l'idée de poursuivre le processus de construction d'aspirations tout en

assurant une arrivée effective dans l'enseignement supérieur. Marthe (bac ES, AB – modeste, boursière) appréhende le temps à venir comme un temps difficilement saisissable qu'elle s'autorise peu à penser tout autant qu'elle le craint, ce qui peut s'expliquer par son origine sociale modeste et par sa position d'étudiante de première génération. Le registre de la peur, notamment celle d'échouer, est en effet dominant dans son discours au point qu'elle se retient d'exprimer ses aspirations : « *ça me fait peur. Mais j'ai peur d'avoir trop de... comment on dit ? De "rêves", on va dire, et que ça ne se passe pas* ». Pourtant, c'est parce « *ça [lui] fait peur de rentrer dans la vie active* » qu'elle aspire à poursuivre ses études tout en trouvant « *qu'à 18 ans, c'est un peu... dur de savoir ce que tu vas faire dans dix ans, quoi* ». Parcoursup a forcé le processus de construction d'aspirations d'études de Marthe en l'obligeant à décliner et réifier cette aspiration générale par des vœux. Dans son discours, la logique de la subjectivation semble absente autrement que par la peur de se décevoir elle-même, mais aussi sa famille en « échouant ». En tant qu'étudiante de première génération, elle se sent investie d'un rôle de future étudiante qu'elle se doit d'accomplir pour elle-même et pour les autres : « *j'suis la première de tous mes cousins-cousines [sourire]. Ouais, ça met une pression, quand-même. De pas s'louper* ». Il semble néanmoins complexe d'associer la socialisation familiale de Marthe à cette aspiration de poursuite d'études au-delà de cette représentation de « modèle » qu'elle s'est créée comme un rôle à venir. En revanche, outre un engagement soutenu, sa professeure principale lui a fait découvrir la filière AES qui tend timidement à devenir un bon compromis pour Marthe au cours de la procédure Parcoursup. On retrouve une forme de continuité avec son Baccalauréat ES, mais aussi la pluridisciplinarité de cette formation qui évite un choix trop enfermant. La logique de la stratégie émerge donc : bien que la projection soit difficile, y compris à l'égard de la filière AES (qui demeure une option davantage qu'une aspiration) et inhibe tout développement d'un projet, accéder à l'enseignement supérieur devient l'opportunité de se laisser du temps afin de persévérer dans sa connaissance de soi et du monde. Il s'agit pour Marthe – comme pour d'autres – de « passer » dans l'enseignement supérieur en poursuivant sa scolarité tout en assumant la dimension de « *transition* », selon ses mots, que le temps des études lui offrira.

Cette stratégie est encore plus lisible chez deux autres enquêtées, Garance et Charlotte, pour qui l'engagement dans la procédure Parcoursup a permis d'affiner leur processus de construction d'aspirations pour lesquelles le flou était initialement prégnant. Si une formation en particulier se dégage à l'issue de la procédure, c'est davantage pour son

caractère généraliste qui permet de reculer le choix qu'elle est envisagée. Charlotte (bac L, B – intermédiaire, boursière), s'est progressivement tournée vers une CPGE littéraire sans réel projet mais avec l'idée que « *ça permettrait de continuer deux ans à faire comme un Bac, quelque part et de [s] ouvrir les portes et de [se] décider* ». Pour Garance (bac ES, B – intermédiaire, boursière), le raisonnement est similaire quand elle tend à considérer MIASHS comme une solution stratégique face à ses doutes, sans que cet engagement ne compromette son temps à venir :

« Le truc c'est qu'en terminale, j'savais pas du tout c'que je voulais faire [...] 'fin, j'doutais totalement quoi et... 'fin, je doute toujours mais. Et donc du coup, j'me disais au pire, tu essaies de faire MIASHS parce que du coup (donc toujours dans cet esprit de doute) au pire, si t'aimes pas MIASHS tu pourras quand même faire à peu près... tu seras à peu près au même niveau qu'une ES "*level +I*", quoi [...]. Pis peut-être, même, que ça va t'ouvrir d'autres portes. Donc c'est ça en fait, le truc c'est que le choix MIASHS pour moi c'était je faisais ni un pas en arrière, ni un... et à la limite j'pouvais même faire un pas en avant si possible, quoi ».

On retrouve un parallèle avec la modalité active « par intérêt » du Baccalauréat, lorsque la S était notamment choisie en appui sur cette représentation d'une filière qui permet de garder ouvertes toutes les portes. C'est donc le même raisonnement que Charlotte et Garance ont suivi en ce qui concerne l'enseignement supérieur. D'ailleurs, nous verrons qu'elles se sont toutes les deux réorientées après avoir accédé à l'enseignement supérieur, donnant d'une certaine manière raison à la stratégie qu'elles ont suivie et à la faiblesse de ce choix ne reflétant finalement pas une aspiration souhaitable.

In fine, pour ces jeunes, l'aspiration « générale » à poursuivre et vivre les études est incontestable, mais la difficulté de choisir tout en renonçant, celle de se libérer de son rôle ou encore celle de se projeter dans le temps à venir, entravent la définition d'une aspiration plus spécifique. La procédure Parcoursup presse le processus de construction d'aspirations que ce soit temporellement ou objectivement à travers les vœux, sans pour autant qu'une formation en particulier ne s'établisse précisément comme la réification d'une aspiration assurée. L'expérience de Parcoursup relève alors de l'épreuve pour laquelle la connaissance de soi semble peser plus que la connaissance du monde. Lorsqu'il s'agit de maîtriser son rôle, ses intérêts, son soi tout en les projetant dans ce nouveau monde qu'est l'enseignement supérieur, l'expérience de Parcoursup engendre une forme d'introspection. Se décrivant comme l'« *une des élèves les plus perdus* » qui n'a « *jamais vraiment su ce*

qu'[elle voulait] faire », Sam (bac ES, B – modeste, boursière) a ainsi éprouvé Parcoursup comme une exploration d'elle-même :

« Ça m'a appris à me poser des questions à moi-même, de savoir ce que je voulais ou pas [...] j'étais beaucoup moins perdue que les années d'avant où on me demandait, où on me disait "va falloir que tu choisisses" et je disais "je vais jamais pouvoir choisir". Et à la fin, j'ai pas une direction très précise, mais au moins je sais ce que j'attends ou non des études supérieures ».

Pour d'autres, si les questionnements n'ont pas été absents, procédure et processus ont communément conduit à l'affirmation d'une aspiration spécifique à l'égard d'une formation du supérieur en particulier.

11.1.2. Aspiration de poursuite d'études « spécifique »

La seconde catégorie (n=26), correspond en effet à des aspirations « spécifiques » dans la mesure où elles s'inscrivent dans une représentation du temps à venir spécifiée par un « projet » qu'il soit d'apprendre, d'études ou d'avenir. Cette fois-ci, la procédure Parcoursup renforce, confirme et permet d'exprimer des aspirations d'ores-et-déjà construites et traduites en projet. Quelle que soit l'articulation des différentes logiques de l'action, le schéma est similaire pour ces jeunes en ce que Parcoursup constitue une étape pour faire advenir des aspirations construites en amont. Il conviendra néanmoins, par la suite, de progressivement différencier ce qui relève du projet, en ce que la représentation du temps à venir correspond à une probabilité qu'elle advienne et ce qui relève finalement d'aspirations « rêvées », lorsque cette représentation s'avère confrontée à la réalité.

11.1.2.1. Du projet d'avenir au projet d'apprendre

Pour une partie des enquêtés, les aspirations professionnelles sont déclinées en un cursus d'études, ce qui correspondrait aux 259 répondants (36,3 %) ayant déclaré avoir une idée de profession au cours de la procédure Parcoursup. À travers les entretiens, il est possible d'approcher non seulement l'émergence d'un tel projet professionnel, mais également le processus à travers lequel cette projection d'ordre professionnel se mue en aspirations de poursuite d'études, que la procédure Parcoursup permet d'exprimer.

Pour une partie d'entre eux, ces aspirations professionnelles ont émergé grâce à une rencontre plus ou moins précoce au cours de la scolarité. Après s'être plus ou moins longuement projetée dans divers secteurs (vétérinaire, kinésithérapie, journalisme) Marion

(bac L, TB – favorisée, non-boursière) a eu l’occasion de rencontrer une psychologue au cours d’un forum des métiers organisé par sa mère (professeure en collègue) auquel elle se rendait pour présenter son lycée. Si elle n’était pas la principale destinataire, la présentation faite par cette psychologue a résonné chez Marion : « *son métier, il m’a passionné, vraiment ! J’ai trouvé ça génial, tout c’qu’elle disait, j’m suis dit "c’est exactement ça que je veux faire"* [sourire] ». Bien qu’éphémère, cette rencontre a presque suscité chez elle une vocation. Dans la mesure où elle se détourne d’un schéma familial axé sur le professorat, Marion aspire plutôt à devenir psychologue pour adolescents, liant dès lors des aspirations en partie héritées et une nouvelle vocation.

Pour Gaspard (bac L, AB – intermédiaire, boursier), qui souhaite devenir musicothérapeute, la trajectoire familiale est plus complexe à appréhender. Ses parents n’ont pas fait d’études supérieures et ont à plusieurs reprises bifurqué dans leurs parcours professionnels. On pourrait rapprocher son aspiration professionnelle du statut d’aumônière en hôpital de sa mère (obtenu après avoir été longtemps mère au foyer pour « *faire découvrir la nature et tout* » à ses enfants) et au parcours de sa sœur devenue kinésithérapeute. Quoiqu’il en soit, cette aspiration a émergé lorsque Gaspard a eu l’opportunité de participer à un projet pédagogique (organisé par sa professeure de musique en terminale) au cours duquel il a rencontré un musicothérapeute. Si le projet n’a pu être mis en œuvre jusqu’à sa finalité, Gaspard – qui est par ailleurs saxophoniste – l’a pourtant poursuivi au point de s’y projeter professionnellement :

« [Le musicothérapeute] venait, on avait créé des *playlists* et tout, et normalement, à la fin de l’année, si y’avait pas eu le Covid [sourire] on était censés faire tester nos... nos *playlists* qu’on avait faites à des vrais patients d’un hôpital [...]. Même pendant le confinement, alors que le professionnel était plus là, je continuais à faire des *playlists* et tout. J’aimais bien. Je trouvais que c’était intéressant ».

Même éphémère, ce type de rencontre peut générer un processus d’identification à la figure professionnelle incarnée, que la recherche d’informations sur le métier vient compléter. Cette aspiration professionnelle est ensuite déclinée en aspirations de poursuite d’études par l’identification de la ou des filières et, plus généralement, du cursus permettant d’y accéder. Le but étant clairement identifié, estimé probable et désirable, le projet d’apprendre peut être pensé : licence de psychologie puis École de psychothérapie pour Gaspard ; master de psychologie pour Marion.

Pour d'autres, c'est à partir d'une activité structurante que le projet professionnel est progressivement constitué. Intéressé depuis le collège par la seconde Guerre mondiale, Ewan (bac ES, TB – favorisée, non-boursier) a rapidement élargi cet intérêt pour l'Histoire dans la mesure où, selon lui, « *quand on commence à creuser un sujet, bah ça dérive forcément sur un autre sujet, un autre sujet, un autre...* ». Parallèlement, c'est pour ce même intérêt qu'il commence à se renseigner sur l'armée jusqu'à s'y engager depuis la prise de contact avec le Centre d'information et recrutement des forces armées (CIRFA) jusqu'à réaliser une préparation militaire. Cumulant une forme d'émancipation intellectuelle avec l'Histoire et une fascination pour l'armée, Ewan découvre le métier d'officier-historien auquel il aspire au point d'en faire son projet professionnel et son projet d'apprendre. Pour Ewan comme pour d'autres, cette activité est tellement désirable qu'elle structure le temps à venir à l'aune de l'insertion professionnelle.

Pour d'autres encore, c'est à partir d'une expérience plus prolongée que se fonde le projet professionnel, ce dont les métiers du professorat seraient un idéal-type. Depuis l'identification à la figure professorale, comme pour Tom (abc ES, TB – intermédiaire, non-boursier) qui reconnaît « *le truc typique des profs qui te donnent envie d'être prof* », jusqu'à la volonté de reproduire d'une manière ou d'une autre leur propre expérience scolaire ou, au contraire, en ayant le rêve de changer les choses, ces enquêtés aspirant au professorat se rejoignent bien souvent autour d'une même vocation : transmettre, enseigner, accompagner de jeunes publics. À un niveau moins altruiste, le professorat est par ailleurs associé au fonctionnariat et à la stabilité de l'emploi, ce qui n'est pas anodin pour les enfants de la démocratisation scolaire (Hugrée, 2010) comme le reconnaît Leïa (bac STD2A, AB – intermédiaire, boursière) :

« Ça fait un peu *space* d'en parler [rires] ! Mais j'me suis dit que c'était déjà un métier pseudo-fonctionnaire ? Fonctionnaire ? Bah ça apporte quand-même des avantages. Après, y a aussi le salaire qui au début est, ma foi, pas très intéressant, mais qui évolue au fur-et-à-mesure de la carrière et peut y avoir des primes et tout ça et c'est assez intéressant là-dessus ».

Ce projet professionnel affirmé à l'égard du professorat guide alors le projet d'apprendre. La licence *a priori* la plus optimale est identifiée : Sciences de l'éducation pour les enquêtés aspirant à devenir professeur des écoles, licence disciplinaire pour ceux se projetant dans le secondaire. Puis, la nécessité de poursuivre la formation jusqu'au master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) est anticipée comme voie privilégiée pour préparer le concours afférent. La formation ciblée l'est autant pour

elle-même en termes d'apprentissages, que pour ce qu'elle permet en termes de poursuite d'études, de sorte que la logique de la stratégie est particulièrement prégnante. L'aspiration à poursuivre en Sciences de l'éducation pour Alice, Léna et Marcus, en STAPS pour Esther, en Histoire pour Tom ou en Arts plastiques pour Leïa s'interprète comme une étape, mais également comme la possibilité d'accumuler des ressources, afin d'accéder aux masters MEEF. Pour tous ces jeunes, le projet de devenir enseignant est affirmé depuis le lycée (Alice, Léna et Marcus), le collège (Tom) voire l'enfance (Leïa et Esther), de sorte que la procédure Parcoursup leur permet finalement d'entériner un processus de construction d'aspirations relativement ancien.

Dans la mesure où, pour ces enquêtés, les aspirations de poursuite d'études sont gouvernées par ce qu'ils qualifient de projet professionnel, la stratégie semble dominante dans leur expérience de Parcoursup et, d'une certaine manière, dans la projection qu'ils ont de leur expérience étudiante. Cette prédominance peut être nuancée à deux égards. D'une part, nous verrons que la matérialisation de cette stratégie à travers les vœux n'a *a priori* pas toujours été stratégique au regard de l'incertitude et de la mise en concurrence associées à la procédure Parcoursup (chapitre 12). D'autre part, la logique de la subjectivation semble tout aussi prégnante que ce soit sous forme d'un accomplissement intellectuel comme Ewan pour qui « *l'Histoire, c'est vraiment quelque chose qui [l']englobe* » ou que ce soit par ce rapport entre soi et le monde comme Leïa qui voit dans la licence universitaire une formation « *en accord avec [ses] valeurs* ». Pour Esther (bac ES, s.m. – modeste, non-boursière), l'articulation des logiques de l'action dans la construction de ses aspirations semble relativement singulière. De prime abord, l'utilité des études est prépondérante dans son discours, la licence STAPS étant anticipée comme voie d'accès au master et au Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS) afin de devenir professeure d'EPS. Derrière cette poursuite d'études presque « carriériste », se cache pourtant la recherche prononcée d'un accomplissement personnel qu'elle qualifie de « *revanche* » sur elle-même et sur le monde ou, tout du moins, sur ce sous-monde du lycée au cours duquel elle a vécu une expérience aliénée :

Esther : J'aimerais bien revenir au lycée où moi j'étais... en études, parce que là j'aurai acquis beaucoup de points⁷⁵ et enseigner [au lycée], en fait, là où... là... où j'ai détesté... étudier [rires] !

75 Esther évoque cette accumulation de points puisqu'elle a même anticipé demander la Martinique après obtention du CAPEPS puisque « *la Martinique, c'est des zones où personne veut aller, parce que c'est pas un métropole, parce que c'est très compliqué aussi. Donc cinq ans en Martinique pour acquérir le plus de points possible. Et, quand je reviens en métropole, je peux choisir quasiment [et] donc j'aimerais bien revenir au lycée où moi j'étais* »

Enquêtrice : [Rires] *Bah oui ! Alors pourquoi ?*

Esther : Bah je sais pas... en fait je pense que c'est un peu, pour moi, un peu une revanche. En fait. Sur c'que j'ai vécu là-bas, sur tout c'qui s'est passé et me dire qu'en fin d'compte, même si j'ai détesté étudier là-bas parce que tout simplement j'étais phobique scolaire, que ce sera différent d'enseigner. Parce que... voilà, mes études elles seront derrière moi, parce que... voilà, pour moi ce serait une revanche. Tout simplement une revanche.

Pour ces enquêtés dont le projet professionnel dicte les aspirations de poursuite d'études, on peut qualifier leur projection dans le temps à venir de « kit-métier ». Sans que le stress ne soit absent, la procédure Parcoursup est appréhendée comme la possibilité de faire advenir cette aspiration spécifique. Leurs aspirations de poursuite d'études sont traduites en un projet d'apprendre associé à la seule formation *a priori* possible qui permettrait, *in fine*, de rendre effectif leur projet professionnel. Toutefois, il importera de revenir sur la dimension effective ou au contraire rêvée de ces aspirations. En effet, si toutes et tous se sont d'une manière ou d'une autre informés sur la formation qu'ils ciblent, une forme de naïveté et plus généralement un désajustement avec les conditions objectives de leur effectivité peuvent perdurer. Pour d'autres, en revanche, si l'idée d'un projet d'apprendre est tangible, la notion d'aspirations professionnelles semble davantage pertinente que ne le serait celle de projet professionnel au sens de Gilles Pronovost (1996).

11.1.2.2. Du projet d'apprendre au projet d'avenir

À l'inverse, c'est à travers un projet d'apprendre, mais dans l'expectative de la construction d'un projet d'avenir, que la poursuite d'études est envisagée pour d'autres jeunes. On retrouverait notamment cette configuration pour les 163 répondants (22,9 %) qui avaient une idée de domaine professionnel au cours de la procédure Parcoursup. Dans ce cas, l'aspiration de poursuite d'études est spécifiquement tournée vers une formation en particulier qui permettrait d'affiner la projection dans le temps à venir professionnel. Bien souvent l'intérêt pour la discipline prédomine, qu'il reflète un projet d'apprendre ou que cette discipline soit projetée en domaine professionnel, comme c'est le cas pour Jane (bac S, B – intermédiaire, boursière) : « *au final, j'me suis dit "vas-y, je veux travailler dans le cinéma, je travaillerai dans le cinéma", donc je suis partie en Arts du spectacle* ». Se tourner vers cette filière, qu'elle a découverte en première lors d'un rendez-vous au CIO, est une manière de s'autoriser à renouer avec des aspirations qu'elle avait eues enfant, mais desquelles elle s'était un temps détournée au regard de considérations objectives :

« Alors depuis toute petite, moi j'ai toujours dit que je voulais être actrice de cinéma, c'est vraiment mon grand truc [rires] ! Et puis... dès toute petite, aussi, je dessinais beaucoup. Et

du coup, au collège, j'me suis dit que je voulais faire du cinéma d'animation, donc travailler chez Disney, tout ça. Trop bien ! Pis après j'ai discuté avec des gens qui travaillaient là-dedans, pis j'me rends compte que pendant des mois, travailler sur l'animation de... des poils de l'âne de Shrek, ça me plaisait pas tant que ça [rires] ! Donc j'ai changé d'avis ! ».

La licence Arts du spectacle est convoitée par Jane à travers un projet d'apprendre puisqu'elle espère acquérir une « *base culturelle et... cinématographique, quoi* » et pouvoir explorer l'espace des possibles professionnels. Pour d'autres, c'est à partir d'une activité que se structure la poursuite d'études. Après avoir longtemps souhaité faire Médecine, Ben (bac S, B – intermédiaire, non-boursier) s'est ravisé sur une aspiration *a priori* plus effective en se tournant vers STAPS puisqu'il « *adore le sport* ». Cette formation lui permettrait alors de prolonger de manière académique son activité sportive et de prolonger son projet d'apprendre en un projet d'avenir : « *j'me dis que dans tous les cas c'est dans le sport que j'veux faire [...]. C'est les études qui me plaisent et... et dans tous les cas je débouche sur un métier qui me plaira à peu près* ». Dans leur cas, la formation ciblée est donc identifiée en amont de Parcoursup, procédure permettant de candidater afin de faire advenir cette aspiration principalement fondée sur un projet d'apprendre dont la conversion en projet d'avenir est attendue au cours des études (stratégie). Au demeurant, ce projet d'apprendre semble également être espéré comme la possibilité de maintenir une activité ou une passion constitutive de soi (subjectivation). Ainsi, considérer des aspirations spécifiques comme étant la seule résultante d'une stratégie dominante semble erroné, d'autant plus lorsque la subjectivation s'avère déterminante.

11.1.2.3. De la subjectivation

Parfois, la logique de la subjectivation apparaît centrale dans la construction des aspirations, comme c'est le cas pour Fleur et Eva. Plus qu'une activité structurante, elles évoquent toutes les deux une passion à travers laquelle émane une « vocation » intellectuelle autant qu'une part constitutive de soi. Maintenir cette passion à travers les études serait, pour elles, synonyme d'un maintien de leur authenticité et, inversement, cette authenticité ne serait pas complète sans éprouver cette passion comme c'est le cas de Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée, boursière) quand elle parle de l'Allemand comme d'« *un besoin* [rires] ! » qui « *complète un peu c'que... on va dire ce qu'[elle est]* [rires] ». Cette passion pour l'Allemand est inscrite dans une histoire familiale puisque plusieurs « *personnes dans [sa] famille parlent Allemand* » en particulier son « *arrière-grand-père*

qui parlait énormément Allemand avec [elle] dès petite ». Plus encore, dans le cadre d'un déplacement professionnel de son père, elle a vécu trois ans et demi en Allemagne lorsqu'elle était toute petite :

« On est partis en Allemagne quand j'avais dix-huit mois. Et du coup mes premiers mots étaient en Allemand, mais je savais faire la différence entre la maison et l'extérieur. C'est-à-dire qu'à l'extérieur je parlais Allemand et à la maison j' parlais Français, mais mes parents ont décidé de revenir à partir du moment où j'ai commencé à parler Allemand tout l'temps. Donc du coup, obligée de réapprendre [en Français] les couleurs, les lettres... 'fin tout [rires] ! ».

Cette socialisation primaire, qui habite la logique de l'intégration, s'est pourtant muée en une subjectivation au point que l'Allemand « *soit quand-même une partie d'[elle]* ». Pratiquer cette langue et maintenir son imprégnation dans la culture allemande guident ses aspirations et ses choix d'orientation depuis celui d'avoir fait Abibac au lycée jusqu'aux vœux formulés sur Parcoursup. En l'occurrence, si Fleur a multiplié ses vœux, elle aspire spécifiquement à poursuivre dans une licence Franco-Allemande proposant un parcours métiers du livre, formation à laquelle elle associe en outre un potentiel projet d'avenir dans l'édition. Bien qu'intégration et stratégie ne soient pas absentes, la projection de Fleur dans le temps à venir – qu'il soit étudiantin ou professionnel – demeure largement imprégnée par cette part d'elle qu'elle attache à l'Allemand. Or, si la logique de la subjectivation a été dominante dans l'articulation opérée par Fleur au moment de la formulation des vœux, nous verrons pourtant qu'un rééquilibrage s'est effectué en faveur des logiques de l'intégration et de la stratégie lorsqu'elle a effectué son choix final, sans pourtant que celle de la subjectivation ne soit effacée.

Pour Eva (bac S, AB – intermédiaire, non-boursière), la logique de la subjectivation semble d'autant plus déterminante que sa projection dans le temps à venir est particulièrement floue, autrement que par une poursuite d'études qu'elle espère constructive et éclairante. Ne sachant « *pas du tout quoi faire de [sa] vie* » au cours de la procédure Parcoursup, elle s'est appuyée sur la musique, une passion qui l'anime depuis petite et qui a marqué toute son expérience scolaire antérieure. Elle a en effet pratiqué le chant et plusieurs instruments en parallèle de sa scolarité en bénéficiant d'horaires aménagés : « *CE1-CM2 pré-Maîtrise, sixième-troisième Maîtrise et seconde-terminale Cœur des jeunes* [rires] ! ». Son aspiration pour une licence Musicologie peut se lire comme la continuité de son parcours scolaire, mais surtout comme la projection d'une continuité culturelle entre sa passion et les études. Pourtant, si la musique fait partie d'elle et qu'elle a « *des étoiles dans les yeux quand* [elle

voit] *des gens chanter, les chanteurs et tout, les spectacles qu'ils peuvent faire, des trucs comme ça* », son soi demeure incomplet au regard, selon elle, d'un « *problème de confiance* » dont elle attend « *qu'il se règle pour qu'[elle] puisse avancer* ». Si la logique de la subjectivation domine pour Eva au cours de l'expérience de Parcoursup, elle se lit autant en positif au regard de cette passion à laquelle se raccrocher lorsque la projection dans le temps à venir est floue, qu'en négatif quand la poursuite d'études est pensée comme une possibilité de surpasser ce sentiment d'inachèvement.

11.1.2.4. *Tensions entre les logiques de l'action*

Quand bien même les aspirations pourraient tendre vers une formation en particulier, la projection dans le temps à venir peut toutefois être complexe. Cette complexité tient aux tensions pouvant exister entre les trois dimensions de l'expérience, comme pour Anna (bac ES, AB – favorisée, boursière). Hésitant entre comédienne (un avenir envisagé qu'elle décline en poursuite d'études en licence Arts du spectacle) ou professeure de Français à l'étranger (option pour laquelle elle tend vers une licence Anglais) Anna a rencontré un dilemme prononcé au cours de la procédure Parcoursup. Selon la filière, l'engagement dans les études ne signifie pas, pour elle, la même articulation des logiques de l'expérience. Outre ce potentiel projet de devenir comédienne, Arts du spectacle renvoie à une forme de subjectivation à travers cette activité structurante, le théâtre, qu'elle pratique depuis plusieurs années. Or, elle associe à cette poursuite d'études une insertion socio-professionnelle incertaine : « *le domaine de l'art c'est pas stable, c'est pas sûr, au niveau... fin faut pas faire que ça, quoi* ». Elle considère au contraire la licence Anglais à l'aune de la stratégie afin de faire advenir son projet de devenir professeure de Français à l'étranger ou de se replier sur d'autres débouchés qu'elle estime multiples avec cette filière. La forme scolaire ayant toujours été pesante pour elle (intégration), Anna souhaiterait en réalité atteindre son objectif professionnel sans faire les études qu'elle sait pourtant nécessaires. Face à cette tension entre les trois logiques, Anna s'est finalement portée en priorité vers la stratégie en privilégiant la « *sécurité* » bien que ça l'oblige à mettre « *un peu de côté ce qu'[elle] désire un peu plus* » tout en se gardant la possibilité de se réorienter au besoin : « *c'est la possibilité de changer qui m'oriente régulièrement. Si je regrette, j'ai une option B [...]. Et si une fois après avoir essayé langue ça me plaît pas ou si j'arrive pas, je pourrais toujours revenir en art* ».

L'appréhension du temps à venir nécessite une forme d'anticipation heureuse des conditions à travers lesquelles les aspirations peuvent effectivement advenir. L'articulation des différentes dimensions de l'expérience face à Parcoursup et donc à la formalisation des aspirations demande une certaine maîtrise de ces dimensions. Dans le cas contraire, les aspirations peuvent être considérées comme étant de l'ordre du rêve. Lorsque le sentiment de capacité à réussir d'être accepté sur Parcoursup sont chahutés par le doute, les aspirations deviennent espérées. Ici, le doute n'est pas de l'ordre de l'indécision, mais bien de l'anticipation d'une incertitude intrinsèquement liée au temps futur. Les dispositions ou les ressources disponibles dans le temps présent sont craintes comme étant trop justes ou insuffisantes pour correspondre aux conditions d'effectuation dans le temps à venir, dans un système concurrentiel comme l'est Parcoursup. C'est par exemple ce qu'a estimé Flora (bac S, AB – intermédiaire, non-boursière) au regard de ses résultats scolaires, raison pour laquelle elle a réévalué son action stratégique vers des formations paramédicales dans le doute de « pouvoir » obtenir Médecine, filière à laquelle elle aspirait depuis le collège en y associant le projet de devenir orthodontiste. Dans son cas, la logique de l'intégration représentée par son rôle scolaire rentre en tension avec la logique de la stratégie représentée par une aspiration estimée inatteignable, de sorte qu'elle réaménage sa vocation du médical vers le paramédical :

« [Orthodontiste], en seconde, c'était vraiment un projet du coup je voulais vraiment faire ça, faire Médecine sur Parcoursup, *et cetera*. Arrivée en première, quand j'ai vu mes notes de maths qui baissent, qui baissent, j'ai fait "bah... honnêtement je pense que j'y arriverai jamais". J'ai eu énormément de remise en question sur ça. Et en ayant parlé avec d'autres professeurs, *et cetera*, on a cherché d'autres centres d'intérêt, 'fin on a essayé de... de développer plein d'autres centres d'intérêt et du coup j'hésitais entre Médecine et l'optique, et partir dans tous ça, BTS ophtalmo ou... tous les métiers en rapport avec la vision qui gardaient un peu le côté médical mais en même temps qui était un peu plus simple à accéder ».

Davantage qu'« espérées » les aspirations semblent parfois « idéalisées », se rapprochant alors des aspirations rêvées décrites par Pierre Bourdieu (1974) comme étant « sans effet, sans être réel, sans objet » (p. 9). Bien que spécifique, l'aspiration d'Eulalie (bac ST2S, s.m. – modeste, boursière) à poursuivre ses études en licence Arts plastiques peut être qualifiée d'« idéalisée ». En l'occurrence, cette aspiration est apparue au cours de la procédure Parcoursup, lors d'une journée d'immersion dans cette filière à Joséphine Baker qu'Eulalie a eu l'occasion de vivre (avec une amie) sur proposition de ses enseignants :

« On a vu différents projets et c'était tous, mais, magnifiques ! C'était vraiment... on a beaucoup trop kiffé avec ma pote ! [...] Vraiment j'avais beaucoup trop aimé ! J'voyais des personnes qui s'faisaient tatouer en direct, 'fin vraiment c'était beaucoup trop bien [rires] ! Et du coup j'me suis dit, bah je vais mettre ça ».

Ayant choisi cette filière parce qu'elle « *aim[ait] bien dessiner en cours* », de ces dessins faits dans la marge des cahiers, Eulalie a eu l'opportunité d'observer une salle d'atelier, cet espace-temps où les modalités d'enseignements diffèrent avec la forme scolaire qu'elle rejette parce que « "*écrire, écrire, écrire*" [elle] *déteste ça* ». Ce rejet explique une expérience scolaire reléguée, depuis son orientation contrainte dans la voie technologique jusqu'à son Baccalauréat obtenu au rattrapage, qu'elle résume en ces termes : « *ils voulaient vraiment pas de moi au lycée* ». Son aspiration à poursuivre en Arts plastiques peut être lue à l'aune de la subjectivation lorsque cet aperçu d'un format éloigné de la forme scolaire la projette dans une forme d'accomplissement personnel, longtemps désavoué lors de son expérience scolaire antérieure. On peut également y lire la logique de la stratégie dans la mesure où son projet d'avenir tourné vers l'armée nécessite un niveau d'études plus qu'une formation. Or, l'articulation des différentes dimensions de l'expérience semble, dans le cas d'Eulalie, ciblée dans l'objectif de rendre effective une aspiration pourtant fondée sur des représentations toutes subjectives. Son aspiration semble donc « idéalisée » lorsque les conditions objectives de sa réalisation apparaissent en décalage avec les perspectives qu'elle projette. D'ailleurs, nous verrons qu'Eulalie fait partie de celles et ceux pour lesquels la procédure Parcoursup a été momentanément limitante dans la formalisation de son aspiration de poursuite d'études.

Au demeurant, que l'aspiration de poursuite d'études soit générale ou qu'elle soit spécifique, sa matérialisation sous forme de vœux mérite d'être plus précisément appréhendée dans la mesure où, comme nous le verrons, un nombre limité de vœux ne signifie pas nécessairement des aspirations clairement établies, pas plus que leur multiplication ne suppose toujours un flou dans la projection. Plus encore, lorsque la projection dans le temps à venir amène une certaine articulation des logiques de l'action au cours du processus de construction d'aspirations, la formulation des vœux est en elle-même une expérience sociale ouvrant sur une articulation plus ou moins parallèle, d'autant plus lorsque l'incertitude liée à Parcoursup donne à cette étape une dimension déterminante ne serait-ce que pour assouvir cette aspiration générique de poursuite d'études.

11.2. Expérience de la formulation des vœux

Étape fondamentale au cours de laquelle procédure et processus se rencontrent voire se superposent, c'est également lors de la formulation des vœux que se mêlent aspirations, prescriptions, conseils ou encore intérêts de natures diverses. La focale portée sur les vœux permet de considérer leur correspondance avec les aspirations des néo-bacheliers, tout autant que l'articulation des différentes dimensions de l'expérience au cours de cette étape singulièrement déterminante pour accéder à l'enseignement supérieur. *A priori* la moins contraignante, cette étape n'en est pas moins importante pour faire advenir les aspirations, puisqu'elle circonscrit de fait le périmètre des propositions que chaque candidat est susceptible de recevoir lors de la procédure d'affectation. Si la non-hiérarchisation des vœux est particulièrement appréciée (11.2.1.), nous verrons que leur formulation dépend tout autant du degré de précision des aspirations, du sentiment de capacité à réussir et de l'incertitude liée à la procédure. Trois configurations principales de la formulation des vœux ont pu être dévoilées, celles du « mono-vœu » (11.2.2.), de la « multiplication » (11.2.3.) et du « refuge » (11.2.4.), auxquelles s'ajoutent des vœux ne recouvrant parfois que partiellement des aspirations (11.2.5.). Enfin, si la non-hiérarchisation est appréciée, la motivation des vœux est en revanche plus critiquée par des jeunes aspirant à poursuivre leurs études dans une filière non-sélective (11.2.6.).

11.2.1. Des vœux non-hiérarchisés

Avant de présenter la manière à travers laquelle les enquêtés ont effectivement formulé leurs vœux, il semble important de présenter les enjeux de cette étape de la procédure. Si l'enjeu principal est l'accès à l'enseignement supérieur, deux enjeux sous-jacents méritent d'être soulignés : d'une part, la projection individuelle dans le temps à venir pour laquelle l'inégale maîtrise du rapport au temps a d'ores-et-déjà été soulevée et, d'autre part, l'expérience d'une procédure dont le degré d'incertitude est important. Brièvement présentée dans le chapitre 9, la dimension locale de la mise en œuvre de Parcoursup dans l'enseignement supérieur, qu'elle le soit à l'échelle de l'établissement ou infra-établissement, engendre une incertitude et limite parallèlement les conduites d'anticipation.

La notion de « stratégie » peut être discutée lorsque la rationalité qu'elle suppose semble fortement limitée par cette incertitude, bien que son usage puisse être nuancé en lui associant une dimension subjective, à l'instar de ce que soulevait François Dubet (1994a)

en précisant que « cela ne signifie pas que l'individu "en soi" puisse être considéré comme un atome utilitariste mesurant les coûts et bénéfices escomptés, mais qu'il se met dans cette position en interprétant la situation à partir de cette perspective, en étant en mesure de l'expliquer de ce point de vue » (p. 147). Face à cette incertitude prégnante, la notion de « tactique » apparaît heuristique en ce qu'elle intègre pleinement la subjectivité de l'acteur. Lorsque le cadre est indéterminé ou flou, la mise en œuvre d'une action tactique s'appuie sur une « imagination pratique » de l'acteur afin de pallier l'incertitude du temps futur et celle liée « aux conséquences futures des choix opérés dans le présent » (Felouzis, 2001a, p. 37). L'action tactique peut devenir pré-stratégique lorsqu'en travaillant l'incertain jusqu'à lui donner du sens, elle permet d'instaurer les conditions d'une action stratégique. En combinant un rapport au temps et une connaissance de l'enseignement supérieur socialement distribués, affronter l'incertitude d'une procédure impliquant par ailleurs la matérialisation du temps à venir à travers des vœux, peut donner lieu à des actions stratégiques de la part des jeunes les plus armés et, inversement, des actions tactiques pour les moins armés. Ici, « armés » s'entend des jeunes aux dispositions socio-scolaires favorisées face au temps futur, autrement dit, ceux dont l'avancée dans le processus de construction d'aspirations permet de s'appuyer sur des objectifs suffisamment probables ou ceux pour lesquels la poursuite d'études est suffisamment assurée – quel que soit le niveau d'ambition – pour que l'incertitude de la procédure devienne relativement secondaire. En revanche, quand bien même l'avenir pourrait être souhaité, la formulation des vœux pourrait relever d'une action tactique préventive face à une incertitude difficilement maîtrisable. Dans tous les cas, en formulant leurs vœux dans un temps présent au regard de leurs aspirations de poursuite d'études, les candidats infléchissent le temps à venir de la procédure, mais ce temps demeure soumis à l'incertitude inhérente au temps futur. Qu'elle relève de la stratégie ou de la tactique, la formulation des vœux demeure une épreuve pour laquelle l'articulation des différentes logiques de l'action prend appui sur les aspirations autant qu'elle peut être imprégnée par l'incertitude de la procédure.

Malgré tout, la formulation des vœux demeure relativement libre en ce qu'elle permet de candidater dans des formations sans pour autant obliger un engagement à s'y inscrire effectivement. En raison de la non-hiérarchisation des vœux, cette étape est *a priori* la moins contraignante en laissant la possibilité de se désengager ou de repenser la poursuite d'études jusqu'aux résultats d'affectation. Ayant deux grands frères passés par APB, procédure pour laquelle les vœux étaient hiérarchisés, Jane (bac S, B – intermédiaire)

trouve ainsi « *que c'est bien que y'ait pas de hiérarchie dans les vœux, parce que si au dernier moment tu veux aller dans un truc totalement secondaire, que t'avais mis en dixième place, bah au moins t'es sûr de pouvoir quand-même y aller* ». Bien qu'elle conditionne en partie la suite de la procédure, elle permet de laisser un espace des possibles ouvert, de « *mettre plus de choix* » et de « *moins se mettre la pression* » comme l'a apprécié Gaspard (bac L, AB – intermédiaire). À nouveau, la notion de tactique semble heuristique lorsque cette non-hiérarchisation permet une forme de souplesse de la projection dans le temps à venir.

L'autre versant de la non-hiérarchisation des vœux, au niveau méthodologique, est la difficulté d'analyser leur « valeur » ou leur correspondance avec des aspirations de poursuite d'études, ce que le classement des vœux sous APB permettait davantage (Rossignol-Brunet, 2022a). Avec Parcoursup, une première manière d'appréhender les vœux est de les considérer en nombre. En moyenne, les répondants au questionnaire ont formulé 4,8 vœux ($\sigma=2,668$) et deux sous-vœux ($\sigma=3,584$), un nombre un restreint par comparaison aux 10,1 vœux et sous-vœux formulés par les néo-bacheliers à l'échelle nationale (Boulet, 2020a). Les données suggèrent toutefois une certaine confusion entre vœux et sous-vœux, lorsque certains estiment par exemple que la même licence demandée dans plusieurs universités de différentes académies correspond à un seul vœu ou que d'autres ont déclaré avoir fait 30 sous-vœux. En considérant uniquement ce que les répondants ont déclaré comme vœux, les non-boursiers en ont formulé plus ($F=5,087$, $\text{sig}=0,024$) et les bacheliers littéraires ont en formulé le moins ($F=3,494$, $\text{sig}=0,015$). Aux extrêmes, 6,3 % des répondants ont fait un seul vœu et 12,2 % ont optimisé les 10 vœux possibles. Enfin, près de la moitié (46,7 %) a formulé trois, quatre ou cinq vœux.

L'analyse des entretiens a permis de pallier la non-hiérarchisation induite par la procédure en révélant, en réalité, une hiérarchisation subjective pour une grande partie des enquêtés et plus généralement le degré de concordance entre vœux et aspirations. À travers les discours, plusieurs configurations de formulation des vœux ont pu être relevées : « mono-vœu », « multiplication » et « refuge ». À partir de la question ouverte « *pourriez-vous préciser voire classer ces vœux que vous aviez formulés* », ces différentes configurations ont ensuite pu être quantifiées. Outre un taux de réponse relatif ($n=595$), l'absence de retour tenant notamment à un défaut de mémoire ($n=25$), il conviendra d'explicitier les choix opérés dans la création et le codage de cette nouvelle variable.

11.2.2. « Mono-vœu »

La première configuration du « mono-vœu » correspond aux candidats ayant formulé un seul vœu. Très minoritaire, elle concerne 4 % des répondants sans qu'aucune variable ne soit significative, hormis la bourse en tendance ($khi-2=2,973$, $sig=0,085$). Les boursiers sont en tendance plus nombreux à avoir formulé un seul vœu (5,2 % face à 2,4 % de non-boursiers). On retrouve le même pourcentage de 4 % à l'échelle nationale, à la différence près qu'il s'agit le plus souvent d'étudiants qui, ayant un parcours atypique, accèdent au supérieur en formation continue (Belghith *et al.*, 2019).

Ce vœu unique peut se traduire par « quoi d'autre ? » puisque la formation demandée est la seule envisageable au regard d'un avenir souhaité, mais semble *a priori* peu stratégique face au risque de ne pas être accepté. Pour autant, ce vœu est bien souvent lié à une projection d'autant plus affirmée que le temps à venir est relativement maîtrisé, dispositions socio-scolaires permettant de rendre effective l'aspiration de poursuite d'études de manière presque certaine. C'est par exemple le cas de Jane (bac S, B – intermédiaire – Arts du spectacle) qui a uniquement demandé la filière Arts du spectacle à Joséphine Baker en se sentant assurée d'y être admise au regard de ses résultats scolaires :

« Alors ça fait un peu présomptueux, j'aime pas trop dire ça, mais j'avais des bons résultats, du coup la fac j'me disais, bah... j'avais regardé les stat' dans... d'accep... 'fin, oui, d'acceptation, 'fin d'entrée quoi. Bon, je m'étais dit "bon, ça devrait le... ça devrait aller, quoi ! Normalement ça le fait !" [rires] ! Donc je m'étais pas trop pris la tête avec ça ».

Outre ses résultats scolaires, Jane a également mûri son projet d'apprendre depuis la classe de première en confrontant plusieurs sources d'information (CIO, pairs déjà étudiants et plateforme Parcoursup) et en étant confortée dans son choix par ses parents, de sorte qu'elle n'était « *vraiment pas stressée avec ça* [rires] ». Pour d'autres, le vœu unique est toutefois compensé par une alternative telle qu'une formation hors-Parcoursup⁷⁶ ou une alternative hors études supérieures, comme Leïa (bac STD2A, AB – intermédiaire – Arts plastiques) qui imaginait une année de césure le cas échéant :

« Soit j'étais prise à Joséphine Baker, soit je faisais une année sabbatique ou je partais en Erasmus, ou voilà, j'avais envie de faire plein de petits boulots [...]. Côté un peu le milieu festif, aussi, que j'avais pas trop côtoyé en arts appliqués avec le stress [rires] et le temps pris ».

⁷⁶ Pour la session 2020, certaines formations n'étaient pas encore centralisées sur la plateforme, telles que les formations en apprentissages ou certaines grandes écoles.

Pour Leïa, cette alternative est pensée comme un temps de relâchement « *pour [sa] santé mentale* » après des années lycée dans la série STD2A qu'elle n'a pas aimées en raison de la pression et du stress consécutif qu'elle a vécu. Elle l'a surtout anticipé comme un temps d'attente, dans la perspective de repasser par Parcoursup afin d'obtenir une admission en licence Arts plastiques. Cette filière est en effet, pour elle, la seule possible pour mener à bien son projet de devenir professeure d'Arts plastiques qu'elle tient depuis le collège :

« Pour moi, c'était Joséphine ou rien [...]. Je sais que j'avais vraiment mis que ce vœu-là [Arts plastiques] et c'est tout. C'était vraiment ça ou rien. Et je sais que mes professeures étaient un peu inquiètes à ce sujet et du coup j'esquivais un peu ».

Leïa a suivi cette configuration du « mono-vœu » malgré les conseils de ses enseignantes engagées dans une gestion préventive du risque qu'elle ne soit pas admise. En l'occurrence, Leïa aurait pu formuler un vœu pour une licence Arts dans une autre université de l'académie plus proche de son domicile familial, mais cette formation ne correspondait pas tout à fait à son projet en ne proposant qu'une option Arts plastiques quand Joséphine Baker proposait une licence dédiée. En connaissance de la « priorité académique » qui lui aurait, selon elle, été favorable, elle a eu peur d'être lésée pour son « premier » vœu à Joséphine Baker. En mêlant préférence géographique, projet d'apprendre et projet d'avenir, le vœu unique de Leïa relève *in fine* pleinement de la logique de la stratégie. Toutefois, *a contrario* de l'enquête de l'OVE qui révèle que ces candidats ont plus souvent un projet professionnel (Belghith *et al.*, 2019), l'existence d'un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup n'est pas lié au fait de ne faire qu'un seul vœu, d'après nos données. Ce « mono-vœu » ne peut donc être simplement associé à la logique de la stratégie.

On retrouve pour d'autres enquêtés la prédominance de la logique de subjectivation, à l'instar d'Eva (bac S, AB – intermédiaire – Musique) pour laquelle seule la licence Musicologie à Joséphine Baker était envisageable. En cumulant une projection dans le temps à venir difficile puisqu'elle « *ne savai[t] vraiment pas "quoi" faire* » et une passion vocationnelle pour la musique, Eva estime finalement que « *bon, bah, [elle n'avait] que "ça" à faire* ». Au regard de son parcours (pré-Maîtrise et Maîtrise de musique), elle a tout autant estimé son aspiration comme relevant d'un probable assuré : « *en même temps j'avais, je pense, même pas un pourcent de chance de pas être prise* ».

Ce vœu unique *a priori* peu stratégique face au risque de ne pas être accepté demeure bien souvent associé à une alternative le cas échéant, mais surtout à une probabilité d'échec objectivement mince. D'ailleurs, les filières dans laquelle sont inscrits ces néo-bacheliers n'ayant formulé qu'un seul vœu ne sont le plus souvent pas en tension (khi-2=6,990 au seuil de 0,01)⁷⁷, bien que cela ne signifie pas qu'elles accueillent tous les candidats. Pour d'autres, le sentiment de capacité d'être admis ne permet au contraire pas de pallier les appréhensions, de sorte que les vœux sont au contraire multipliés.

11.2.3. Multiplication des vœux

Configuration inverse de celle du « mono-vœu », la « multiplication » est plus courante puisqu'elle concerne 81,8 % des répondants au questionnaire. Au-delà du nombre (4,88 vœux en moyenne), l'approche compréhensive a permis d'identifier trois sous-catégories ont pu être décelées : « formation à tout prix », « éclectisme » et « hiérarchisation ».

11.2.3.1. « Formation à tout prix »

La première sous-catégorie est illustrée par l'expression « cette formation à tout prix » puisque la même formation est demandée dans plusieurs établissements. D'une certaine manière, il s'agit d'un « mono-vœu démultiplié » dans l'optique d'optimiser les chances d'être accepté dans la formation. À partir de la question ouverte sur la nature des vœux formulés, ont été considérées sous cette modalité toutes les configurations pour lesquelles plus de la moitié des vœux correspondent à la même filière, ce qu'ont suivi 40 % des répondants du questionnaire. Les non-boursiers (44,8 %), les bacheliers généraux (41,4 %), les bacheliers scientifiques (50,9 %) ainsi que celles et ceux qui avaient un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup (44,8 %) sont plus nombreux à avoir majoritairement demandé la même formation dans plusieurs établissements que leurs homologues ayant d'autres caractéristiques (tableau 23).

⁷⁷ Le tableau de contingence du test du khi-2 entre le fait que la filière soit ou non en tension (VI) et la configuration des vœux (VD) est présenté en annexe (3.5.).

Tableau 23: Répartition de la configuration des vœux « formation à tout prix » parmi les répondants (N=595) selon la bourse, le type de Baccalauréat et l'existence d'un projet professionnel (en %)

| | « Formation à tout prix » | Khi-2 |
|--|---------------------------|------------------------|
| Non-boursier (n=250) | 44,8 | * 4,139 (sig=0,042) |
| Boursier (n=345) | 36,5 | |
| Baccalauréat général (n=534) | 41,4 | * 4,168 (sig=0,041) |
| Autre bac (n=61) | 27,9 | |
| S (n=163) | 50,9 | *** 16,573 (sig=0,001) |
| ES (n=197) | 41,1 | |
| L (n=172) | 32,0 | |
| Autre (n=61) | 27,9 | |
| Pas de projet professionnel (n=227) | 32,2 | ** 9,403 (sig=0,002) |
| Projet professionnel (n=368) | 44,8 | |
| Total (n=595) | 40,0 | |
| Lecture : Parmi les non-boursiers (n=250), 44,8 % ont multiplié leurs vœux pour une même formation. * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | |

Au regard de ces différentes variables, on retrouve la prédominance de la logique de la stratégie lorsque les dispositions socio-scolaires renvoient à des ressources plutôt favorisées au regard de l'ambition des aspirations et que la projection dans le temps à venir est matérialisée par ce que les jeunes considèrent être un projet. En multipliant le même vœu, il s'agit donc d'optimiser les chances de l'obtenir.

Souhaitant devenir préparatrice sportive, Gwenaël (bac S, B – modeste – STAPS) a formulé six vœux pour des licences STAPS, une filière en tension. On retrouve en effet significativement plus cette configuration des vœux pour les néo-bacheliers inscrits de manière effective dans une filière en tension, que dans une filière qui ne l'est pas (khi-2=28,057 au seuil de 0,001). Cela n'empêche pas les candidats aspirant à poursuivre leurs études dans une filière qui n'est pas en tension de multiplier leurs vœux, comme une manière de se laisser le choix et les chances d'affectation. Mewena (bac L, AB – intermédiaire – HAA) a demandé la licence Histoire de l'art et archéologie (HAA) dans plusieurs universités expliquant qu'elle ne s'était « *pas trop posé la question* » en se disant « *"c'est ce que j'ai envie de faire, du coup j'y vais"* ».

Cette ouverture des possibles par une stratégie de multiplication peut néanmoins n'être que partielle et limitée à la formulation des vœux, lorsque certaines contraintes freinent les possibilités effectives de s'éloigner. Ces contraintes peuvent être d'ordre géographique lorsque les enjeux de la décohabitation du domicile familial soulèvent des coûts affectifs et financiers, tout en défiant la préférence pour la proximité à l'entrée des études. Pour Mewena, ce sont ses parents qui ont posé cette contrainte, car si elle « *avai[t] envie de partir un peu, [sa] mère a pas voulu* » pour des raisons pragmatiques et socio-économiques, ses parents habitant dans la ville d'implantation de Joséphine Baker. Autrement dit, Mewena a multiplié les vœux, mais seule la licence HAA à Joséphine Baker est en réalité envisageable pour elle. Pour d'autres, comme Tomy (bac STI2D, AB – intermédiaire – STAPS), il s'agit davantage d'une auto-contrainte lorsque le coût affectif d'un éloignement semble trop important. Pourtant, il regrette après coup le nombre et la localisation de ses vœux lorsqu'il prend conscience d'un risque de ne pas être accepté au cours de la procédure d'affectation :

« [En STAPS] j'avais mis, du coup, tout c'qui est [dans la région] parce que... par peur de partir trop loin donc je voulais rester [ici] [...]. Et en fait j'me rends compte que c'est un peu débile, j'aurais pu m'éviter des galères si j'avais postulé un peu plus en France [rires] ! Mais en même temps j'suis content d'être à Joséphine ».

En prenant ici l'exemple de la décohabitation, on remarque que certains vœux constituent une anticipation du temps à venir de type volitif (Boutinet, 2005), c'est-à-dire qui demeure de l'ordre du souhait, mais qu'il est peu probable qu'elle advienne. En cela, si l'étape de la saisie des vœux est *a priori* la moins contraignante, elle peut néanmoins l'être par une forme de « plafond de verre » plus ou moins objectivé. Parfois, les conditions matérielles d'existence peuvent restreindre les perspectives, comme c'est le cas pour Leah (bac ES, AB – intermédiaire – STAPS) qui a formulé des vœux en STAPS dans plusieurs villes sachant qu'elle n'aurait financièrement pu aller qu'à Joséphine Baker, université la plus proche de chez elle :

« J'aurais pas les moyens [de partir], parce que c'était beaucoup trop cher, parce que, en plus, j'aurais dû prendre un appart du fait que c'était trop loin de chez moi, donc plus payer l'année... ça aurait pas été possible. Mais j'ai quand-même tenté puisqu'au cas où j'aurais travaillé, j'aurais fait le maximum quand-même ».

Pour d'autres, les conditions matérielles permettent non seulement de partir, mais deviennent également un déterminant du choix, comme Marion (bac L, TB – favorisée –

Psychologie) qui s'est appuyée sur le cadre de vie dans les différentes villes, raison pour laquelle elle souhaitait partir de la région parisienne :

« En fait en région parisienne, y a une fac de Psycho qu'est bonne et deux vraiment très très mauvaises et qui sont très loin de chez moi et vu le loyer à Paris, bah, je pouvais pas me permettre d'avoir un appartement. Et donc... à la base, je voulais vraiment aller à Paris, mais j'me suis mise à mettre des facs un peu partout en France, vraiment partout, aux quatre coins de la France et... Ouais, j'ai mis Montpellier, Lyon, euh... Lille. J'ai tout mis [rires] le plus de facs possible ! ».

11.2.3.2. *Éclectisme*

Contrairement aux deux modalités de formulation des vœux pour lesquelles une formation en particulier est ciblée, traduisant alors une aspiration de poursuite d'études spécifique, une projection dans le temps plus complexe ou indéfinie ouvre sur une autre configuration : l'ouverture des possibles, qui donne lieu à des vœux « éclectiques ». Dans ce cas, plusieurs vœux sont formulés pour différents types de formations, domaines disciplinaires ou établissements. Par exemple, un même candidat peut demander des BTS, des IUT et des licences universitaires ou des formations inscrites en SHS et d'autres en sciences. Au niveau quantitatif, ont ainsi été caractérisés tous les ensembles de vœux pour lesquels cette diversité ressort, ce qui est le cas pour 14,8 % des répondants. Aucun profil ne semble se dégager, aucune variable n'étant significative en dehors de l'origine scolaire représentée par le type de Baccalauréat : les bacheliers technologiques ou professionnels sont significativement plus nombreux à avoir formulé des vœux éclectiques que les bacheliers généraux ($\chi^2=5,180$ au seuil de 0,05). De même, aucune différence n'existe selon que la filière d'inscription est en tension ou non ($\chi^2=0,633$, $\text{sig}=0,426$).

L'hypothèse d'un flou de la projection dans le temps à venir n'apparaît pas statistiquement, dans la mesure où on retrouve autant de candidats déclarant avoir un projet (15,5 %) que de candidats n'ayant pas de projet professionnel (13,7%). À travers les entretiens, c'est davantage le flou du temps des études qui ressort lorsque l'éclectisme des vœux ne permet pas d'interpréter un projet d'apprendre clairement établi. Il peut alors s'agir d'une forme de tactique en conservant un espace des possibles ouvert tout en se laissant le temps de la réflexion jusqu'au choix définitif. Pour Aliya (bac ES, s.m. – intermédiaire – Arabe), l'aspiration à poursuivre les études demeure « générale ». Son expérience lycéenne a été complexe en termes d'intégration sociale et académique, jusqu'à ce qu'elle obtienne son Baccalauréat au rattrapage. Perdue dans ses aspirations, elle a un temps privilégié des

formations courtes et professionnalisantes, l'éloignant de la théorie, telles que les IFSI, une école d'orthophonie ou encore « *un truc pour les yeux* ». Sans que ce ne soit nécessairement de l'ordre de vœux de secours, Aliya a également candidaté dans plusieurs licences relativement diverses au niveau disciplinaire : Histoire, Psychologie-LAS, Études arabes et enfin Arts plastiques. Face à l'incertitude de la procédure Parcoursup mais plus encore de sa propre incertitude, la configuration des vœux formulés par Aliya se rapproche donc de la tactique, comme s'il s'agissait de multiplier des possibles en profitant à la fois de la non-hiérarchisation des vœux et du temps de réflexion qu'elle permet. Au regard de cet éclectisme, on pourrait qualifier cette modalité à travers l'expression « tout et partout » dans la mesure où plusieurs formations et plusieurs établissements sont demandés. Pour autant, le « partout » est conditionné dans le cas de Aliya puisqu'il est inenvisageable pour elle de décohabiter pour des raisons d'ordres culturel et économique. On retrouve cette contrainte géographique qui s'applique, pour elle, dès l'étape de la formulation des vœux :

« [Mes parents] voulaient que je reste. Le fait de... bah j'avais 17 ans, du coup à ce moment-là et pour eux... bah ils avaient très peur. Et... ouais, chez nous on va pas... 'fin ça s'est fait pas d'aller très loin aussi jeune, en tout cas. On va... on peut changer de ville mais plus quand... par exemple pour le Master [...]. Aussi question moyens. Parce que j'étais pas boursière, à ce moment-là ».

Parfois, c'est le « tout » qui est en fait limité, lorsqu'un type de formation en particulier est ciblé. Pour Sam (bac ES, B – modeste – Communication), la projection dans le temps à venir est d'autant plus complexe qu'une préférence définitive revient à renoncer aux autres. L'étape de la formulation des vœux lui permet de maintenir un espace des aspirations possibles important, puisqu'elle demande plusieurs mentions de licence à travers lesquelles elle cible l'intérêt intellectuel (Communication, Arts du spectacle, Santé et Social), sans qu'elle n'ait spécifiquement priorisé l'université : « *j'ai fait ça naturellement, j'avais pas de préférences [...] machinalement c'est tombé sur des universités* ». Si l'indécision est également marquée pour Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle), le report sur l'université est plus conscient. Les autres types de formation ne lui conviennent pas, les IUT ou BTS étant « *plus technique, quoi* » ou les CPGE lui paraissant trop exigeantes : « *moi la prépa c'est un truc qui m'faisait très peur ! Parce que je... je sais pas vraiment gérer mon stress [...] j'avais peur de pas tenir la prépa* ». Surtout elle a ciblé l'université « *parce qu'à la fac ils font de tout !* ». Cléo s'appuie sur certaines lignes de clivage scindant l'enseignement supérieur, mais lui associer un projet d'apprendre semble trop expéditif lorsque l'indécision a été prégnante tout au long de la formulation des vœux :

« [Les vœux] je les ai faits un peu au compte-gouttes, quoi, j'en ai rentré un, puis un autre... j'avais pas une liste en tête, déjà, quand je les ai entrés, quoi [...]. Pff... au moment de choisir mes vœux, je me suis dit "enh ! Qu'est-ce que je vais mettre ! À l'aide ! Je sais pas quoi choisir !" [rires] ! Parce que les profs ils disaient "bah voilà, vous avez un tel nombre de vœux, donc profitez-en, mettez plein de vœux", quoi ! Pour être sûr... et puis moi j'avais Arts du spectacle, Lettres, ça fait deux ! Bon, qu'est-ce que je vais mettre ? Histoire, ça fait trois, ok, c'est bien [rires] ! ».

Pour ces enquêtés, la liberté apparente qu'octroie Parcoursup peut en réalité renforcer l'indécision. Multiplier les vœux, bien qu'ils puissent être en nombre limité, est de l'ordre d'une tactique à visée pré-stratégique. Il s'agit d'engager une « fermeture » raisonnable des possibles, tout en se laissant stratégiquement le temps en reportant le moment du choix et en espérant la précision des aspirations, comme Cléo pour laquelle la licence Arts du spectacle est progressivement devenue « *un peu au-dessus du flou du reste* ». À défaut d'un objectif clair permettant de pleinement activer la logique de la stratégie, c'est bien souvent à l'aune d'un accomplissement intellectuel qu'est avant tout pensée la poursuite d'études (subjectivation), sachant que les dispositions sociales et scolaires le permettent (intégration). Pour d'autres, les aspirations sont au contraire relativement précises, mais l'incertitude relative à la procédure soulève des appréhensions.

11.2.3.3. Hiérarchisation

Bien que Parcoursup n'impose pas la hiérarchisation des vœux, certains candidats ont exprimé un ordre de préférence. Une formation peut être considérée – ou en tout cas souhaitée – comme « premier vœu », mais d'autres formations sont demandées avec un statut allant du « second vœu » au « vœu de secours ultime ». Puisque non matérialisée par la procédure, il est complexe de l'objectiver d'autant plus que cet ordre de préférence est susceptible d'évoluer au cours du temps. Au niveau des données quantitatives, seules les réponses avec un classement objectivement décrit ont été codées sous cette modalité « hiérarchisation », ce qui correspond à 27,1 % des répondants. Statistiquement, plusieurs variables sont significatives (tableau 24), dont l'origine sociale : les répondants d'origine sociale supérieure sont significativement moins nombreux à avoir « hiérarchisé » leurs vœux (20,3 %) par rapport aux jeunes d'origine sociale moyenne (27,8 %) et modeste (32,1 %). *A priori* contre-intuitif au regard d'un rapport au temps socialement distribué, on peut y lire une forme de confiance dans le temps à venir, mais aussi la possibilité de se laisser du temps comme si la poursuite d'études était de fait assurée. L'origine scolaire représentée par le type de Baccalauréat est également significative, tout en étant complexe

à appréhender. Les bacheliers professionnels ou technologiques sont sous-représentés parmi celles et ceux ayant classé leurs vœux (14,8 %), mais les bacheliers scientifiques le sont également (20,9 %), tandis que les bacheliers littéraires sont sur-représentés (39 %). Celles et ceux qui n'avaient pas de projet professionnel sont plus nombreux à avoir « hiérarchisé » leurs vœux (31,7 %) que celles et ceux qui avaient un projet (24,2 %). Pour ces derniers, on retrouve à nouveau une confiance dans l'avenir lorsque la projection est structurée. À l'inverse, l'incertitude face à la procédure Parcoursup encourage une action stratégique en hiérarchisant les alternatives, tandis que l'incertitude de la projection incline une action tactique afin de pallier l'indécision. Enfin, les répondants ayant « hiérarchisé » leurs vœux sont le plus souvent inscrits dans une filière qui n'est pas en tension ($\chi^2=11,113$ au seuil de 0,001). Cela pourrait signifier qu'ils sont inscrits dans une formation demandée en vœu de secours, mais le codage n'a pas été fait en considérant la place de ce vœu dans cet ordre de préférence.

Tableau 24: Répartition de la configuration des vœux « hiérarchisation » parmi les répondants (N=595) selon la catégorie sociale, le type de Baccalauréat et l'existence d'un projet professionnel (en %)

| | | |
|--|------|------------------------|
| Favorisée (n=172) | 20,3 | * 6,501 (sig=0,039) |
| Intermédiaire (n=230) | 27,8 | |
| Modeste (n=193) | 32,1 | |
| S (n=163) | 20,9 | *** 20,275 (sig=0,000) |
| ES (n=197) | 25,9 | |
| L (n=172) | 39,0 | |
| Autre (n=61) | 14,8 | |
| Pas de projet professionnel (n=227) | 31,7 | * 4,037 (sig=0,045) |
| Projet professionnel (n=368) | 24,2 | |
| Total (n=595) | 27,1 | |
| <i>Lecture : Parmi les répondants d'origine sociale favorisée (n=172), 20,3 % ont hiérarchisé leurs vœux. * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | |

Ce cas de figure est celui de Flora (bac S, AB – intermédiaire – STAPS) qui multiplie ses vœux en suivant son aspiration à poursuivre ses études dans le milieu médical ou paramédical, tout en les distinguant, certains relevant de ses préférences, d'autres étant plus secondaires, d'autres encore de véritables vœux de secours :

Flora : J'ai fait vingt vœux et j'ai dû en faire... sept sous-vœux, j crois [...]. Parce que j'en avais certains en apprentissage. J'avais en avoir cinq, je crois, que j'avais mis au cas où.
 Enquêtrice : Ok, comme vœux de secours [elle acquiesce]. Et c'était quoi à peu près ? 'Fin pas forcément toute la liste, mais t'avais mis quoi ?

Flora : J'avais mis des facs de Médecine un peu partout [...]. J'avais mis STAPS [du campus secondaire de] Joséphine Baker en option santé. Après j'avais mis la fac de Biologie un peu en solution de secours. Et de l'autre côté j'ai mis tout ce qui était BTS opticien-lunetier, un peu partout en France parce que y en a pas beaucoup. Et j'en ai mis partout en apprentissage aussi sur ça. Et au cas où, genre vraiment au cas où, j'avais mis prothésiste dentaire.

La manière à travers laquelle Flora a formulé ses vœux peut être décomposée en deux grands ensembles. D'une part, la logique de la stratégie est dominante lorsqu'elle multiplie les demandes en Parcours d'accès spécifique santé (PASS), notamment dans les régions limitrophes. Or, son sentiment de capacité à être admise génère une première forme d'inquiétude pour Flora en raison de ses résultats scolaires : « *les notes c'était un peu une obsession. Ça fait peur [rires] !* ». Cette appréhension incite Flora à multiplier de manière tactique des vœux de secours dans lesquels elle peut un minimum se projeter, bien que s'y mêle une incertitude plus individuelle en raison de la précocité de l'étape de la formulation des vœux : « *j'avais pas trop d'idées [en dehors de PASS] quand ça a ouvert Parcoursup et on valide ça un peu tôt. On valide ça tôt et j'avais pas trop d'idées* ». Parce qu'incertaine, Flora hiérarchise pourtant ses vœux, la licence STAPS (qu'elle finit par rejoindre définitivement) étant alors considérée comme un vœu secondaire au moment de cette étape de la procédure.

Quelle que soit l'articulation des logiques d'action dans la construction des aspirations, l'étape de la formulation des vœux considérée comme expérience faite, pour ces enquêtés, état de la prédominance de la logique de la stratégie en hiérarchisant des alternatives envisageables et accessibles, mais aussi de la logique de l'intégration tenant en particulier au rôle scolaire face à la compétition que génère la procédure Parcoursup.

Plus généralement, la configuration de la « multiplication » des vœux soulève des considérations plus complexes que ne le supposerait une analyse uniquement fondée sur le nombre de vœux formulés. D'une part, elle réunit autant des jeunes pour lesquelles les aspirations de poursuite d'études sont « spécifiques » que d'autres pour lesquels la projection dans le temps à venir est plus complexe. Dans la continuité, cette configuration tient autant de l'action stratégique (lorsque les aspirations sont précises) que de l'action tactique (lorsque les aspirations ou que le sentiment de capacité à être admis demeurent incertains). D'autre part, on perçoit à travers cette configuration une dissociation entre l'étape de formulation des vœux et celle du choix définitif, lorsque certains vœux sont

effectivement formulés tout en étant d'ores-et-déjà pensés comme impossibles à suivre pour des raisons géographiques, affectives et socio-économiques. En ajoutant à cette dernière considération l'idée de « vœux de secours » plus ou moins souhaités, il semble possible d'avancer que les vœux formulés par les candidats ne correspondent pas tous réellement à des aspirations de poursuite d'études. Certains restent d'une certaine manière « rêvés » sans aucune probabilité – ou presque – d'advenir, quand d'autres sont formulés sans aucune intention de s'engager dans la formation. D'autres vœux secondaires peuvent, quant à eux, être pensés comme des alternatives envisageables, à l'instar des « filières-refuges » de Bernard Convert (2010).

11.2.4. Refuge

Cette troisième configuration des vœux s'appuie sur « le caractère de filières-refuges de certaines disciplines » (Convert, 2010, p. 30) vers lesquelles les futurs étudiants peuvent se replier au détriment d'autres filières dont l'accessibilité ou les exigences académiques sont estimées trop abruptes. Ainsi, certaines licences universitaires peuvent remplir « une fonction de filière-refuge [en] attirant des élèves et étudiants qui évitent avec elle la difficulté présumée » (ibid., p. 22) des formations sélectives ou en tension. La licence devient une alternative plus ou moins élective qui permet, dans tous les cas, d'intégrer l'enseignement supérieur. L'université est donc un choix secondaire et renvoie à un ou plusieurs vœux formulés à travers une prévention du risque de ne pas être accepté dans les formations sélectives prioritairement ciblées, comme c'est le cas pour 14,1 % des répondants au questionnaire. Pour ces jeunes, la majorité des vœux ou le vœu clairement classé comme « premier vœu » correspondent à une formation sélective (CPGE, BTS, IUT ou écoles professionnelles) tandis que l'université constitue une option secondaire.

À l'instar de ce que Bernard Convert avait pu souligner, l'origine scolaire ouvre sur des différences significatives (tableau 25) : la configuration de la « filière-refuge » est sur-représentée parmi les bacheliers professionnels ou technologiques, mais sous représentée parmi les bacheliers scientifiques ($\chi^2=14,948$ au seuil de 0,01). Pour les premiers, une explication tient à leur orientation dans des formations en continuité avec leur voie du Baccalauréat, c'est-à-dire des formations courtes et professionnalisantes (BTS et IUT). Pour les seconds, titulaires d'un Baccalauréat de la « voie royale », on peut au contraire y lire une orientation élective. Les répondants ayant déclaré ne pas avoir de projet professionnel sont sur-représentés (18,5 %). Contre-intuitif en ce qui concerne les

formations professionnalisantes, il pourrait s'agir d'une stratégie en ce qui concerne les formations générales, comme les CPGE. En revanche, le fait que les femmes soient en tendance sur-représentées (15,6 %) est en divergence avec les résultats de Bernard Convert qui montraient que les « disciplines de lettres et de langues, ainsi que la psychologie et les filières » qui correspondent pourtant à une partie de l'offre de formation de Joséphine Baker sont « très fortement féminisées » (ibid., p. 22). Bien que cette différence n'apparaisse qu'en tendance, ce résultat invite à considérer plus finement la nature de cette fonction de refuge, tout comme la différence significative entre celles et ceux qui avaient un projet professionnel (11,4 %) et celles et ceux qui n'en avaient pas (18,5 %).

Tableau 25: Répartition de la configuration des vœux « refuge » parmi les répondants (N=595) selon le genre, le type de Baccalauréat et l'existence d'un projet professionnel (en %)

| | | |
|--|------|-----------------------|
| Homme (n=112) | 8,9 | ns 3,322 (sig=0,068) |
| Femme (n=473) | 15,6 | |
| S (n=163) | 8,6 | ** 14,948 (sig=0,002) |
| ES (n=197) | 17,8 | |
| L (n=172) | 11,0 | |
| Autre (n=61) | 26,2 | |
| Pas de projet professionnel (n=227) | 18,5 | * 5,819 (sig=0,016) |
| Projet professionnel (n=368) | 11,4 | |
| Total (n=595) | 14,1 | |
| <i>Lecture : Parmi les hommes (n=112), 8,9 % se sont « réfugiés » à l'université. * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | |

Cette configuration des vœux est ensuite distinguée selon que la filière-refuge l'est « par le haut » ou « par le bas ». Cette distinction repose sur la hiérarchie existant entre les différents types de formations au sein de l'espace de l'enseignement supérieur, selon des critères tenant aux exigences académiques, au prestige et à l'efficacité externe des formations. Dans cette hiérarchie, l'université massifiée occupe une position intermédiaire entre deux extrêmes, l'un composé des formations sélectives prestigieuses (classes préparatoires et Grandes écoles) et l'autre renvoyant aux formations sélectives courtes (IUT, BTS et écoles professionnelles).

11.2.4.1. Refuge « par le bas »

Au regard de cette hiérarchie, la sous-modalité du refuge « par le bas » renvoie à une configuration des vœux pour laquelle l'université constitue une alternative à une ou plusieurs formations sélectives prestigieuses. C'est le cas pour 3,9 % des répondants ayant d'une certaine manière anticipé de se réfugier à l'université dans le cas d'une admission compromise dans ce type de formation, sans qu'aucune variable ne soit significative.

Pour certains, le niveau scolaire permet de s'autoriser une orientation vers des formations prestigieuses ou exigeantes. Tous les deux titulaires d'un Baccalauréat général et mentionnés, Mila (bac L, TB – favorisée – Anglais) ayant des aspirations peu précises et Tom (bac ES, TB – intermédiaire – Histoire) souhaitant devenir professeur d'Histoire, ambitionnaient d'intégrer un Institut d'études politiques (IEP). Pour cela, ils ont préparé le concours commun des IEP de manière plus ou moins formelle au sein de leur lycée, tout en anticipant malgré tout le risque d'échec en raison, notamment, des modalités mises en œuvre à cause de la crise sanitaire. Pour la session 2020, le concours a été remplacé par un recrutement sur dossier qui, selon eux, tendrait à favoriser « *les grands lycées* » (Tom) et « *l'élite* » (Mila). Ces deux enquêtés ont maintenu leur aspiration pour cette formation sélective pour laquelle ils estimaient d'avance avoir peu de probabilités d'être admis : « *je savais que sur dossier je serai pas prise* » (Mila) et « *vu que y a pas eu de concours, c'était un truc sur dossier, donc ça on savait qu'on l'aurait pas* » (Tom). L'université est alors pensée comme une alternative convenable et surtout accessible, comme le soulève Mila :

Mila : J'ai pas fait beaucoup de vœux. Je sais que j'avais beaucoup de mes amis qui avaient des plans A, B, C, D, E, euh... moi j'avais un plan A [IEP] et un plan B [LLCER Anglais].

Enquêtrice : Donc deux vœux ?

Mila : Ouais. Je crois que j'ai fait deux vœux... non ! J'ai dû en faire trois, j'ai dû mettre une autre [licence LLCER Anglais dans une autre université], mais le troisième je voulais pas du tout faire [...]. Mais je savais que normalement je serai prise dans mon plan... dans mon plan B, 'fin à Joséphine Baker, quoi.

Malgré sa quasi-certitude de ne pas obtenir le concours commun des IEP, Mila n'a formulé qu'un seul autre vœu qui lui paraissait autant acceptable qu'accessible, tout en anticipant la possibilité de repasser le concours l'année suivante. Tom a quant à lui multiplié les vœux tout en privilégiant, de manière stratégique, la ville dans laquelle se trouvent l'Université Joséphine Baker et l'un des IEP :

« J'avais fait pas mal de vœux. Donc j'avais mis... donc en premier vœu, le concours de Sciences Po [...]. Après en deuxième j'avais mis... Histoire à Joséphine parce que, du

coup, de base je voulais aller [pour] m'installer sur le site où y a Sciences Po et peut-être retenter cette année [...]. Après j'ai mis Sociologie à Joséphine. Après j'ai mis Histoire et Socio [dans une université de mon académie]. Je crois que j'avais mis ces cinq [...]. Après c'est des universités, donc les profs nous avaient dit "si vous êtes pas acceptés à Sciences Po, vous serez forcément acceptés en université", parce qu'on a aucun problème, 'fin on a pas de difficulté particulière, pas de dossier qui pourrait compromettre ça ».

Si le raisonnement est similaire en ce qui concerne Meryl (bac L, B – favorisée – Lettres) et Charlotte (bac L, B – intermédiaire – Histoire), leur acceptation dans une CPGE était au contraire estimée probable. Sans réel projet d'apprendre, la prépa permettait selon elles de poursuivre leur processus de construction d'aspirations en intégrant une formation généraliste mais aussi exigeante. Ce sont ces mêmes critères qui ont généré un certain doute, non pas sur leur sentiment de capacité à y être admise, sinon sur leur sentiment de capacité à réussir et surtout à tenir face au temps institutionnel de la prépa. Toutes les deux ont donc candidaté dans une licence, la non-hiérarchisation leur permettant de se laisser du temps pour mûrir leur choix final. Bien qu'elles aient été admises dans la CPGE qu'elles ciblaient de manière privilégiée, Meryl et Charlotte se sont finalement « réfugiées » à l'université : la première, dès le choix final et la seconde, après avoir passé quelques semaines en prépa. Si elle n'avait pas demandé la licence Histoire à Joséphine Baker dans ses vœux, la notion de refuge est tout aussi pertinente pour Charlotte qui a pourtant intégrée cette formation dès la fin du premier semestre, en profitant des places encore disponibles et d'un système de passerelle :

Charlotte : J'ai demandé trois prépas Lettres. Et, j'ai demandé une licence d'Histoire je crois. Je crois que c'est ça. Parce que ma priorité, c'était prépa Lettres et l'Histoire c'était plus au cas où j'étais pas prise. J'avais demandé, c'est ça, j'en avais fait cinq, trois prépas et deux licences d'Histoire [...]. Les licences d'Histoire c'était l'Université [au sud de l'académie] et l'Université [privée de l'académie].

Enquêtrice : Il n'y avait pas Joséphine Baker ?

Charlotte : Non [rires] !

Si l'on peut se permettre de filer la métaphore du refuge de montagne, il s'agit, dans le cas d'un refuge « par le bas », de jeunes qui envisagent l'hypothèse d'une surestimation de leurs capacités en demandant des formations sélectives et anticipent donc la possibilité de s'arrêter dans un refuge au cours de leur ascension, en l'occurrence, à l'université. Faute de place dans le premier refuge qui suffisait à leur projet initial d'ascension, d'autres ont en revanche dû poursuivre cette ascension qu'ils ne pensaient pas accessible, ni même souhaitable, se réfugiant alors à l'université « par le haut ».

11.2.4.2. Refuge « par le haut »

L'université peut également constituer un refuge « par le haut » lorsqu'une ou plusieurs licences sont anticipées dans le cas d'un refus dans une formation sélective courte et professionnalisante, ce qui correspond à 10,3 % des répondants au questionnaire (tableau 26). À nouveau, l'origine scolaire s'avère discriminante puisque les bacheliers professionnels ou technologiques sont sur-représentés (26,2 %), l'explication principale tenant à une orientation dans la continuité de leur Baccalauréat, mais également à une défiance à l'égard de l'université que ce soit à travers un phénomène d'auto-exclusion ou que ce soit à travers les discours véhiculés sur ce segment de l'enseignement supérieur. Pour les bacheliers généraux, on peut supposer une projection réellement élective vis-à-vis de l'université. De manière contre-intuitive, celles et ceux qui n'avaient pas de projet professionnel sont statistiquement plus nombreux à être concernés par cette configuration du refuge « par le haut » (14 % face à 7,9 % de celles et ceux qui avaient un projet professionnel). Pourtant, les formations telles que les IUT ou les BTS sont communément associées à une visée professionnalisante.

Tableau 26: Répartition de la configuration des vœux « refuge par le haut » parmi les répondants (N=595) selon le type de Baccalauréat et l'existence d'un projet professionnel (en %)

| | | |
|--|------|------------------------|
| Baccalauréat général (n=534) | 8,4 | *** 18,857 (sig=0,000) |
| Autre bac (n=61) | 26,2 | |
| Pas de projet professionnel (n=228) | 14,0 | * 5,749 (sig=0,016) |
| Projet professionnel (n=367) | 7,9 | |
| Total (n=595) | 10,3 | |
| Lecture : Parmi les bacheliers généraux (n=534), 8,4 % se sont « réfugiés par le haut » à l'université. * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | |

Cette notion de refuge « par le haut » traduit l'idée d'une université comme alternative à des aspirations de poursuite d'études vers des formations courtes et professionnalisantes, mais sélectives, dont l'effectivité est anticipée comme étant peu probable. La nature de ce vœu pour une licence universitaire oscille sur un *continuum* allant de l'option acceptable et accessible jusqu'au réel vœu de secours moins désirable.

Bachelière technologique, Laïssa (bac STMG, B – modeste – AES) aspirait à entrer dans un BTS Management commercial opérationnel (MCO), une formation qui s'inscrit

pleinement dans son projet d'avenir – travailler dans le secteur du marketing digital – autant que dans la continuité de son expérience scolaire. En effet, le rapport à l'École de Laïssa a évolué au cours de ses années lycée. Ayant intégré la voie technologique de manière plutôt élective, son rapport au travail scolaire est pourtant resté complexe. Elle a en effet été inscrite dans un dispositif de remédiation en seconde avant de rejoindre une première STMG qu'elle a plutôt appréciée en dehors du fait de se sentir stigmatisée. C'est en première qu'elle a trouvé du sens au travail scolaire, en particulier dans les matières pratiques, ce qu'elle aspire donc à poursuivre en BTS. Plutôt bonne élève au regard de sa mention Bien au Baccalauréat, Laïssa semble pourtant proche d'un phénomène d'auto-exclusion lorsqu'elle estime les IUT inaccessibles au regard des taux d'accès et de réussite, mais plus encore cette université qui n'« *est pas pour [elle], l'université c'est complexe. C'est pas tout le monde qui peut réussir à l'université, hein* ». En cumulant projet d'avenir (stratégie) et rapport aux savoirs pratiques (intégration), Laïssa candidate dans neuf BTS, plutôt dispersés géographiquement, tout en formulant un vœu de secours pour la licence AES à Joséphine Baker sur conseil de ses professeurs principaux.

Le cheminement est similaire en ce qui concerne Emma (bac ES, s.m. – modeste – Communication). Souhaitant travailler dans l'événementiel, Emma aspire à poursuivre ses études en DUT information et communication, une formation courte et professionnalisante. Au regard de son niveau scolaire, elle a anticipé la possibilité de ne pas être admise en demandant également plusieurs mentions de licence. On peut également noter, à travers son discours, une mémoire hésitante sur les vœux qu'elle a formulés et, plus généralement, sur cette expérience qui est annoncée comme le moment de leur vie :

« Euh... j'avais demandé licence Information et communication à Joséphine Baker et Lille, je crois. J'avais demandé... Arts du spectacle... non, pas Arts du spectacle... Si, Arts du spectacle parce que j'crois que... Non, Histoire de l'art parce qu'on pouvait dévier après en Info-comm en L2, j'crois, 'fin un truc comme ça. Du coup j'ai demandé ça [dans plusieurs villes]. Et des DUT j'en ai demandés huit et c'était Information et communication [rires] et j'ai demandé [...] un peu partout les DUT, parce que je savais que c'était très, très dur d'y accéder. Et sinon, j'crois que j'ai demandé... DUT Tech' de co' ».

Pour certains jeunes, l'université peut être anticipée, lors de la formulation des vœux, comme un refuge dans lequel se replier le temps que les intempéries de la procédure Parcoursup cessent. Cette anticipation d'une filière-refuge renvoie à la logique de la stratégie tandis que celle d'une acceptation compromise dans une formation sélective s'entend à l'aune de la logique de l'intégration, par intériorisation des hiérarchies et du rôle

scolaires. Cette université qui constitue un espace de régulation, apparaît alors comme une étape dans le parcours étudiant permettant de rebondir en affinant ou en avisant la trajectoire, y compris en dehors de l'université. Parfois, l'arrivée à l'université correspond à une seconde étape, comme un repli intervenant après une expérience dans une formation sélective qu'il s'agissait de vivre, même temporairement, afin de ne pas regretter. Comme l'ont soulevé Romuald Bodin et Mathias Millet (2011a, 2011b), ce type de réajustement de la trajectoire est progressif en s'établissant plus souvent du haut vers le bas, comme c'est le cas pour Charlotte qui est venue se mettre à l'abri à l'université après une expérience malheureuse en classe préparatoire. L'image d'un « abri » plus que celle d'un « refuge de montagne » illustre parfois davantage cette situation lorsque l'université devient un espace sécurisant dans lequel s'épanouir. Toutefois, cette seconde définition de la « filière-refuge » renvoie davantage à l'étape du choix final et à l'expérience étudiante qu'il conviendra d'appréhender ultérieurement (chapitre 12). Il n'en demeure pas moins que les licences universitaires sont anticipées comme des « filières-refuges », dans le cas d'un refus dans une formation sélective. Cette stratégie rejoint le principe de la « pastille verte » d'APB, ce vœu que les candidats devaient formuler pour une licence garantie libre d'accès. Bien souvent, ce type de vœu est conseillé par les professeurs principaux, témoignant d'une gestion préventive des risques d'échec (chapitre 9), même s'il est en partie décorrélé des aspirations.

11.2.5. Des vœux au-delà des aspirations

Au-delà même de leur correspondance avec des aspirations de poursuite d'études, certains vœux ont pu faire l'objet d'une forme de co-construction lorsqu'ils s'avèrent formulés sur la base de conseils de personnes ressource. Ici, ne sont donc pas considérés les conseils à travers lesquels les candidats ont perçu la prise en compte de leurs aspirations, sinon ceux visant de manière tactique voire stratégique à pallier l'incertitude de la procédure Parcoursup ou de défier les inégalités devant l'orientation.

À travers leur mandat d'orientation, les professeurs principaux peuvent dispenser des conseils plus ou moins prescriptifs que les élèves peuvent à leur tour plus ou moins suivre. Tomy (bac STI2D, AB – intermédiaire – STAPS) a ainsi respecté le conseil de type « tubulaire » de sa professeure principale en formulant un vœu pour un BTS dans la continuité de son Baccalauréat Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D). C'est également le cas d'Oriane (bac STMG, B – modeste – AES) qui a

demandé des BTS, sans toutefois aucune intention de s'y inscrire : « *après comme les profs, bah, voulaient des BTS et tout, j'avais mis quelques BTS mais je savais que... à la fin, je refuserai, quoi* ». Par ailleurs, les conseils appuyés sur un objectif de « placement » incitent la formulation de vœux de secours afin de garantir l'accès à l'enseignement supérieur. Il semble ainsi que l'un des conseils récurrents reproduit le fonctionnement de la « pastille verte », comme ce fut le cas dans le LEGT privé de Charlotte (bac L, B – intermédiaire, boursière – Histoire) :

« Dès le début [j'ai mis la licence d'Histoire], parce qu'ils avaient bien dit à la réunion quand on demande une formation sélective, il faut mettre une formation non-sélective au cas où sur Parcoursup [...]. Depuis le début, ils nous avaient dit : au moins mettre une licence quelque part ».

Au-delà de ce vœu de secours garanti d'accès, quelques enquêtés, comme Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle), ont ressenti une optimisation plus quantitative des chances d'accès au supérieur : « *on nous poussait à mettre beaucoup de vœux pour être sûr d'avoir... d'avoir plein de choix, quoi et d'être sûr... d'avoir au moins un vœu d'accepté, quoi !* ». On peut ici souligner que cette multiplication va à l'encontre de l'injonction au projet, mais rejoint la philosophie d'une procédure instaurée pour réguler les flux et l'attribution d'une place (quelle qu'elle soit) à chacun. Les candidats ont parfois ressenti cet objectif du placement, la réussite se mesurant dans le fait que tous les lycéens obtiennent une place dans le supérieur, parfois indépendamment de leurs aspirations.

Pour d'autres, certains vœux relativement décorrélés des aspirations s'appuient sur des conseils prodigués par les parents. Parfois, il s'agit de conseils presque psychologisants lorsqu'ils s'appuient sur la représentation d'une formation pour laquelle l'enfant « serait fait » ou dans laquelle « on le verrait », comme le décrit Axelle (bac ES, B – intermédiaire – STAPS) à l'égard des vœux qu'elle a formulés en Droit : « *j'ai mis du Droit parce que ma maman me voyait avocate, donc... [rires] ! J'me suis dit, bon, aller, ça va lui faire plaisir ! Donc j'ai mis deux ou trois facs de Droit* ». Parfois, ces conseils sous-tendent un report des aspirations comme s'il s'agissait d'atteindre un niveau d'ambition déçu ou empêché, à l'image de la CPGE pour les parents de Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – Allemand) : « *les prépas, c'est mes parents qui voulaient que j'essaye de faire une prépa. Du coup je leur ai mis des prépas pour leur faire plaisir, mais pff... même si j'avais été acceptée, j'y serais pas allée* ». Pour Axelle et Fleur, formuler ces vœux sans réelle portée en termes de possibles reste envisageable dans la mesure où, malgré le nombre restreint de

vœux, ils ne viennent pas en remplacer d'autres jugés plus importants et surtout plus probables du fait de la non-hiérarchisation. Les formuler permet aussi de maintenir une forme de paix sociale, notamment lorsque des tensions peuvent émerger comme ce fut le cas pour Fleur qui a eu avec ses parents « *des discussions qui... qui finissaient souvent en... [silence]... pas en engueulades, mais, 'fin... ça finissait souvent en froid, quoi* ». En l'occurrence, Fleur est l'une des rares enquêtés ayant explicitement fait part de tensions avec ses parents et d'une forme d'injonction de leur part, tout en ayant investi Parcoursup pour elle et pour son avenir dans la mesure où ses parents « *avaient aucun accès au site, donc du coup ils pouvaient pas [lui] enlever des vœux, ils pouvaient rien faire, en fait ! Si [elle] leur donnai[t] pas les identifiants, ils pouvaient rien faire* ». Malgré les tensions autour de l'orientation, Fleur a suivi les incitations de ses parents « *pour leur faire plaisir* », mobilisant alors la même expression qu'Axelle.

Parfois, l'idée de plaisir est plus personnelle qu'adressée à *autrui*, lorsque certains vœux sont formulés pour soi. Il en est ainsi des candidatures dans une formation pour « essayer », tout en sachant que l'engagement ne sera pas effectif : dans ce cas, la non-hiérarchisation des vœux joue, puisque ces vœux peuvent être réalisés sans aucun autre enjeu que l'estime de soi dans le cas d'une admission, l'absence de regret dans le cas d'un refus. À ce type de vœu, est bien souvent associée une forme de prestige de la formation comme c'est le cas d'Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – SEF) qui a demandé des formations sélectives pour tester ses chances d'être admise, sans aucune intention d'y poursuivre ses études :

« J'avoue que pour mon côté un peu compétitif et voir si j'étais prise du premier coup, j'avais mis le DUT GEA et le DUT technique de commercialisation, j'crois, en sachant pertinemment que je n'irai pas là-bas, pour voir, pour me prouver à moi-même des choses. Pour voir si j'allais être prise du premier coup ».

Pour Alice, être acceptée dans ces formations sélectives, relève de l'estime de soi et de la logique de la subjectivation, comme un test permettant d'éprouver sa capacité à réussir tout en prenant une distance en ne choisissant finalement pas cette filière. C'est également en recherchant une forme d'estime de soi qu'Oriane (bac STMG, B – modeste – AES) a candidaté à La Sorbonne, comme une manière de s'affranchir de son passé scolaire dans des voies reléguées et de contredire les discours décourageants sur ses aspirations de poursuite d'études à l'université :

« Y'avait un nombre de vœux limité, voilà, et il me restait un vœu et je m'étais dit "bah, j'ai envie de mettre quelque chose, quand-même !". Et du coup, je sais pas pourquoi,

vraiment j’crois que c’était vraiment personnel, pour moi, j’avais été sur le truc de Sorbonne à Paris et... [rires] ! J’avais mis un truc des ressources humaines et je l’avais mis ! Et je m’étais dit "comme ça je vais voir si j’suis prise ou pas !", même si je savais que j’irai pas, hein ! Mais c’était vraiment pour mon intérêt personnel [...]. J’sais pas, un p’tit... un p’tit truc à moi et me dire "oh, j’ai été prise à Paris ! Je suis pas si nulle que ça, en fin de compte !", genre vraiment, j’sais pas, c’était un p’tit truc personnel à moi que j’voulais ».

Ces vœux recouvrent une dimension toute individuelle, un « *p’tit truc à soi* » comme l’exprime Oriane, proche de la logique de la subjectivation face à l’épreuve que constitue Parcoursup ou en se conformant faussement, car avec une distance critique, à des conseils dispensés par des personnes ressource. Tout en étant secondaires, ces vœux sont relativement spécifiques puisqu’ils ne renvoient pas nécessairement à des aspirations de poursuite d’études pas plus qu’ils ne sont formulés avec l’intention de devenir un possible réellement envisageable. La distinction entre vœux « aspirés » et vœux « secondaires » semble également se répercuter lors de la rédaction du projet de formation motivé.

11.2.6. Motivation des aspirations de poursuite de poursuite d’études

Constituant l’un des éléments du dossier de candidature, un projet de formation motivé est requis pour chaque vœu formulé. Qu’elle ait été accompagnée par les professeurs principaux (chapitre 9), par les parents (chapitre 10) ou réalisée en autonomie, la rédaction de ce projet de formation motivé a soulevé quelques difficultés pour les candidats. Chaque candidature doit être motivée à travers un nombre limité de caractères (1500 caractères). Dans la mesure où ce projet est pris en compte dans le paramétrage des CEV, il peut être complexe pour les candidats de faire preuve de synthèse, comme le soulève Gaspard (bac L, AB – intermédiaire – Psychologie) en expliquant qu’il « *fallait à peine formuler des phrases, presque, parce qu’il y’avait tellement peu de place que si on voulait mettre de dire des choses, il fallait vraiment synthétiser* » ou Mila (bac L, TB – favorisée – Anglais) qui a trouvé « *très dur de faire quelque chose qu’est pas trop petit et en même temps c’est très dur de faire quelque chose qu’est pas trop gros, fin... de synthétiser assez, mais en dire assez, mais sans en dire trop* ». En complément, une autre rubrique « Activités et centres d’intérêt » permet néanmoins de décliner des expériences scolaires et extra-scolaires, tout en étant elle aussi limitée en nombre de caractères et sans possibilité d’y joindre des documents supplémentaires tels que des certificats ou des justificatifs. La difficulté réside aussi au niveau du contenu, lorsque les expériences peuvent encore être peu nombreuses pour un élève de terminale. Même en ayant à son actif une « *expérience en lettre de*

motivation [pour avoir] déjà postulé sur... pour plusieurs boulots les années précédentes », Tom (bac ES, TB – intermédiaire – Histoire) a été dépourvu lors de la rédaction de ces projets motivés au regard des informations très partielles sur les attendus : « *c'était marqué entre parenthèses en début de chaque "mettez une lettre de motivation" entre parenthèses "qu'est-ce qui vous motive" [rires] !* ».

Enfin, la troisième difficulté à laquelle ont fait face les candidats renvoie à l'incertitude sur la lecture effective et la prise en compte de ce projet motivé dans la procédure d'examen des candidatures. Ce doute sur la lecture repose parfois sur des opinions personnelles ou sur des « on-dit », comme l'a par exemple entendu Axelle (bac ES, B – intermédiaire – STAPS) sur certaines formations sélectives : « *apparemment [en DUT], y a des rumeurs qui tournent comme quoi y a tellement de demandes qu'ils prennent des paquets et ils lisent que certains paquets. Y a des feuilles, fin des dossiers qui sont même pas regardés* ». Le doute principal concerne toutefois l'université, notamment pour certaines mentions de licence pour lesquelles se cumuleraient le caractère non-sélectif et un nombre important de candidatures, comme l'a supposé Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle) :

« Je me suis dit, comme c'est pas une filière sélective, pourquoi est-ce qu'ils s'embêteraient à aller lire ma lettre de motivation ? [...] 'Fin j'me doutais bien que sur toutes les demandes qu'il doit y avoir, ils peuvent pas prendre le temps de tout lire ! Sur des filières sélectives, je veux bien, mais... sur les licences, on est tellement nombreux que ça me paraissait improbable qu'ils lisent tout. Mais j'ai quand-même fait ça sérieusement ».

Comme le souligne Cléo, la plupart des candidats a malgré tout soigné la rédaction des projets motivés, tout du moins pour les vœux principaux. Face à cette incertitude plusieurs tactiques ont pu être développées afin de répondre à l'exercice. Ces tactiques diffèrent selon le statut des vœux, en reposant bien souvent sur ce que l'on peut qualifier de modèle-type pour chaque type de formation, comme l'explique Léna (bac STMG, AB – modeste – SEF). Ayant formulé un nombre important de vœux, elle a presque regretté leur diversité au moment de la rédaction des projets motivés, lorsque les particularités d'un BTS Management commercial opérationnel (MCO) diffèrent par exemple de celles d'un BTS Métiers de l'esthétique, cosmétique et parfumerie (MECP) ou encore d'une licence Sciences de l'éducation. Finalement, après avoir « *booké tout un week-end* », elle a agi de manière tactique en formulant un modèle-type pour chaque type de formation demandée qu'elle a ensuite singulièrement décliné pour chaque mention : « *j'avais fait trois lettres*

différentes parce que j'en avais fait une pour les DUT, une pour les BTS et une pour la fac et à chaque fois je changeais juste le nom ou mes motivations étaient différentes ».

Plus encore, c'est en fonction de la nature des vœux, selon qu'ils sont « aspirés » ou « secondaires », que l'engagement dans la rédaction de ces projets diffère. Bien que leur portée dans la procédure soit indéterminée, le soin est particulièrement porté sur les vœux principaux, ceux qui correspondent à des aspirations plus ou moins affirmées, mais l'effort est moins soutenu pour les vœux secondaires, comme ce fut le cas pour Oriane (bac STMG, B – modeste – AES) :

« Pour les... filières qui m'intéressaient le moins, souvent je mettais le même modèle et pis je changeais quelques mots, quoi [rires] ! Parce que j'me disais "ça m'intéresse pas trop". Mais pour... Oui, pour AES, Droit et Sociologie, j'étais vraiment "il faut que je fasse une lettre... hyper bien, hyper parfaite ! Bah la meilleure, quoi" [rires] ! [...] Pis relecture, puis rechanger, puis refaire, puis... pff... c'est... Et pis le jour... le jour où fallait valider et qu'on pouvait rien changer j'étais là "est-ce que j'ai bien mis ça, est-ce que c'est vraiment bien c'que j'ai mis, est-ce..." ! »

D'après le discours des enquêtés, la formulation des vœux implique cette forme d'engagement supplémentaire mais stressant, lorsqu'il s'agit de motiver ses aspirations de poursuite d'études. Les lycéens sont non seulement enjoins à se projeter dans le temps à venir, mais également de justifier la cohérence de cette projection, que ce soit de manière relative au parcours antérieur ou au regard des attentes qu'ils en construisent. Outre les contraintes en termes de nombre de caractères et des inégalités socio-scolaires que l'on peut supposer en termes de compétences rédactionnelles, s'ajoutent donc des enjeux de l'enseignement supérieur et du temps, sur lesquels reposent la cohérence de l'argumentaire. Justifier son aspiration à entrer dans l'enseignement supérieur peut générer une forme de lassitude pesante, comme Garance (bac ES, B – intermédiaire – MIASHS) qui, peu motivée à motiver ses aspirations, a trouvé que « *c'était vraiment chiant ce projet motivé* ».

Synthèse du onzième chapitre

L'ensemble de ces considérations s'appuie sur le discours de jeunes ayant pu accéder à l'enseignement supérieur de manière effective et ayant été interrogés rétrospectivement sur leur expérience de Parcoursup autant que sur leur processus de construction d'aspirations. Il semble important de soulever un potentiel biais lorsque le temps à venir, tel que pensé dans le passé, est interrogé au présent : seules les aspirations déclarées ont pu être appréhendées, quand d'autres ont pu être consciemment (ou non) omises. Nous avons aussi pu voir, à l'instar d'Emma, que la mémoire sur les vœux formulés peut parfois être floue, témoignant de vœux n'ayant pas tous la même portée. De même le rôle des acteurs accompagnant les élèves n'est ici que peu rappelé, ce qui pourrait faussement laisser sous-entendre un processus déconnecté de toute influence. À travers les discours, deux grands types d'aspirations de poursuite d'études ont néanmoins émergé (11.1.).

Pour une minorité des enquêtés (n=10), le processus de construction d'aspirations reste inachevé, même en éprouvant la procédure Parcoursup. Aucune projection dans l'enseignement supérieur ne semble clairement affinée, autrement que par l'aspiration affirmée de poursuivre les études. Quand il est peu circonscrit par le rôle scolaire ou ce que semble autoriser l'origine sociale et la trajectoire familiale (intégration), l'espace des possibles est avant tout pensé en termes d'accomplissement intellectuel, de plaisir d'apprendre ou encore de construction de soi (subjectivation) comme une manière de reculer l'injonction au projet (stratégie). La procédure est néanmoins déterminante puisqu'elle force la matérialisation d'aspirations possibles en vœux. Cette projection indéfinie dans le supérieur tend parfois à se préciser, entre la formulation des vœux et le choix final, en se resserrant autour d'une filière en particulier qui demeure toutefois de l'ordre d'une option.

À l'inverse, pour une majorité des enquêtés (n=27), la procédure Parcoursup entérine l'expression d'aspirations déjà construites qu'elles aient le monde professionnel ou l'enseignement supérieur comme horizon temporel. Si elles peuvent être traduites en projet professionnel décliné en un cursus d'études (projet d'avenir), ces aspirations « spécifiques » ne sont pas toujours si précises lorsqu'elles sont associées à une passion (subjectivation) ou un projet d'apprendre parfois peu élaboré (projet d'apprendre). Il n'en demeure pas moins que la procédure confirme voire renforce le processus de construction

d'aspirations jusqu'à l'affirmation spécifique de la formation représentant idéalement le triptyque « savoir, vouloir, pouvoir ». Pour ces jeunes, le processus de construction d'aspirations s'est affiné au cours de l'expérience du lycée – ou en amont – que ce soit à travers le report sur des aspirations davantage effectives, le renforcement d'un projet d'orientation ou le besoin de privilégier la construction de soi. Parcoursup devient ensuite la seule voie pour faire advenir ces aspirations.

Qu'elles soient « spécifiques » ou « générales », ces aspirations sont réifiées en vœux (11.2.). En tant qu'expérience sociale, cette étape de la procédure amène les enquêtés à articuler les trois logiques de l'action. Or, si la formulation des vœux est relative aux aspirations, l'articulation ayant présidé à la construction des aspirations n'est pas nécessairement reproduite pour les vœux. Par exemple, des aspirations traduites en projet (stratégie) peuvent être réifiées en une configuration de vœux pour laquelle la logique de l'intégration prédomine. Inversement, une même configuration peut en réalité recouvrir des aspirations dont le degré de précision varie d'un individu à l'autre, comme nous avons pu le voir en ce qui concerne le mono-vœu qui peut refléter un projet autant qu'une vocation. Chaque aspiration n'engage donc pas la même configuration de formulation des vœux, lorsque d'autres facteurs sont pris en compte tels que le sentiment de capacité à être accepté et plus généralement l'incertitude compétitive qu'engage la procédure Parcoursup. Parallèlement, chaque vœu suggère la mobilisation de logiques différentes selon le type d'aspirations qu'il recouvre et le profil de l'individu qui le formule.

Plusieurs configurations ont pu être proposées (« mono-vœu », « multiplication » et « refuge »), bien que le biais de n'avoir que des jeunes inscrits de manière effective à l'université et dont une large partie a obtenu son « premier vœu » (68,4 %) puisse invisibiliser d'autres configurations tirant vers l'orientation par défaut ou des logiques tenant plus spécifiquement à des formations ou territoires en tension. Néanmoins, les configurations présentées permettent d'appréhender la manière à travers laquelle les candidats ont pu faire face à un temps à venir marqué par l'incertitude de la procédure tout en veillant à faire advenir leur avenir souhaité.

Pour beaucoup, la stratégie est dominante lorsque les aspirations de poursuite d'études sont rapportées à un projet d'apprendre ou d'avenir (« mono-vœu » et « formation à tout prix ») ou que le sentiment de capacité à réussir est mis en balance avec la compétition et

l'incertitude inhérentes à la procédure Parcoursup (« hiérarchisation » et « refuge »). Éprouver la procédure Parcoursup revient alors à maximiser ou à s'assurer les chances de rendre effectives ces aspirations construites dans le temps long ou, du moins, d'accéder à l'enseignement supérieur. Pour d'autres, la prédominance de l'intégration correspond à un plafond de verre plus ou moins élevé, lorsque la mise en conformité au rôle scolaire influence le sentiment de capacité à réussir ou que l'histoire familiale à l'égard des études supérieures conditionne la légitimité d'aspirer à poursuivre ses études (« hiérarchisation » et « refuge »). Enfin, si la logique de la subjectivation est transversale aux différentes configurations lorsque l'un des vœux, au moins, renvoie à des perspectives d'épanouissement intellectuel ou de détachement vis-à-vis de stigmates passés, elle apparaît prépondérante quand il s'agit non pas de pallier l'incertitude de la procédure, sinon sa propre incertitude (« éclectisme »). Néanmoins, cette subjectivation peut également se lire de manière négative lorsque l'expérience de Parcoursup engendre stress et appréhensions, à l'instar des projets de formation motivés qui sont tout à la fois chronophages et, d'après les enquêtés, peu utiles en ce qui concerne l'université. En effet, le doute sur leur lecture rend l'exercice ambigu : s'il permet de spécifier l'importance du vœu, il constitue un engagement supplémentaire, quand l'accès au supérieur apparaît pourtant de droit pour les néo-bacheliers ou qu'ils ont l'impression que leur candidature vaut en elle-même motivation.

Enfin, tous les vœux ne réifient pas nécessairement des aspirations de poursuite d'études, notamment lorsqu'ils sont formulés afin de pallier l'incertitude de la procédure ou qu'ils sont émis quand bien même les conditions matérielles d'existence ne permettraient pas de les concrétiser. *A priori* peu contraignante, la saisie des vœux recouvre parfois une anticipation du temps à venir de type volitif en donnant l'impression d'un large espace des possibles qui est en réalité subjectivement déjà restreint par les conditions socio-économiques ou affectives. D'autres vœux sans réelle portée sont parfois émis, lorsqu'il s'agit de « faire plaisir » aux enseignants ou aux parents, mais aussi de se prouver soi. La non-hiérarchisation des vœux est ici profitable, en ce qu'elle permet de tester en reculant l'engagement et le choix final. Cette non-hiérarchisation et les conseils de type « placement » dont elle fait régulièrement l'objet, semble par ailleurs mettre en exergue la dimension paradoxale de l'injonction au projet, lorsque la régulation et la rationalisation de l'accès à l'enseignement supérieur prennent le pas sur les aspirations.

Que Parcoursup force ou renforce des aspirations de poursuite d'études, il n'en demeure pas moins que la procédure amène les candidats à s'engager dans le temps à venir au présent, tout en s'inscrivant dans le temps passé du processus d'orientation. Si la représentation de l'avenir objectif est délimité par l'origine socio-scolaire, la projection dans le temps à venir et sa réification sous forme de vœux ouvrent sur une expérience singulière selon l'articulation des trois logiques de l'action. Selon le rapport au temps, le sentiment de capacité à réussir ou encore la conception des études, chaque candidat est en mesure d'articuler subjectivement les différentes logiques de l'action afin de faire advenir des aspirations de poursuite d'études plus ou moins précises. Or, rendre effectives ces aspirations nécessite deux nouvelles épreuves auxquelles ont fait face les enquêtés : obtenir le Baccalauréat pour lequel la session 2020 a été spécifique en raison de la crise sanitaire liée au Covid-19 et opérer un choix final lors de la procédure d'affectation.

Chapitre 12. Effectivité des aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur

« Ça fait dix-sept ans que je réfléchis à ce que je veux faire et que je sais pas, et là, j'ai dix jours pour me décider, quoi [rires] ! ». (Cléo, bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle)

Dans ce chapitre, il s'agit de rendre compte de l'effectivité des aspirations dont la concrétisation est, en France, soumise à deux obligations institutionnelles : l'obtention du Baccalauréat (ou équivalent⁷⁸) et l'admission à l'issue de la procédure Parcoursup. Ici, la dimension effective des aspirations ne se rapporte pas à la nature ou au degré d'aspirations pensées sur le temps long comme le sous-tend Pierre Bourdieu (1974), mais à la possibilité plus pragmatique de pouvoir les tenir par la mise à l'épreuve de ces deux conditions.

Pour l'année 2020, l'examen du Baccalauréat et Parcoursup ont cette particularité d'avoir été affectés par la crise sanitaire liée au Covid-19 et la mise en œuvre du premier confinement. Cette crise peut être appréhendée comme une variable potentielle parmi les déterminants du choix ou, du moins, un contexte spécifique renforçant l'incertitude du temps futur. Si, comme nous le verrons, cette crise n'a pas tant bouleversé les aspirations à l'entrée du supérieur, elle a néanmoins fortement altéré la fin du lycée qui constitue simultanément l'aboutissement de la scolarité dans l'enseignement secondaire et la propédeutique de la poursuite d'études (12.1.).

Dans un second temps, il conviendra d'appréhender l'expérience du choix final qui dépend autant de la subjectivité de l'acteur que des contraintes d'accès au supérieur, notamment relatives à la procédure d'affectation de Parcoursup. Si ce choix final constitue la dernière étape de la procédure, il importera de considérer sa portée selon qu'il sanctionne une aspiration de poursuite d'études précise ou plus simplement une orientation vers l'enseignement supérieur (12.2.). En l'occurrence, nous verrons que cette procédure ponctue, d'une manière ou d'une autre, le processus de construction des aspirations vers l'enseignement supérieur, sans que les enquêtés n'aient nécessairement été épargnés par des doutes, du stress ou encore des déceptions. Dans la continuité, leur satisfaction globale de la procédure Parcoursup sera brièvement proposée (12.3.).

78 Seul le Baccalauréat est ici considéré puisqu'il concerne l'ensemble des répondants au questionnaire et des enquêtés par entretien.

12.1. Une « terminale pas terminée »⁷⁹

Bien qu'insuffisant en lui-même, le Baccalauréat constitue en France un passeport nécessaire pour accéder à l'enseignement supérieur. Si le choix du Baccalauréat diffère selon la précision des aspirations et l'origine socio-scolaire (chapitre 8), cette dernière explique par ailleurs les inégalités de réussite à l'examen et d'obtention d'une mention (Duru-Bellat, 2012 ; Herbaut, 2019). Le fait que l'ensemble des enquêtés ait effectivement intégré l'enseignement supérieur signifie qu'ils sont titulaires du diplôme, tandis que les notes du Baccalauréat ne sont pas prises en compte dans le paramétrage des CEV, en dehors de celles des épreuves anticipées en classe de première. Il n'en demeure pas moins qu'obtenir ce premier diplôme et être accepté sur Parcoursup conditionnent l'accès au supérieur et, parallèlement, mettent fin à la scolarité dans le secondaire. À cet égard, la crise sanitaire a brouillé la transition secondaire-supérieur dans la mesure où le premier confinement a concrètement et symboliquement compromis la fin de l'année de terminale. Si c'est en particulier le cas en ce qui concerne le Baccalauréat (12.1.1.), nous verrons toutefois que la crise n'a que peu affecté la procédure Parcoursup ni altéré les aspirations de poursuite d'études des enquêtés (12.1.2.).

12.1.1. Baccalauréat et premier confinement

L'examen correspond à un moment clé dans le processus d'orientation – en partie déterminé par le temps passé et déterminant le temps à venir – mais le Baccalauréat peut aussi être considéré sous la dimension symbolique qu'il recouvre « dont le propre [...] est de transformer en différences absolues, du tout au rien, les différences infinitésimales » (Bourdieu, 1980, p. 238). En étant à la jonction entre le secondaire et le supérieur, le Baccalauréat sépare le lycéen du futur étudiant de telle sorte que, bien qu'institutionnalisé, il renvoie à cette marge ponctuant pour une majorité des jeunes le passage de l'ancien sous-monde du lycée au nouveau sous-monde de l'enseignement supérieur. La singularité de la session 2020 a altéré la dimension symbolique de l'examen pourtant attendu, comme l'a exprimé Leah (bac ES, AB – intermédiaire, boursière) pour qui « *c'était un repère. Et c'était... la fin du lycée, c'est la fin... 'fin tu grandis, tu... en plus moi j'ai eu dix-huit ans en mai. J'me suis dit, bah voilà c'est une étape de la vie* » qu'elle n'aura pourtant pas connue dans les conditions qu'elle espérait.

79 Cette expression revient à Garance (bac ES, B – intermédiaire) : « *pour moi, ma terminale elle est pas terminée, quoi. "Terminale pas terminée", c'est marrant maintenant quand je le dis [rires] !* ».

À l'annonce du premier confinement, les lycées ont fermé et les enseignants ont été appelés à concevoir des enseignements à distance afin d'instaurer une « continuité pédagogique » sur laquelle il ne s'agit pas de revenir. Selon certains enquêtés, le passage en distanciel n'a paradoxalement pas empêché le maintien de leur engagement dans le travail par anticipation d'un retour en classe et de l'examen du Baccalauréat, en témoigne Anna (bac ES, AB – favorisée, boursière) qui a « *continué de suivre les cours [pour] être sûre d'avoir un minimum le Bac, oui, mais au moins la mention, quoi* ». Cette anticipation a été compromise par l'annonce du passage du Bac en contrôle continu trois semaines après l'entrée en vigueur du confinement, de sorte que le désengagement a gagné les élèves voire les enseignants, comme l'a ressenti Mila (bac L, TB – favorisée, non-boursière) : « *les profs ils étaient perdus, nous on était perdus, je pense qu'on a juste abandonné des deux côtés [rires]* ». Si cette annonce marque pour beaucoup la fin du travail lycéen, sa portée engendre un mélange ambigu de sentiments entre soulagement et frustration.

Le soulagement tient avant tout à l'appréhension dissipée de devoir passer des épreuves. Une forme de relâchement s'est enclenchée permettant d'assumer le désengagement dans le travail scolaire tout en profitant de ce temps libre inédit, malgré les mesures sanitaires. Or, ce soulagement a été rattrapé par la frustration de ne pas passer les épreuves (pour les bons élèves), d'avoir travaillé pour « rien » (pour les plus utilitaristes) ou au contraire de ne pas avoir suffisamment travaillé au cours de l'année de terminale (pour les déçus de la mention obtenue). Il en découle des discours entremêlant déception, contentement et réflexivité, à l'instar de celui tenu par Eulalie (bac ST2S, s.m. – modeste, boursière) :

« [Le contrôle continu], franchement, c'était hyper bien [rires] ! Parce que je me suis dit, au Bac, que j'allais pas du tout réussir les épreuves. Donc j'me suis dit bah "Hallelujah ! C'est sur toute l'année !" mais en même temps j'étais "Arf, j'aurais pu mieux travailler cette année" [...]. Pis bah tant pis ! ».

La frustration de ne pas passer cet examen attendu comme une étape de la vie est en partie généralisable, comme l'exprime Marthe (bac ES, AB – modeste, boursière) : « *depuis toute petite on nous parle du Bac [...] ! Depuis tout petit, l'élémentaire, même, fin... en primaire on parlait déjà du Bac, quoi ! Donc... finalement, bah non. J'ai pas connu ça* ». Sa frustration est telle qu'elle pense ne pas mériter son diplôme, encore moins sa mention. Cela étant, à ce syndrome de l'imposteur ou à cette impression d'un Bac « donné » (Armen), est plus généralement mis en avant une modalité d'examen plus représentative du

travail fourni sur l'année et qui rend compte du mérite scolaire, comme l'estime Ben (bac S, B – intermédiaire, non-boursier) : « *j'ai eu mention Bien parce que je travaillais bien toute l'année. Pis même, en vrai, je trouve ça plus juste, parce que si tu fournis un travail régulier toute l'année, si t'es sérieux toute l'année, bah c'est juste mérité* ».

Au-delà de l'examen en tant que tel, des notes ou de la mention obtenues, c'est davantage pour ce que représente le Baccalauréat comme horizon temporel, qu'un sentiment d'inassouvissement émerge lorsque ce diplôme marque la fin du secondaire autant qu'il constitue historiquement le premier diplôme du supérieur. La frustration première tient donc moins au fait d'avoir vécu un « *Bac-Confinement* » (Tomy) ou un « *Corona-Bac* » (Anna), que de ne pas avoir symboliquement « *terminé la terminale* » (Garance), une année de fait amputée par le confinement et la fermeture des établissements scolaires. Comme pour d'autres, Tom (bac ES, TB – intermédiaire, non-boursier) estime ainsi que si « *le distanciel, en fait, ça un peu... cassé le délire* », c'est surtout sa « *déception d'avoir quitté le lycée en février* » et donc cette expérience lycéenne inachevée qu'il met en avant. Avec le Baccalauréat, c'est également toute la fin souvent festive ou solennelle, mais dans tous les cas symbolique, de cette dernière année du lycée qui n'est pas vécue, comme le regrette Flora (bac S, AB – intermédiaire, non-boursière) :

« J'suis restée sur une note de "j'ai pas fini mon année", quoi. On n'a pas fini notre année de terminale correctement et on est rentrés (bah y a eu les vacances entre les deux) mais on est rentrés dans le supérieur et on s'est dit "bah en fait on est dans le supérieur mais on n'a pas fait une demi-terminale" [rires] ! Il manque le bal de promo ! Il manque tout ça ! Y a pas de fin d'année digne de terminale, quoi [rires] ![...] C'est un peu des moments que depuis sept ans "oh ! Ça va être notre tour !". Là, bah, c'est pas notre tour [rires] ! C'est inachevé ».

L'expérience lycéenne inaboutie ouvre alors sur une grande appréhension pour la suite. Pour beaucoup, c'est la crainte de réussir dans les études supérieures et de passer les partiels sans un examen de référence qui germe. Pour certains, c'est l'accès même aux études supérieures qui est appréhendé comme plus compétitif du fait d'un plus grand nombre de candidats ayant obtenu leur « passeport », autrement dit, un nombre plus important de « rivaux » dans la compétition générée par la procédure Parcoursup. En effet, la session 2020 de Parcoursup a rencontré un afflux de candidats tandis que l'empan des formations proposées sur la plateforme s'est parallèlement élargi⁸⁰, de sorte que 56 000

80 En 2020, l'intégration des IEP, des écoles professionnelles, des licences de l'Université Paris Dauphine ou encore la création Licences accès santé (LAS) ont enrichi l'offre de formations proposées sur la plateforme Parcoursup.

néo-bacheliers ont été comptés en plus par rapport à la session de 2019 (CESP, 2020). Toutefois, beaucoup ont reçu leurs résultats d'affectation et effectué leur choix final avant même avoir objectivement obtenu leur diplôme du Baccalauréat.

12.1.2. Parcoursup et premier confinement

Outre le Baccalauréat, Parcoursup constitue l'autre grand enjeu de l'année de terminale. Si ces deux objectifs peuvent être dissociés, certains enseignants privilégiant par exemple leur mission pédagogique, Baccalauréat et Parcoursup peuvent fonctionner ensemble en ouvrant notamment sur une forme de « chantage pédagogique » (Valarcher, 2022). Les appréhensions à l'égard de la procédure peuvent émerger au regard d'aspirations encore fébriles ou qui pourraient être compromises par Parcoursup, mais certains enquêtés ont également fait part d'une pression véhiculée par les enseignants lorsque chaque note est rapportée à Parcoursup. C'est par exemple ce qu'a ressenti Cléo (bac L, TB – favorisée, boursière) dans son lycée public au point que ce type de discours pressurant a entaché son plaisir d'apprendre :

« On nous disait "oui, Parcoursup ! Machin, Parcoursup, faites attention ! Parcoursup... !". C'était toujours, à chaque fois que y'avait des évaluations, "olala ! Faut avoir des bonnes notes ! Faut avoir des dossiers convenables pour Parcoursup ! On va pas vous laisser le choix de faire c'que vous voulez, faites attention Parcoursup, machin !" [...]. Ça met un peu la pression et puis c'est surtout désagréable, parce que, 'fin... du coup, on a l'impression de... 'fin je... on n'a pas la paix cinq minutes, quoi ! On peut pas profiter de l'apprentissage. Pour moi ça a toujours été un truc agréable, d'apprendre, et pour le coup quand on passe notre temps à nous répéter "attention le Bac ! Attention Parcoursup", bah ça gâche le plaisir d'apprendre, en fait [sourire] ! ».

Le plaisir d'apprendre de Cléo a aussi été entaché par le confinement. Néanmoins, si le Baccalauréat en contrôle continu a généré des sentiments mitigés, le confinement ne semble pas avoir eu des effets délétères en ce qui concerne Parcoursup. En effet, le calendrier de la procédure n'a que peu été affecté par la crise sanitaire, bien que certaines dates aient concordé avec des mesures prises par le gouvernement. À la date limite de formulation des vœux sur la plateforme, l'ensemble des établissements scolaires ont fermé, obligeant certaines universités à passer leurs JPO en distanciel. De même, les candidats avaient jusqu'au 2 avril 2020 pour confirmer leurs vœux, quand l'annonce du passage du Baccalauréat en contrôle continu a été faite le lendemain. Enfin, la phase principale de Parcoursup, période au cours de laquelle les candidats reçoivent les réponses pour chaque formation demandée, a débuté une semaine après l'amorce du déconfinement. Pour les

lycéens, la procédure était donc déjà largement entamée lorsque le confinement et la fermeture des établissements ont été annoncés : ayant d'ores-et-déjà formulé leurs vœux et amorcé la constitution des dossiers de candidature, une partie des enquêtés étaient finalement dans l'attente des résultats d'affectation.

Si le confinement a quelque peu affecté sans bouleverser radicalement une procédure déjà bien engagée, les conséquences ne sont toutefois pas inexistantes. D'un côté, le temps de réflexion a été démultiplié, le poids et le stress relatifs au Baccalauréat étant estompés. De l'autre côté, l'accompagnement par les enseignants a pu manquer, faisant émerger pour certains le sentiment d'avoir été délaissés, comme l'expriment ces deux enquêtés en des termes similaires : « *on était un peu plus lâchés avec... bah du coup la pandémie* » (Tom) et « *pendant le confinement, on a été un peu lâchés* » (Meryl). D'autres ont au contraire fait part de l'engagement de leurs professeurs principaux à travers la mobilisation de moyens de communication dématérialisés. C'est par exemple le cas d'Emma (bac ES, s.m. – modeste, non-boursière) dont la classe « *avait le Messenger [du] prof principal* » ou Alice (bac STMG, TB – intermédiaire, boursière) dont « *la prof principale d'Espagnol avait donné son numéro de téléphone* » et qui « *avait le mail de l'autre professeure* ». Ces enquêtés témoignent également d'un suivi individualisé par les enseignants, comme s'en réjouit Gwenaël (bac S, B – modeste, boursière) :

« J'me rappelle, une fois en visio, le prof il dit "bah hier j'ai appelé une personne de la classe à vingt-deux heures parce qu'il lui restait avant de... que son vœu se supprime" [...]. Il nous envoyait des messages "bah telle personne t'as encore deux vœux, euh, à faire une proposition". À chaque fois c'était vraiment... Et en plus c'était pas un message général genre "oubliez-pas", c'était vraiment "toi il te reste deux vœux à retirer, toi machin" ».

S'il peut s'agir de répondre à l'objectif de « placement » de la part des enseignants, les enquêtés concernés ont ressenti un réel soutien rappelant le rôle de leur PP dans la mise en conformité procédurale. Au demeurant, le confinement a pu compromettre les échanges en distanciel, que ce soit pour la constitution des dossiers mais, surtout, pour le choix final, en particulier pour les plus indécis. Comme nous le verrons, ce choix final constitue une nouvelle épreuve à laquelle ont fait face des candidats soumis au jeu des acceptations, refus ou mises en attente, mais aussi, pour certains, à une indécision patente. Or, le confinement a entravé le recours aux enseignants de sorte que ce choix final s'est donc fait seul, à la maison, « *au moment où on avait le plus besoin des profs* » comme l'estime Charlotte (bac L, B – intermédiaire, boursière). C'est également ce que regrette Gaspard (bac L, AB – intermédiaire, boursier). Assuré de vouloir poursuivre ses études en

Psychologie, mais hésitant sur l'université à rejoindre, il imagine alors l'aide qu'il aurait pu solliciter auprès de ses enseignants s'il avait été en présentiel :

« Je pense que si j'avais été en présentiel, j'aurais demandé à d'autres professeurs et tout. Mais pendant le confinement, on a eu beaucoup de professeurs absents, qui envoyaient presque plus de cours ni rien, donc euh... leur demander "ouais, est-ce que vous me conseillez ça ou ça ?" pffff... Parce qu'avec certains professeurs je m'entendais bien et je savais qu'ils avaient d'anciens élèves, j'aurais pu leur demander. J'aurais plutôt demandé en présentiel, à la fin d'un cours "j'hésite entre telle ville et telle ville, qu'est-ce que tu me conseilles ?" mais... Je pense que ça aurait été mieux en présentiel, mais bon, comment savoir ? ».

Outre ce dilemme entre deux universités de son académie, Gaspard appréhende plus généralement son entrée dans l'enseignement supérieur en faisant l'hypothèse que la pandémie se poursuive. Il fait partie des quelques enquêtés ayant anticipé le risque que les conditions permettant de maintenir des aspirations effectives soient altérées par les mesures sanitaires, raison pour laquelle il a un temps hésité à les reporter en attendant un « retour à la normale » assuré. Sans être bouleversée, son aspiration à poursuivre ses études a été questionnée dans sa temporalité en raison de la crise sanitaire et de ses conséquences :

Gaspard : Je m'étais posé des questions... Notamment par rapport au choix civique, euh... dire, bah va y avoir le Covid, autant que je fasse une année civique parce que, voilà, j'me posais déjà des questions par rapport à ça : est-ce que ça va être... parfait ? C'était pas sûr... Est-ce que... voilà, la fac, le Covid... je me posais déjà des questions.

Enquêtrice : D'accord, donc t'avais cette appréhension de te dire le Covid ça va pas se terminer.

Gaspard : Ouais, ouais, j'avais déjà cette appréhension. Après, je savais qu'on allait bientôt être déconfinés, donc je me posais moins de questions mais j'avais quand-même, ouais, des petits questionnements. La deuxième vague et tout... pfffou... j'étais loin de là quand-même, mais je me posais des questions.

La crise sanitaire a pu constituer un facteur déterminant du choix final, allant jusqu'à modifier le degré d'aspirations de certains enquêtés. Certains ont ainsi privilégié le public au détriment d'une école privée, par anticipation du risque d'un nouveau confinement et de la fermeture consécutive des établissements. D'autres, ont opté pour l'université plutôt que pour une formation prestigieuse, par appréhension d'une baisse du niveau scolaire à défaut d'avoir fini l'année de terminale. Alors que son aspiration à l'égard d'une classe préparatoire s'amplifiait, la crise sanitaire et ses conséquences ont finalement eu raison du sentiment de capacité à réussir de Meryl (bac L, B – favorisée, non-boursière), au point qu'elle finisse par préférer une licence Lettres à l'université :

« Avant le confinement j'étais... je voulais aller en prépa, mais pendant le confinement, en fait, ça a changé. Parce que je me suis dit que j'avais... à cause du confinement j'avais, 'fin, j'me disais que j'avais vraiment perdu du niveau et tout [...]. Au final j'ai choisi Joséphine en me disant "bon bah je vais essayer la fac" et puis voilà. Parce que je trouvais que j'avais perdu du niveau... ouais, j'avais mal travaillé pendant le confinement ».

La crise sanitaire a été à l'origine d'appréhensions et exacerbé l'incertitude inhérente au temps futur, mais les aspirations ne semblent avoir été modifiées en tant que telles qu'à la marge et pour quelques enquêtés. En revanche, les résultats d'affectation ont quant à eux pu davantage favoriser ou, au contraire, entraver la possibilité de rendre effectives les aspirations de poursuite d'études de ces jeunes.

12.2. L'expérience du choix final

Si l'étape de formulation des vœux a généré des doutes, remises en question et autres incertitudes, celle de l'affectation a été attendue avec anxiété lorsque se cumulent appréhension des résultats et nécessité de formuler un choix définitif. Le confinement et le passage du Baccalauréat en contrôle continu ont pu décupler cette attente, bien que le délai s'étende de fait sur plusieurs mois entre la formulation des premiers vœux et les résultats d'affectation, comme le souligne Ewan (bac ES, TB – favorisée, non-boursier) :

« L'attente était très longue et très pénible ! Beaucoup de... beaucoup de... beaucoup de suspens, hein, on va pas s' mentir, hein ! Beaucoup de suspens, assez... C'est surtout que lors de la confirmation [des vœux] on a vite fait, 'fin on veut très vite savoir les réponses et pis après ça s'estompe et pis quand la date arrive, bah, forcément le niveau de... de stress ré-augmente un peu petit peu. Et pis voilà ! Mais c'est vrai que... bah c'était long, parce que quand-même on sait que c'est quelque chose de... d'hyper crucial, tout ça, donc... que Parcoursup c'est vraiment quelque chose que j'attendais fermement, quoi ».

Ce « *suspens* », pour reprendre l'expression d'Ewan, a duré jusqu'au 19 mai pour la session 2020, date à laquelle les premières propositions ont été envoyées aux candidats selon l'algorithme d'appel de Parcoursup. Comme l'explique Garance, le site de Parcoursup « *a bugué de ouf* » puisque près d'un million de candidats se sont connectés simultanément sur la plateforme. Passée cette saturation, les candidats ont pu découvrir trois types de réponses pour chacun des vœux formulés : « admission » (éventuellement conditionnée par un « oui-si »), « attente » ou « refus » (réponse réservée aux seules formations sélectives). Concernant les candidats, leur droit de réponse concerne uniquement les « oui » (ou « oui-si »), puisqu'une seule admission dans une formation peut être acceptée définitivement (s'en suit alors l'inscription administrative dans la formation) ou conservée de manière temporaire (dans l'espoir d'obtenir une place dans une formation « en attente » *a priori* préférée). Ces réponses que donnent à leur tour les candidats sont soumises à des délais : d'abord cinq jours, puis trois jours à partir du 25 mai 2020.

Dans cette partie, il s'agit de restituer la temporalité du choix final des enquêtés dont le degré d'élection dépend de fait des résultats d'affectation (12.2.1.). En articulant ces différents éléments, les analyses ont permis de distinguer deux grands profils : d'un côté, les « satisfaits » qui le deviennent en obtenant rapidement leur « premier » vœu ou, du moins, en formalisant un choix électif (12.2.2.) et, de l'autre côté, les « contrariés » qui le

sont en raison d'une procédure d'affectation plus contraignante face à leurs aspirations de poursuite d'études (12.2.3.).

12.2.1. Degré d'élection et temporalité du choix final

En ce qui concerne les répondants au questionnaire (tableau 27), plus de la moitié (52,6 %) ont formalisé leur choix définitif dès la première semaine de la procédure d'affectation (8,1 %, dès le premier jour⁸¹). Au niveau national, plus de la moitié des candidats néo-bacheliers ont reçu une proposition et près d'un quart a accepté définitivement une formation dès le premier jour (Boulet, 2020b). À l'inverse, 15 % des répondants au questionnaire ont dû attendre la phase complémentaire, amorcée à la fin du mois de juin et courant jusque septembre. Au niveau national, 86 % des néo-bacheliers ont attendu moins d'un mois avant de formaliser leur choix final quand 7 % ont attendu deux mois ou plus (CESP, 2020).

Tableau 27: Temporalité du choix final des répondants (N=713)
à l'issue de la procédure d'affectation (en %)

| | | | |
|--|------|---|------|
| Premier jour (n=58) | 8,1 | Première semaine (n=375) | 52,6 |
| Première semaine (n=317) | 44,5 | | |
| Phase principale (avant le Bac) (n=152) | 21,3 | Phase principale (mai – juillet) (n=187) | 26,2 |
| Phase principale (après le Bac) (n=35) | 4,9 | | |
| Phase complémentaire (avant les résultats du Bac) (n=41) | 5,8 | Phase complémentaire (juin – septembre) (n=107) | 15,0 |
| Phase complémentaire (après les résultats du Bac) (n=49) | 6,9 | | |
| Août ou septembre (n=17) | 2,4 | | |
| Aucun souvenir (n=44) | 6,2 | Aucun souvenir (n=44) | 6,2 |
| <i>Lecture : Sur l'ensemble des répondants (N=713), 8,1 % ont effectué leur choix final dès le premier jour.</i> | | | |

Par facilité, les réponses des enquêtés ne se souvenant plus de la date à laquelle cette décision a été prise, ont été considérées comme des non-réponses (n=44), tandis que le découpage entre les différentes phases demeure complexe, les phases principale (mai – juillet) et complémentaire (juin – septembre) se chevauchant. La particularité de la phase complémentaire est qu'elle permet de conserver les vœux « en attente » tout en formulant de nouveaux vœux dans les formations pour lesquelles des places demeurent disponibles.

81 Cette modalité n'a été proposée que pour la seconde passation du questionnaire, expliquant le choix de fusionner « premier jour » et « première semaine » dans la suite des analyses.

Parallèlement, la nature du choix définitif peut être considérée selon que ce choix recouvre une orientation élective ou contrariée à l'Université Joséphine Baker. À partir d'une question fermée à choix simple sur la raison principale ayant motivé le choix final, une nouvelle variable standardisant le degré d'élection de ce choix a été créée. Sur l'ensemble des répondants, 68,4 % ont obtenu un vœu considéré comme étant le « premier ». À l'inverse, 8,8 % ont formalisé un choix « contrarié », proche d'une orientation par défaut, qui reflète l'inscription dans une filière à défaut d'avoir eu d'autres propositions préférées ou en attendant de repasser sur Parcoursup pour obtenir une place dans la formation réellement souhaitée. Dans une position intermédiaire, 19,4 % ont fait un choix « électif » : la formation choisie ne correspond pas au « premier » vœu, mais les autres propositions convenaient encore moins ou étaient estimées trop éloignées au niveau géographique. Enfin, 3,4 % des répondants ont déclaré avoir formulé leur choix final pour une autre raison, ce qui tient pour beaucoup à une réorientation déjà effectuée au moment de répondre au questionnaire. Au regard du faible effectif, cette modalité ne sera pas prise en compte dans les analyses, de sorte que le degré d'élection du choix final renvoie à l'obtention du « premier » vœu, à un choix « électif » ou « contrarié ». Le tableau 28 permet de constater la relation statistique entre le degré d'élection et la temporalité du choix final ($\chi^2=101,171$ au seuil de 0,001). Au deux extrêmes, celles et ceux ayant obtenu leur « premier » vœu sont sur-représentés parmi les répondants ayant émis leur choix final la première semaine (68 %), tandis que celles et ceux ayant effectué un choix « contrarié » sont sous-représentés (20,7 %). De manière symétrique, ces derniers sont sur-représentés (41,4 %) et les répondants ayant eu leur « premier » vœu sous-représentés (10 %) parmi ceux ayant fait leur choix en phase complémentaire.

Tableau 28: Temporalité du choix final des répondants (N=669)
selon le degré d'élection du choix (en %)

| | Première semaine (n=375) | Phase principale (n=187) | Phase complémentaire (n=107) |
|--|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------------|
| « Premier » vœu (n=460) | 68,0 | 22,0 | 10,0 |
| Choix « électif » (n=129) | 32,6 | 41,1 | 26,4 |
| Choix « contrarié » (n=58) | 20,7 | 37,9 | 41,4 |
| Autre vœu (n=22) | 36,4 | 50,0 | 13,6 |
| Total | 56,1 | 28,0 | 16,0 |
| Khi-2 | *** 101,171 (sig=0,000) | | |
| <i>Lecture : Parmi les répondants déclarant avoir obtenu leur « premier » vœu (n=460, 68 % l'ont obtenu dès la première semaine.</i> | | | |
| <i>* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | | |

Une première interprétation de ces données ouvre sur l'association mécanique entre période et degré d'élection du choix définitif. Toutefois, une lecture plus nuancée semble possible lorsqu'un cinquième des choix « contrariés » a été fait lors de la première semaine ou que plus d'un quart des choix « électifs » le sont en phase complémentaire. En prenant appui sur le discours des enquêtés, l'analyse s'avère en réalité plus complexe quand même un choix définitif réalisé dès la première semaine peut amener une hésitation, que ce choix ne corresponde *in fine* pas à une aspiration de poursuite d'études réellement désirée ou que les résultats tombés le premier jour génèrent de l'incompréhension. Il semble alors opportun d'appréhender l'expérience sociale du choix définitif en considérant conjointement les résultats d'affectation, la période et la portée de ce choix définitif, c'est-à-dire selon qu'il sanctionne ou non une aspiration.

Une autre manière d'appréhender le choix final revient à rapprocher le degré d'élection (premier, électif ou contrarié) et le profil des candidats. Seule l'origine scolaire s'avère discriminante : les bacheliers technologiques ou professionnels sont moins nombreux à avoir obtenu leur « premier » vœu, mais plus nombreux à avoir déclaré un vœu « électif » et, en tendance un vœu « contrarié », que les bacheliers généraux (tableau 29). On retrouverait ici les effets d'une orientation vers l'université influencée par le type de Baccalauréat.

Tableau 29: Nature du choix final des répondants (N=713) selon le type de Baccalauréat (en %)

| | « Premier » vœu (n=488) | Choix « électif » (n=138) | Choix « contrarié » (n=63) |
|---|-------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Bacheliers généraux (n=638) | 70,2 | 18,0 | 8,2 |
| Bacheliers technologiques ou professionnels (n=75) | 53,3 | 30,7 | 14,7 |
| Total (n=713) | 68,4 | 19,4 | 8,8 |
| Khi-2 | ** 8,860 (sig=0,003) | ** 6,871 (sig=0,009) | ns 3,538 (sig=0,060) |
| <i>Lecture : Sur l'ensemble des bacheliers généraux (n=638), 70,2 % déclarent avoir obtenu leur premier vœu. * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | | |

Au-delà de ce profil socio-scolaire peu marqué, il semble intéressant d'inscrire le choix final dans la procédure Parcoursup et, de manière concomitante, dans le processus de construction d'aspirations. Pour cela, nous prenons comme variable indépendante les différentes configurations des vœux identifiées dans le chapitre précédent : « mono-vœu » (un seul vœu formulé), « formation à tout prix » (la même licence, correspondant à une

aspiration spécifique, a été demandée dans plusieurs universités), « éclectisme » (les vœux ont été formulés pour différents types de formations et d'établissements), « hiérarchisation » (les vœux sont diversifiés et hiérarchisés) et, enfin, « refuge » (l'université a été pensée comme une alternative dans l'hypothèse d'un refus dans la formation sélective ciblée). Une relation significative existe bien souvent entre la configuration des vœux et le degré d'élection du choix final (tableau 30).

Tableau 30: Nature du choix final des répondants (N=595) selon la configuration de formulation des vœux (en %)

| | « Premier » vœu (n=418) | Choix « électif » (n=106) | Choix « contrarié » (n=50) |
|---|-------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Mono-vœu (n=24) | 87,5 | 0,0 | 8,3 |
| Khi-2 | ns 3,560 (sig=0,059) | * 5,421 (sig=0,020) | ns 0,000 (sig=0,990) |
| Formation à tout prix (n=238) | 84,9 | 11,3 | 2,5 |
| Khi-2 | *** 40,580 (sig=0,000) | *** 11,343 (sig=0,001) | *** 17,832 (sig=0,000) |
| Éclectisme (n=88) | 78,4 | 10,2 | 9,1 |
| Khi-2 | ns 3,288 (sig=0,070) | * 4,061 (sig=0,044) | ns 0,063 (sig=0,801) |
| Hiérarchisation (n=161) | 72,7 | 16,8 | 5,6 |
| Khi-2 | ns 0,618 (sig=0,432) | ns 0,165 (sig=0,685) | ns 2,270 (sig=0,132) |
| Refuge (n=84) | 10,7 | 51,2 | 29,8 |
| Khi-2 | *** 165,900 (sig=0,000) | *** 74,413 (sig=0,000) | *** 57,968 (sig=0,000) |
| Total (n=595) | 70,3 | 17,8 | 8,4 |
| Lecture : Parmi les répondants ayant formulé un seul vœu (mono-vœu), 87,5 % ont effectivement obtenu ce vœu considéré comme étant le « premier ». | | | |
| * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | | |

Les répondants ayant ciblé une « formation à tout prix » sont sur-représentés parmi celles et ceux ayant obtenu leur « premier » vœu (khi-2=40,580 au seuil de 0,001). Il en est de même, en tendance, pour celles et ceux ayant formulé un seul vœu (khi-2=3,560, sig=0,059). Le fait que leurs aspirations précises deviennent effectives suggère que leur processus d'orientation construit sur le temps long leur ait permis de formuler des vœux stratégiques et cohérents selon leur profil socio-scolaire. Ces enquêtés ont subjectivement cerné un avenir objectivement probable en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur, que vient confirmer la procédure d'affectation de Parcoursup. Dans leur cas, le « savoir », le « vouloir » et le « pouvoir » se rejoignent. Au-delà de la poursuite d'études, le « vouloir » peut prendre la forme d'un projet professionnel, une variable significative puisque celles et ceux qui avaient un tel projet lors de la procédure Parcoursup sont plus

nombreux à avoir obtenu leur premier vœu ($\chi^2=7,925$ au seuil de 0,001). À nouveau, on perçoit chez ces répondants une représentation élaborée du temps à venir tirant vers la capacité de projection.

En revanche, le temps à venir – notamment celui des études – peut être moins précisément représenté, comme nous l'avons vu pour des candidats ayant formulé des vœux « éclectiques ». Le temps de réflexion entre la formulation des vœux et le choix final a toutefois pu être mis à profit pour identifier la formation la plus désirée, comme le soutient le fait que ces candidats pour lesquels les vœux sont « éclectiques » soient en tendance plus nombreux à avoir obtenu leur « premier » vœu ($\chi^2=3,288$, $\text{sig}=0,070$) mais moins nombreux à avoir déclaré un choix « électif » ($\chi^2=4,061$ au seuil de 0,005) que les candidats ayant saisi une autre configuration de vœux. On peut en effet imaginer que plus l'entrée dans le supérieur se rapproche, plus la nécessité d'anticiper le choix final se fasse, notamment à travers un calcul rationnel. C'est le cas de Garance (bac ES, B – intermédiaire – MIASHS) qui après avoir ouvert les possibles s'est progressivement positionnée sur une licence MIASHS, qu'elle a effectivement obtenue au bout de quelques jours. Bien que son choix n'ait pas été stabilisé au moment de la formulation des vœux, elle a préféré MIASHS qu'elle associe à « *une ES level +1* » en raison de son caractère pluridisciplinaire. Autrement dit, elle a choisi une formation dans laquelle elle se projetait tout en estimant davantage ouverts les possibles que ne lui paraissait les autres licences qu'elle avait demandées (Théologie, Anthropologie, Ethnologie ou Sociologie).

En revanche, les enquêtés venus « se réfugier » à l'université à défaut d'avoir été acceptés dans une ou plusieurs formations sélectives sont, par définition, significativement moins nombreux à avoir obtenu leur « premier » vœu ($\chi^2=165,900$ au seuil de 0,001). Toutefois, neuf répondants ont déclaré avoir obtenu leur premier vœu en ayant pourtant clairement inscrit la formation concernée dans une hiérarchie des vœux en faveur de formations sélectives. C'est par exemple le cas d'une répondante ayant explicitement placé la licence Arts plastiques en quatrième position (après un IUT et des IFSI), mais qui, d'après ses réponses, considère que son choix final effectué en phase complémentaire pour Arts plastiques correspond à son premier vœu. On peut imaginer qu'il s'agit, dans ce cas, de nouveaux vœux formulés lors de la phase complémentaire ou d'une évolution des préférences entre la formulation des vœux et les résultats d'affectation. En d'autres termes, l'idée de « premier » vœu ou celle de « refuge » pourraient être relatives, comme le

suggère la sur-représentation des répondants considérant l'université comme un « refuge » et ayant déclaré un choix final « électif » ($khi-2=74,413$ au seuil de 0,001). Mila (bac L, TB – favorisée) ou Tom (bac ES, TB – intermédiaire) correspondent à cette situation puisque leur premier vœu en absolu leur paraissant inaccessible (Science Po) a laissé place à un « premier » vœu relatif : une licence LLCER Anglais pour Mila et une licence Histoire pour Tom. Enfin, ces candidats en situation de « refuge » sont également sur-représentés parmi celles et ceux ayant formalisé un choix final « contrarié » ($khi-2=57,968$ au seuil de 0,001). Dans ce cas, l'université constitue un choix secondaire dans l'optique, bien souvent, d'attendre la formation ciblée en repassant par Parcoursup l'année suivante.

Ces différentes considérations permettent globalement de saisir l'effet de la procédure Parcoursup au niveau individuel en termes de formalisation des aspirations. Outre la temporalité, sur laquelle il conviendra de revenir, le choix final a pu être nuancé selon qu'il recouvre une orientation élective vers l'université et donc des aspirations *a priori* effectives ou, au contraire, une orientation plus contrariée et des aspirations entravées si ce n'est rêvées. Situer ce choix final dans le temps, celui de la procédure et celui du processus de construction des aspirations, permet de mettre en avant un élément saillant. Plus la représentation du temps à venir est élaborée, plus les chances d'obtenir un vœu considéré comme étant le premier sont importantes, comme nous avons pu le voir avec les enquêtés ayant des aspirations précises pour une formation en particulier qu'ils ont demandée dans plusieurs universités (« formation à tout prix »). En revanche, quand le doute est prégnant sur les chances d'être admis (« refuge ») ou sur les aspirations de poursuite d'études en tant que telles (« éclectisme »), le choix final sanctionne une orientation plus ou moins élective vers l'université et des aspirations plus ou moins effectives. Bien que la majorité ait obtenu son « premier » vœu, on perçoit pour d'autres une forme d'inconstance des aspirations qu'elles soient contraintes par la procédure ou plus subjectivement hésitantes, dont l'appréhension plus fine de l'expérience du choix final permet de rendre compte. En articulant données quantitatives et données qualitatives, deux grands groupes ont pu être révélés : celui des « satisfaits » qui ont eu l'opportunité de choisir rapidement leur choix final et celui des « contrariés » pour lesquels la procédure d'affectation a été plus limitante.

12.2.2. Les satisfaits

Les « satisfaits » correspondent aux candidats ayant reçu plusieurs propositions d'admission dès la première semaine, leur offrant la possibilité de choisir leur choix final,

qui renvoie pour une majorité d'entre eux à leur « premier » vœu (khi-2=85,926, sig=0,000). Quelle que soit la nature de ce choix final, les non-boursiers (khi-2=3,95 au seuil de 0,05) et les bacheliers littéraires (khi-2=10,757 au seuil de 0,05) sont sur-représentés parmi les répondants ayant formalisé ce choix dès la première semaine. Plus encore, en ne considérant que celles et ceux ayant obtenu leur premier vœu dès la première semaine, l'origine scolaire s'avère significative, les bacheliers généraux étant sur-représentés (khi-2=12,761, sig=0,000). En cela, un premier sous-groupe des « satisfaits » se détache que l'on peut alors qualifier d'« heureux » puisque leurs aspirations sont très rapidement effectives. Les qualifier ainsi sous-entend l'idée que les autres « satisfaits » le soient de manière plus nuancée, certains étant restés « indécis » jusqu'au dernier moment, d'autres ayant rencontré un « dilemme » et d'autres encore un « désappointement » momentané, comme il s'agit de le présenter.

12.2.2.1. Les heureux

Pour les « heureux » (16 enquêtés par entretien), le choix final est facilité par une proposition d'admission permettant de rendre effective, dès la première semaine, une aspiration « spécifique » de poursuite d'études. Celles et ceux ayant fait un « mono-vœu » (khi-2=10,993, sig=0,001) ou ayant ciblé une « formation à tout prix » (khi-2=8,277, sig=0,004) sont effectivement sur-représentés parmi les candidats ayant formalisé leur choix dès la première semaine. Eva (bac S, AB – intermédiaire – Musique), aspirait uniquement à entrer en licence Musicologie sans aucune appréhension de ne pas y être admise au regard de son parcours antérieur. Elle a effectivement reçu une réponse positive dès l'ouverture de la procédure :

Enquêtrice : Et alors justement, cette période d'attente, de confirmation, ton vœu, tes vœux sont faits, machin. T'attends maintenant la réponse.

Eva : Et bah j'ai été hyper patiente et hyper calme [rires] ! Bah j'pense comme je savais, hein, que j'avais quand-même de grandes, grandes chances d'être prise. Et j'avais pas de problème de liste d'attente, euh... j'pense que j'ai été hyper cool [rires] ! [...] J'crois que je l'ai eu presque tout de suite quand ils ont commencé à sortir les résultats, donc... En fin de compte, moi je savais que j'étais fixée pour cette année.

Pour ces candidats, le choix définitif semble simple puisque leur aspiration de poursuite d'études est de fait rendue effective par cette affectation rapide. Ce choix semble d'autant plus simple pour Eva qu'elle n'avait demandé qu'une seule formation qui correspondait, pour elle, à la seule lui permettant d'affirmer et d'affiner sa subjectivation. Le fait que celles et ceux ayant formulé un seul vœu soient plus nombreux à avoir été acceptés dès la

première semaine renforcerait l'hypothèse de candidats ayant conscience de leurs probabilités d'admission, comme Eva, expliquant ce pari qu'ils se sont permis de faire.

De manière générale, la configuration la plus heureuse concerne ainsi les candidats ayant très peu attendu une affectation dans une formation estampillée comme « premier » vœu, cette dernière le devenant parfois après un temps de réflexion, comme ce fut le cas pour Garance à l'égard de la licence MIASHS. Dans ce cas, la procédure Parcoursup permet de rendre effective une aspiration de poursuite d'études précise quelle que soit la logique d'action dominante (stratégie, intégration ou subjectivation) et de faciliter le choix final quelles que soient la portée ou les attentes à l'égard des études supérieures.

12.2.2.2. Les indécis

Pour d'autres, l'indécision est en revanche encore prégnante jusqu'au choix final et parfois renforcée lorsque plusieurs réponses positives sont reçues, mais que les aspirations ne sont pas encore stabilisées (n=5). On retrouve alors celles et ceux pour lesquels la configuration des vœux était « éclectique » leur permettant de reculer l'expérience du choix ou d'espérer que ce choix soit contraint par les résultats d'affectation. Pour ces « indécis », les aspirations demeurent « générales » y compris après le temps de réflexion pourtant mis à profit entre la formulation des vœux et cette dernière phase de la procédure. Choisir – et donc renoncer – se révèle empreint d'indécision lorsque l'espace du possible demeure insuffisamment restreint, comme pour Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle) qui « *sans surprise, forcément [a] été prise partout, parce qu'[elle ne demandait] rien de sélectif* ». En ayant candidaté que dans des licences universitaires et en s'estimant bonne élève, Cléo a été moins angoissée par les résultats d'affectation, que par la nécessité de faire un choix final qui « *valide un truc pour les trois voire cinq prochaines années* ». Or, sa projection dans le temps à venir est entravée par la peur de se tromper. En cela, elle a intériorisé la norme du parcours linéaire, qu'elle a suivie tout au long de sa scolarité, face à laquelle tout écart serait un considéré comme un échec : « *même si en soi c'est pas très grave de se tromper et de recommencer, euh... ça... c'est pas... c'est un truc que j'ai un peu du mal à envisager parce que... j'ai jamais redoublé* ». La procédure Parcoursup force son processus de construction d'aspirations en précipitant un choix qu'elle n'a jamais réussi à se représenter définitivement : « *je me suis dit "ça fait dix-sept ans que je réfléchis à ce que je veux faire et que je sais pas et là, j'ai dix jours pour me décider, quoi [rires] !* ».

Si elle a un temps « *attendu d'avoir la révélation* », elle finit par remettre son choix au hasard en faisant « *un genre de pile ou face [...] cinq heures avant la fin [rires]* ».

Pour ces indécis, dont les dispositions socio-scolaires sont relativement favorisées – tout du moins au regard du type de formations demandées – l'expérience du choix final demeure confuse lorsqu'aucune des trois dimensions de l'action ne semble se détacher suffisamment. Sans être par défaut, ce choix semble formalisé en forçant l'une des dimensions. C'est ce que semble avoir fait Cléo en cherchant à se convaincre que la licence Arts du spectacle était un bon choix qui lui permettrait de s'émanciper : « *j'me disais "bah au final ça fait... plusieurs mois que tu penses à ça, depuis que t'as découvert la filière et c'est... 'fin c'est pas un truc horrible, quoi ! C'est quand-même toi qu'as fait ce choix là, de base" ! Donc... ça va forcément... c'est quelque chose qui va forcément me plaire, au final* ». Pour ces enquêtés, la procédure force l'orientation à travers ce choix final – et au renoncement qu'il engendre mécaniquement – sans toujours que le processus ne soit abouti jusqu'à la construction d'aspirations précises. Ce n'est ici pas tant un effet de Parcoursup en tant que tel, si ce n'est à travers les délais relativement courts auxquels sont soumis les candidats, sinon de toute procédure d'accès à l'enseignement supérieur à laquelle est confronté ce processus inabouti.

Lorsque l'indécision demeure patente, il s'agit bien souvent d'une orientation vers l'enseignement supérieur – qui participe en elle-même à la construction d'aspirations – davantage qu'une formalisation des aspirations. En d'autres termes, l'accès à l'enseignement supérieur est anticipé comme les possibilités de se construire, de s'émanciper ou de se trouver. Le choix final se lit à l'aune d'aspirations « espérées », c'est-à-dire des aspirations effectives mais peu précises pour une formation que les jeunes espèrent être la bonne pour eux et leur avenir. Parallèlement, même lorsque les aspirations sont clairement pensées et que les propositions d'admission permettent de les rendre effectives, le choix final sur Parcoursup peut malgré tout générer des appréhensions.

12.2.2.3. *Le dilemme*

Pour une partie des enquêtés (n=7), le choix final a ouvert sur un dilemme entre deux formations ou entre deux établissements. Pour certains, ce n'est pas un défaut de projection dans les études en elles-mêmes qui ouvrent sur une hésitation, sinon le lieu d'études. C'est

par exemple le cas de Gaspard (bac L, AB – intermédiaire – Psychologie) pour lequel une licence Psychologie lui permettrait de faire advenir son aspiration marquée à devenir musicothérapeute. S’il « *pensai[t] ne pas forcément être pris dès le début* » dans cette filière en tension, il a rencontré un véritable dilemme en l’étant finalement dans deux universités relativement proches de chez lui, dont Joséphine Baker :

« *J’ai vraiment accepté au dernier moment. Parce que je savais pas quoi choisir [...]. Dans ma tête, c’était les mêmes formations et donc je choisisais un peu par rapport à ce qu’il y’avait à l’extérieur, les amis qui allaient dans les villes* ».

Dans le cas de Gaspard, se reposer sur un projet d’avenir et un projet d’apprendre pourtant prégnants demeure insuffisant pour formuler un choix d’études final. Pour lui, toute licence mention Psychologie est similaire en termes de contenu d’une université à l’autre, de sorte que privilégier son mode de vie et, en l’occurrence, sa sociabilité lui permet de dissiper son dilemme. Ici, l’expérience du choix est certes gouvernée par la stratégie (projet d’avenir) mais la subjectivation, entendue comme une sorte de bien-être, permet *in fine* de choisir. Outre l’appétence pour la formation, ce sont donc parfois des éléments tenant au mode de vie qui influencent ce choix, comme ce fut également le cas pour Marion de manière très stratégique. Elle aussi souhaitait faire une licence Psychologie, tout en s’éloignant de la région parisienne dont elle est originaire. À l’ouverture de la phase d’acceptation, elle a été prise dans les licences « *où [elle s’en foutait] complètement* » tout un ayant un « *très bon classement dans les autres* ». Au bout de quelques jours, elle a été acceptée en Psychologie à Joséphine Baker, sans l’être dans une autre université de province qu’elle privilégiait. Dans son cas, le dilemme est davantage temporel et intrinsèque à l’incertitude de la procédure Parcoursup, tout en étant à nouveau résolu en considérant le mode de vie :

« *En fait c’était soit je prenais Joséphine et du coup j’pouvais avoir un bon appart parce que je m’y rendais vite, soit j’attendais longtemps pour potentiellement ne pas avoir [l’autre université] et du coup (et même si je l’avais) j’aurais eu les derniers apparts pourris... !* ».

Outre son bien-être, en l’occurrence relatif à son logement, Marion fonde son choix sur les représentations qu’elle porte sur le lieu d’études : une ville étudiante, proche de chez elle en train, dont on lui « *a dit du bien* ». Au-delà des études, la logique de la subjectivation semble donc prononcée puisqu’il s’agit de prioriser le connu ou d’anticiper les perspectives en termes de vie étudiante, pour se sentir bien. Sans que ce ne soit le seul fait des étudiants ayant rencontré un dilemme au moment du choix final, cette idée de proximité ressort plus

généralement à travers le questionnaire, confirmant la tendance des néo-bacheliers à limiter la distance à l'entrée des études. À travers une question à choix multiples (deux modalités attendues) sur les raisons ayant guidé le choix en faveur de l'Université Joséphine Baker, la proximité demeure un critère important puisqu'elle concerne 64,2 % des répondants. D'ailleurs, la conjoncture de la crise sanitaire a pu renforcer cette priorité. Après avoir longuement hésité, Ewan (bac ES, TB – favorisée – Histoire) a finalement opté pour une licence Histoire à Joséphine Baker plutôt que d'entrer à la Sorbonne. La représentation qu'il porte sur le niveau d'exigence et de prestige de la Sorbonne a joué, mais la perspective d'une vie étudiante à Paris ternie par la crise sanitaire lui a définitivement permis de conforter son choix en faveur de Joséphine Baker :

« Du coup y a dû faire un choix ! Et pis... bah ça tombe bien le Covid est arrivé. Donc du coup, pour le choix, ça s'est très vite fait, euh, au niveau pratique [...]. Je préférerais profiter [dans la ville de Joséphine Baker] que... ne pas profiter à Paris, en ayant une pression, tout ça. En voyant pas forcément beaucoup de personnes. En ayant un logement pas terrible. Euh, pff, la vie serait chère, tout ça ».

Pour ces enquêtés, les aspirations de poursuite d'études sont claires, d'autant plus en étant associées à un projet d'avenir. Pour d'autres, l'hésitation peut en revanche tenir à des aspirations encore floues au moment du choix final, à l'instar de Charlotte (bac L, B – intermédiaire – Histoire) dont dilemme a porté sur le type de formation puisqu'elle a hésité entre une licence Histoire et une CPGE littéraire. Ayant découvert la prépa grâce à la Psy-EN de son lycée, elle a progressivement estimé cette poursuite d'études acceptable et accessible, mais aussi exigeante. Parallèlement, elle s'est rendu compte qu'elle s'est toujours épanouie en Histoire, seule matière qu'elle a réussi à suivre en distanciel au lycée lors du premier confinement. Son dilemme est alors renforcé par les perspectives liées à la pandémie : « *est-ce que ça vaut le coup de tenter la Prépa, sachant qu'avec le Covid je sais pas trop où on va* ». Pourtant, contrairement à Meryl (bac L, B – favorisée – Lettres) qui a préféré une licence à défaut d'une CPGE en raison d'un sentiment de capacité à réussir altéré par la situation sanitaire, Charlotte a opté pour la prépa afin de ne pas regretter, tout en se réservant le droit de se réorienter en licence : « *j'me suis dit, je vais tenter la prépa quand-même et la licence d'Histoire je peux rebondir dessus de toute façon si jamais ça va pas* ». Au-delà du Covid-19, résoudre une hésitation entre plusieurs types de formations tiendrait donc autant au rôle scolaire (intégration) qu'à l'idée de ne pas regretter tout en envisageant une alternative (stratégie).

Si les aspirations de poursuite d'études ont été formalisées en amont ou au cours de la procédure et sont entérinées par les résultats d'affectation, résoudre le dilemme persistant malgré tout devient possible à travers la projection dans le temps à venir d'une nouvelle expérience étudiante entendue au sens large.

12.2.2.4. Les désappointés

Enfin, parmi les enquêtés ayant eu leur « premier » vœu dès la première semaine, certains peuvent néanmoins être qualifiés de « désappointés », bien qu'ils deviennent très rapidement des « heureux » (n=4). Pour ces candidats, les résultats tombant le premier jour font naître de l'incompréhension, de la déception voire un sentiment d'injustice lorsqu'il sont momentanément soumis à l'attente. C'est le cas d'Esther (bac ES, s.m. – modeste – STAPS) qui évoque successivement « *une douche froide* », un « *sol qui s'écroulait sous [ses] pieds* » et une « *injustice totale* » en constatant être en attente pour tous les vœux qu'elle avait formulés en STAPS. C'est également le cas de Mila (bac L, TB – favorisée – Anglais) qui, tout en ayant conscience d'une faible probabilité d'intégrer un IEP (son premier vœu absolu), était en revanche assurée d'être prise en LLCER Anglais (son premier vœu relatif) au regard de son parcours scolaire. Réunies avec ses copines du lycée le jour des résultats d'affectation, la déception et surtout l'incompréhension les gagnent lorsqu'elles constatent être en attente sur l'ensemble de leurs vœux, quand elles s'estiment pourtant toutes bonnes élèves :

« On s'attendait pas à ce que soit aussi violent, en fait [rires] ! [...]. Ça jette un froid, un peu. On s'dit, punaise, si nous on les a pas eus ! Parce qu'on avait des bonnes notes ! [...]. On se demandait : mais qui est-ce qu'ils ont pris, en fait ? Qui est-ce qu'ils ont voulu prendre ? ».

Le fonctionnement des CEV et l'implémentation de l'algorithme de Parcoursup expliquent ce classement et ces réponses. Mila suit pourtant un autre raisonnement lorsqu'elle oppose le principe méritocratique de l'égalité des chances à sa mise en attente dans une filière qu'elle sait ne pas être tension. Si sa première réaction repose sur de l'incompréhension sincère, elle la justifie rapidement en s'appuyant sur le mérite scolaire : « *d'être sur liste d'attente, ça fait un peu... ça fait un peu mal à l'ego* [rires] ! *On se dit "punaise" ! Pis un peu de panique aussi, en se disant... j'ai travaillé, tout ça, et j'ai pas de fac* [rires] ». Toutefois, Mila a eu conscience d'être bien classée, ce que confirme son acceptation en LLCER Anglais le jour suivant. À cet égard, son enseignante d'Histoire s'était montrée rassurante avant l'ouverture des résultats, en avertissant des évolutions rapides des

classements au gré des désistements : « [elle] *avait dit que généralement, en tout cas pour les facs, ça monte de cent, deux cents places par jour. Et que donc quand on était dans la liste d'attente, on était cinq-centième, il fallait pas paniquer. Que y'avait toujours de l'espoir [rires] !* ».

Bien qu'elle ait rapidement obtenu une place dans son « premier » vœu, cette mise en attente a momentanément porté atteinte à la subjectivation de Mila. C'est également ce qu'a ressenti Garance (bac ES, B – intermédiaire – MIASHS) en étant en attente le premier jour en MIASHS, une filière qui n'est pas en tension. Sa déception tire sur un sentiment d'illégitimité puisque, pour elle, cette attente signifierait qu'elle ne correspond pas à l'idéal-type de l'étudiant en MIASHS :

« J'étais un peu déçue parce que je n'avais pas été acceptée dès le début [...] parce que le truc c'est que mine de rien, quand les formations t'acceptent, ça veut dire que tu réponds à leurs attentes, à leur profil *et cetera*, tu vois ? 'Fin pour moi, si t'es pas accepté "dès le début", vraiment entre gros guillemets, hein, ça veut dire à moitié que t'es pas forcément le "candidat idéal" avec des guillemets encore ».

L'incompréhension des résultats à l'ouverture tient au caractère non-sélectif des formations universitaires, surtout si elles ne sont pas en tension. En demandant principalement des licences, Oriane (bac STMG, B – modeste – AES) s'attendait à être au moins admise directement dans l'une d'entre elles (Droit, Communication, Sociologie ou AES). Dans son cas, ce n'est pas sur ses résultats ou son origine socio-scolaire qu'elle s'est appuyée, mais sur cette représentation d'un accès non-sélectif puisqu'à « *l'université, ils prennent tout le monde* ». Plutôt sereine quant aux résultats, elle a même théâtralisé ce moment avant que la réalité ne fasse émerger chez elle déception et stress :

« Je m'étais dit, je vais aller chez le coiffeur comme ça ça va être une bonne journée, je vais être heureuse et tout [rires] ! Et puis là j'ouvre Parcoursup et ça a été un peu le... pfffou... je suis retombé de dix étages, je pense, parce que j'étais en attente partout [...]. Quand j'ai vu que j'étais en attente, j'étais là "enh ! Au mon dieu !" ... Le stress était présent, ce jour-là ! ».

Bien qu'éphémère, cette attente a suscité de l'anxiété pour Oriane, d'autant plus lorsque le rang dans la liste d'attente semble ne pas permettre d'être accepté. Néanmoins, en quelques jours, Oriane a progressivement été acceptée dans plusieurs formations lui offrant la possibilité de « choisir ». En l'occurrence, depuis la formulation des vœux, elle a hésité entre AES et Sociologie, licence dans laquelle elle a reçu sa première réponse positive qu'elle a interprété comme étant « *le destin* ». Elle choisit pourtant la licence AES que ses

parents et sa professeure principale lui conseillaient (intégration), tout en faisant reposer ce choix sur une forme de rationalité (stratégie) : « *Sociologie, c'est resté dans ma tête et après j'ai essayé d'être cohérente et j'me suis dit, bah, je lirai des livres ou j'en aurai en cours, donc c'est bon, je vais faire AES* ». Par ailleurs, Oriane a autrement articulé les trois logiques de l'action au cours de son expérience du choix final, puisqu'elle semble avoir approché une forme de subjectivation en étant acceptée à la Sorbonne. Demander une université qu'elle se représentait comme prestigieuse relevait d'un vœu « rêvé » quand les probabilités d'y être admise étaient pour elle minces au regard de son origine sociale modeste, de son passage dans la voie professionnelle au cours de sa scolarité et de sa position d'étudiante de première génération. Si elle évoque une fierté, une mise à distance du monde transparaît également dans son discours lorsqu'elle décline son admission :

« J'étais prise à Paris du coup j'étais trop heureuse [rires] ! Du coup j'étais là à mes parents "j'suis prise à Paris !", même si je savais que j'allais refuser, j'étais heureuse quand-même, hein [...] ! Ah bah quand j'ai refusé, j'étais là "j'ai été prise !". Ouais, non, c'était la fierté ! Je voulais avoir un p'tit quota de fierté quand-même [rires] ! J'ai été prise ! ».

Bien que rapidement effectives, les aspirations de poursuite d'études des « déçus » demeurent momentanément entachées par un sentiment d'inaccomplissement. La déception des résultats constitue une mise à distance à soi qui n'est pas subjective mais contrainte par la procédure Parcoursup. L'attente est alors perçue comme une remise en cause de soi, que l'admission rapide et la possibilité de choisir leur choix permet toutefois d'estomper.

Ces « satisfaits » ayant obtenu dès la première semaine leur « premier » vœu ou ayant fait un choix électif, sont en partie épargnés par l'attente et la déception des résultats d'affectation. Néanmoins, sous ce « luxe du choix » (Mizzi, 2021) se cache une expérience du choix final pouvant être plus nuancée. D'une part, le sentiment de jouer sa vie en opérant le « bon » choix est partagé, tandis que l'attente, bien que toute relative, peut s'avérer pesante. D'autre part, l'articulation des logiques de l'action dépend du degré de précision des aspirations – selon qu'elles sont spécifiques ou générales – mais semble également dépasser la dimension académique des études. Si les vœux ont été formulés à travers un type d'articulation appuyée sur les exigences ou le contenu des études, l'expérience du choix final, en engageant de fait la poursuite d'études, ouvre sur d'autres considérations : depuis le besoin de rester dans le connu jusqu'à l'attention portée aux conditions matérielles en passant par les attentes en termes de vie étudiante liées, en

l'occurrence, à la crise sanitaire. Bien que stressant, leur accès à l'enseignement supérieur n'est cela étant pas entravé et la possibilité de rendre effectives leurs aspirations ou, du moins, d'attribuer une dimension élective à leur orientation vers le supérieur, s'offre à eux. Ayant conscience de leur chance d'avoir ce droit de choisir et d'obtenir ce à quoi ils aspiraient, ils ont également conscience de l'importance du jeu des désistements au cours de la procédure d'affectation. Il s'agit donc pour eux de libérer les places puisque, comme le considère Ewan, « *y'a aussi des gens qui attendent derrière* », d'autant plus pour les vœux qui ne réifient pas réellement des aspirations, à l'instar des DUT qu'Alice avait demandé pour son estime propre :

« J'ai été acceptée partout. Et du coup j'ai tout de suite accepté Sciences de l'éducation à Joséphine pour pouvoir, après, libérer les places pour les autres. Surtout, par exemple, pour les DUT que je savais pertinemment que j'allais pas y aller et que c'était vraiment juste pour moi, donc j'me suis dit c'est quand-même pas cool pour les autres de les laisser en attente ».

En effet, *a contrario* de ces enquêtés ayant eu leur premier vœu ou le choix dans un délai court, d'autres ont subi une attente plus longue ou des aspirations entravées, tout en étant soumis au désistement des premiers.

12.2.3. Les contrariés

La mise en attente pour les formations non-sélectives et les refus pour les formations sélectives constituent deux formes, parfois cumulées, d'entrave aux aspirations. Si la procédure d'orientation Parcoursup peut être constructive en termes de projection, la procédure d'affectation peut enrayer la formalisation des aspirations de poursuite d'études. Le choix final se rapproche alors d'un choix « par défaut » ou « contrarié » (Rossignol-Brunet, 2022a) qu'il soit contraint par la procédure, qu'il ne corresponde pas aux préférences subjectives des candidats ou qu'il soit limité par des conditions objectives. Sur l'ensemble des répondants au questionnaire, 8,8 % ont explicitement déclaré un tel choix « contrarié », sans qu'aucune variable socio-scolaire ne soit significative, en dehors du Baccalauréat en tendance : les bacheliers technologiques ou professionnels sont plus « contrariés » que les bacheliers généraux ($khi-2=3,538$, $sig=0,060$). Replacer ce choix final dans la procédure Parcoursup et dans le processus de construction d'aspirations permet de comprendre en quoi il peut être contrarié, qu'il résulte d'une procédure limitante en raison de refus ou d'une attente estimée trop longue. L'analyse se complexifie puisqu'il

s'agit de rendre compte du processus de choix de ceux qui, justement, ont moins eu le choix ou, du moins, ont attendu avant d'avoir eu le choix.

12.2.3.1. Les entravés

Parmi les enquêtés ayant formulé un choix « contrarié », on retrouve celles et ceux dont l'accès dans la ou les formations ciblées a été entravé par un refus dans des filières sélectives (n=4). Les candidats ayant anticipé l'université comme refuge lors de la formulation des vœux sont de fait sur-représentés ($\chi^2=57,968$ au seuil de 0,001), comme Emma (bac ES, s.m. – modeste – Communication). Aspirant à travailler dans l'événementiel, elle a privilégié des IUT Information-communication en favorisant des études professionnalisantes et accessibles pour elle. Estimant ses chances d'être acceptée relativement probables tout en ayant conscience que « *c'était un peu galère d'accéder à un DUT* », elle a par ailleurs demandé des licences dans ce même domaine et formulé d'autres vœux de secours. Pour elle, le verdict des résultats d'affectation a été rapide puisqu'elle a été refusée dans tous les DUT dès le premier jour :

« J'ai eu [rires] bah du coup, tous mes DUT Info-comm ça a été "non", donc du coup j'avoue j'étais un peu déçue, fin... j'étais très déçue même, j'ai pleuré [rires] ! Mais sinon en licence Information j'avais... quatre "oui" j crois. Et sinon j'avais se... sept en attente. Et pour licence Information et communication à Joséphine j'étais cinquantième sur mille, donc j me suis dit "enfin !". J me suis dit je vais être acceptée, c'est sûr, sinon c'est bizarre ! ».

Son aspiration à poursuivre ses études en IUT a été entravée, de sorte qu'elle a définitivement choisi la licence Information-communication à Joséphine Baker, un choix secondaire faisant toutefois partie de ses préférences. Elle avait en effet anticipé cette option comme une possibilité dans laquelle elle se projetait et qui lui permettrait, selon elle, de faire advenir son projet d'avenir. Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit de se réapproprier cette poursuite d'études dans une formation initialement pensée comme secondaire voire demandée en vœu de secours, à défaut de rendre effectives des aspirations entravées par la procédure. Pour Emma, l'expérience du choix final génère un sentiment ambigu, puisqu'elle alterne entre le fait d'être « *dégoûtée* » et sa capacité à relativiser en se disant « *tant pis, c'est pas grave [...] j'ai quand-même été acceptée dans des trucs que j'aimais bien, c'est ça le truc principal* ». Plus encore, un sentiment d'injustice prend le pas lorsqu'elle engage une comparaison avec d'autres candidats : « *j'ai une copine elle avait douze de moyenne comme moi, elle a été acceptée alors que moi j'ai pas été*

acceptée, tu vois ! [...] J'trouve que parfois y a un peu des injustices quand-même ». On retrouve alors l'incompréhension tenant à un algorithme « *un peu foutu bizarrement* » et au manque de transparence des critères d'affectation.

Les aspirations de poursuite d'études de Laïssa (bac STMG, B – modeste – AES) ont également été entravées par la procédure Parcoursup, mais son choix final « par défaut » tient également à des raisons plus personnelles. En privilégiant la logique de l'intégration et plus spécifiquement son rôle scolaire, Laïssa avait demandé des BTS, estimant une poursuite d'études en IUT et plus encore à l'université inaccessible pour elle. À travers une stratégie du « refuge », elle a toutefois demandé une licence AES, comme une manière de s'assurer un accès à l'enseignement supérieur « sur place », dans sa ville, où se trouve l'Université Joséphine Baker. Rester dans le connu s'entend également comme la possibilité de maintenir sa cohabitation au domicile familial, raison pour laquelle elle a restreint le périmètre géographique de ses vœux. À défaut d'avoir obtenu le BTS qu'elle visait « sur place » quand elle a été acceptée dans tous les autres, Laïssa finit par formuler un choix « contrarié » pour la licence AES. La procédure a limité ses possibilités, tant le départ de la maison familiale était pour elle impossible en raison d'une santé fragile et de contraintes financières :

« On a eu les résultats, si je me trompe pas, en mai. Et en fait, non, ma santé était... n'était pas possible donc je pouvais pas déménager. J pense que surtout ça aurait été impossible. Et j'étais aussi encore en recherche d'alternance [...] bah l'alternance, j pense que y a pas besoin de faire une photo, c'était galère cette année-là. Donc j'avais accepté la licence ».

Si la stratégie apparaît d'une certaine manière dans son choix final dans la mesure où Laïssa a accepté la licence AES en s'assurant d'avoir « *au moins quelque chose l'année prochaine* », son expérience du choix demeure entravée par la procédure et ses conditions d'existence. Elle intègre alors cette filière-refuge en ayant d'ores-et-déjà l'objectif de repasser par Parcoursup l'année suivante afin d'obtenir un BTS. Pour Laïssa comme pour d'autres enquêtés, la décohabitation constitue un déterminant du choix plus ou moins limitant, de sorte qu'entre la formulation des vœux et le choix final, l'espace du possible se réduit quand se cumulent les contraintes affectives et financières de l'éloignement. Parfois, ce sont les parents qui réduisent cet espace en objectivant un choix d'études pour leur enfant plus ou moins rationnel. Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – Allemand) pour qui son choix de poursuivre des études d'Allemand repose avant tout sur la logique de la subjectivation, a demandé plusieurs licences dont une filière franco-allemande sélective à

plus de 600 kilomètres de sa ville d'origine (dans laquelle est également située l'université Joséphine Baker). Si elle a été acceptée, ses parents ont refusé qu'elle parte, provoquant une tension pour Fleur entre la logique de la subjectivation la poussant à intégrer cette licence malgré les vivres coupés par ses parents et la logique de la stratégie en privilégiant une licence LLCER Allemand à Joséphine Baker et le maintien de l'aide familiale :

« J'étais vraiment trop contente d'être prise [dans cette licence sélective], mes parents un peu moins [rires] ! [...] Ils m'ont un peu mis la pression, donc du coup... c'était un peu compliqué... ils m'ont dit que, en gros, bah si je voulais [partir], bah... j'pouvais, ils m'interdisaient pas, mais par contre je me débrouillerai, ils m'aideraient pas pour tout ce qui est logement, argent, ni rien ».

Avec ressentiment et regret, Fleur a finalement choisi la licence LLCER Allemand en faisant primer la logique de la stratégie afin d'assurer ses conditions matérielles d'existence et la possibilité de poursuivre l'apprentissage de l'Allemand. Bien qu'il ne s'agisse pas de son premier choix qu'elle reporte en partie en se disant qu'elle pourra à nouveau passer par Parcoursup l'année suivante, elle maintient néanmoins son aspiration spécifique pour laquelle la subjectivation est ancrée à l'égard de l'Allemand.

Que ce soit en raison de refus ou que les résultats d'affectations soient mis en perspectives d'autres contraintes financières ou affectives, les aspirations de ces enquêtées sont entravées à l'issue de la procédure. L'aspiration générale à poursuivre ses études oblige le choix final, en engageant une reconfiguration des aspirations y compris à travers la perspective d'un détour temporaire dans une filière-refuge. S'il est entravé, le choix final est néanmoins parfois rapide, comme c'est le cas pour Emma, Laïssa et Fleur qui ont toutes les trois été refusées ou ont refusé des propositions dès la première semaine. Au niveau statistique, pourtant, les répondants dans cette configuration d'un choix final « contrarié » sont moins nombreux à l'avoir réalisé la première semaine ($\chi^2=51,339$ au seuil de 0,000) mais plus nombreux à l'avoir formalisé au cours de la phase principale ($\chi^2=8,585$ au seuil de 0,000) ou de la phase complémentaire ($\chi^2=37,286$ au seuil de 0,000) que les répondants dont le choix est plus électif. L'attente constitue alors une autre forme d'entrave du choix final ou des aspirations, qu'il s'agit donc de considérer.

12.2.3.2. L'attente

La mise en attente dans la ou les formations ciblée(s) peut être vécue comme un désaveu allant jusqu'à altérer le sentiment de légitimité à tenir les aspirations. Pour certains enquêtés soumis à l'attente, le verdict des résultats a été vécu de manière d'autant plus amère que remonter dans le classement jusqu'à l'admission leur a semblé impossible (n=5), comme ce fut spontanément le cas pour Flora (bac S, AB – intermédiaire) :

« Je me suis connectée sur l'ordinateur et là ça a été le drame parce que quand tu vois que t'es en attente partout ! J'étais en attente partout, partout, sauf j'avais deux refus mais c'était des refus, c'était pas très important, 'fin c'était pas des écoles que j'voulais vraiment donc c'était pas grave. Mais j'étais en attente partout ! Donc quand j'ai annoncé à mes parents, j'étais vraiment très stressée, j'étais un peu en panique "j'suis en attente partout ! J'serai jamais prise l'année prochaine ! Je pourrai rien faire !" ».

Visant spécifiquement Médecine, Flora avait multiplié ses vœux en les hiérarchisant depuis les options secondaires jusqu'aux vœux de dernier recours. Au regard de son rang dans les listes d'attente, elle appréhende de se retrouver sans rien à la rentrée, y compris dans ses vœux de secours les plus envisageables, tandis que s'ouvre pour elle une période d'attente de plus d'un mois avant que les premières propositions d'admission ne tombent. Elle fait donc partie des 7 % des candidats néo-bacheliers au niveau national qui ont attendu entre un et deux mois avant d'être admis dans la formation ciblée ou, du moins, de formaliser leur choix final (CESP, 2021). Outre cette pression temporelle s'échelonnant sur plusieurs semaines tout en dépendant des désistements des autres candidats, c'est aussi à une succession de choix qu'elle qualifie de « *dilemmes* » que Flora a été confrontée. Dans son cas, il ne s'agit donc pas seulement d'un choix final, sinon d'un ensemble de choix finaux qu'elle a dû effectuer. En effet, chaque nouvelle proposition d'admission devient une option potentielle quand, parallèlement, chaque vœu en attente peut malgré tout constituer un futur possible. Flora a enchaîné des acceptations temporaires tout en pariant sur sa remontée dans le classement des vœux préférés pour lesquels elle était encore en attente : « *je gardais deux-trois jours parce que je me disais "est-ce que je vais là ou est-ce que j'attends autre chose ?" ou bien "est-ce que je valide au risque de ne pas avoir une seule chose derrière ?" »*. La vitesse de remontée dans le classement étant variable et difficilement anticipable, les dilemmes successifs rencontrés par ces enquêtés soumis à l'attente ont généré trois principaux effets au cours de phase d'affectation.

Le premier effet tient à l'incertitude prégnante, bien que le rang dans le classement permette d'une certaine manière d'objectiver les chances d'admission. Cette incertitude

dépend avant tout des autres candidats puisque tout désistement libère une place. Si Léna (bac STMG, AB – modeste – SEF) avait connaissance de l'effet du choix des autres candidats et de l'évolution de l'avancée dans la liste d'attente en résultant, elle a pourtant mal vécu le caractère difficilement anticipable, le nombre de places gagnées n'étant pas régulier d'un jour à l'autre :

« On sait jamais comment les classements vont évoluer ! Y'a des jours où ça bouge pas, le classement et y'a des jours où ça bouge d'un coup et tu te lèves de dix places, donc... c'est ça aussi qui est un peu déroutant, quoi. C'est pas comme si tous les jours ça avançait de cinq places [...]. C'est un peu du quitte ou double... tu t'dis "aujourd'hui peut-être que ça va avancer et que demain j'serai prise", mais t'en sais rien, en fait ».

Comme Léna, certains ont alors tenté des calculs afin d'estimer le temps d'attente restant, mais un élément manquant rend toute équation impossible : l'évolution du taux de remplissage de la formation⁸², les candidats ayant uniquement connaissance de la capacité d'accueil. Flora s'est ainsi « *retrouvée sur certaines écoles à être à trois places de l'acceptation et au final ne jamais remonter* », le nombre de places dans la formation étant atteint. C'est également l'impression de Léna qui raconte avoir joué son avenir sur un « *pari* » en déclinant une admission dans une université en dehors de son académie, dans l'espoir d'obtenir sa place en Sciences de l'éducation à Joséphine Baker sans pourtant savoir si la capacité d'accueil était atteinte :

« Quand j'ai été prise [dans l'autre université], il me semble qu'à Joséphine j'étais quarantième quelque chose comme ça. J'étais pas hyper loin, mais à la fois j'avais le stress de m'dire "ça s'trouve ils ont pris tout le monde et pis moi j'serai plus dedans", quoi [...]. C'est du risque ! C'est énormément de risque ! ».

L'incertitude étant particulièrement marquée, ces enquêtés ont mis en œuvre diverses tactiques, parfois renouvelées quotidiennement au gré de l'avancée dans la liste d'attente, depuis des calculs empiriques en fonction des indicateurs chiffrés disponibles jusqu'aux calculs coûts-avantages à l'égard de vœux secondaires.

Le second effet est que chaque admission dans une formation pourtant moins désirée devient un possible, suscitant une forme de reconstruction des aspirations de poursuite d'études en encourageant la projection dans ces options potentielles et, au contraire, en se détachant d'aspirations *a priori* rêvées à l'égard des formations pour lesquelles l'attente demeure. Cette reconstruction des aspirations est parfois teintée d'une dimension fictive

82 À partir de la session 2022 de la procédure, la vitesse de remplissage de la formation l'année précédente est présentée sur la plateforme.

comme s'il s'agissait surtout de se convaincre qu'il ne s'agissait *in fine* pas d'un possible pertinent. Considérant ses chances d'être admise en Médecine peu probables, Flora a remis en cause ses propres aspirations en se persuadant que ce type d'études ne lui convenait finalement plus : « *j'étais vraiment très, très loin sur toutes les faces de Médecine. Et j'me suis dit aussi, bah, est-ce que je me vois enfermée à réviser du matin au soir sans faire de pause ?* ». Cette reconstruction tient à la dimension rêvée et parfois fictive des aspirations autant qu'à la nécessité de « sauver la face » au sens de Goffman (1974) face à la désillusion qu'engendrent les résultats d'affectation. Lou (bac ES, AB – modeste – Psychologie) a également porté un regard critique sur les IFSI, une formation qu'elle avait demandée sur conseil de sa professeure principale et dans laquelle elle se projetait au-delà même des études. Démentie dans ses aspirations par les refus et la mise attente dans les différents IFSI qu'elle a demandés, elle questionne son sentiment de capacité à réussir et surtout sa projection dans un temps à venir professionnel : « *en fait j'me sentais plus... plus capable de faire infirmière parce que c'est... c'est un travail qui demande trop de détachement personnel et tout, vis-à-vis des gens, quoi. Et ouais, y a plein de choses qui ont fait que je me suis finalement dit que j'en étais pas capable* ». Parallèlement, alors que l'université lui paraissait inaccessible, elle finit par retourner son sentiment de capacité à suivre des études universitaires en se disant que « *la fac, ça allait plus [lui] convenir* ». Au bout d'un temps long d'attente et de questionnements, ces deux enquêtées ont fini par formuler leur choix final : Flora s'est ainsi « *résolue à valider STAPS option Santé* » début juillet et Lou a définitivement accepté une licence Psychologie en août. Ce choix final qu'elles ont mis du temps à effectuer ne peut se comprendre qu'en considérant le dernier principal effet de l'attente.

Enfin, cette attente ne contrarie pas uniquement la poursuite d'études en tant que telle, mais également les conditions dans lesquelles peuvent être poursuivies les études. On retrouve alors la réalité d'un départ potentiel du domicile familial que l'incertitude des admissions ne permet pas d'anticiper. Ces candidats sont soumis à une précarité temporelle à laquelle s'ajoute des contraintes socio-économiques ou affectives. Plus ils sont en attente, moins ils peuvent se projeter au niveau matériel, en ne sachant pas dans quelle ville et dans quel établissement ils feront leurs études. Flora a ainsi passé tout le mois de juin à se dire « *bon, je ne sais pas ce que je vais faire l'année prochaine, si je dois partir je ne sais où va falloir que je trouve un appart* », avant de définitivement considérer la licence STAPS qui, d'ailleurs, lui « *permettait de rester chez [ses] parents* ».

La frontière relativement mince entre ces deux catégories, « l'entrave » et « l'attente », tient à la dimension élective du choix final. D'un côté, les aspirations de poursuite d'études sont de fait entravées par les résultats d'affectation et les refus dans des formations sélectives. Dans ce cas, le choix d'orientation vers l'enseignement supérieur est forcé par une procédure qui soumet les candidats à se rabattre sur un choix secondaire voire un vœu de secours. Ces candidats n'ont finalement pas la possibilité de choisir leur choix final dont l'expérience, soumise à la procédure, s'avère entravée. En termes d'articulation des logiques de l'action, seule la stratégie semble dominante en ce sens qu'il s'agit avant tout d'accéder à l'enseignement supérieur, en l'occurrence, à l'université qui devient alors autant un refuge qu'un espace de régulation des aspirations. Au demeurant, si les aspirations et l'expérience du choix final sont entravées, la projection dans le temps à venir peut être rapidement repensée lorsque cette entrave advient dès les premiers temps de la procédure principale. De l'autre côté, les aspirations de poursuite d'études sont bousculées par l'attente et les fluctuations irrégulières de l'avancée dans les classements. Pour ces enquêtés, si le choix final dépend du désistement des autres candidats, il résulte également d'une succession de choix tactiques en jonglant avec les acceptations temporaires. En cela, les aspirations de poursuite d'études sont ébranlées, parfois reconstruites y compris de manière fictive ou forcée, mais la dimension élective du choix final, bien que relative, est effective. Dans ce cas, chaque réponse positive est susceptible d'être repensée à l'aune des trois dimensions de l'expérience. Enfin, quelle que soit la situation, l'expérience de Parcoursup s'achève sur une forme de soumission à la procédure limitant de fait la subjectivation, si ce n'est à la négative à travers un sentiment d'injustice. Or, une dernière situation semble d'autant plus entraver l'expérience de Parcoursup : les refus ou l'attente jusqu'au bout de la procédure.

12.2.3.3. La fin de non-recevoir ?

Entretiens et questionnaire ayant, dans cette recherche, étaient menés auprès d'étudiants effectivement inscrits à l'université Joséphine Baker, l'expérience des candidats n'ayant pu accéder à l'enseignement supérieur ne peut de fait pas être appréhendée. Néanmoins, deux enquêtés par entretien ont connu une expérience de Parcoursup spécifique, en ayant éprouvé une attente démesurée et approché la perspective d'une poursuite d'études compromise.

Souhaitant entrer dans l'armée, Eulalie (bac STD2S, s.m. – modeste – Arts plastiques) a découvert la licence Arts plastiques lors d'une journée d'immersion à Joséphine Baker. Ayant un rapport à l'école et plus encore à la forme scolaire compliqué, cette journée lui a permis de développer une « adhésion enchantée » à l'égard des ateliers au point qu'elle ait aspiré à poursuivre ses études dans cette filière. Outre un vœu pour cette licence, elle a demandé des IFSI tout en se disant que « *de toute façon [elle savait] très bien qu'[elle allait] pas être acceptée* ». Le jour des résultats, elle s'est retrouvée en attente dans tous ses vœux. Toujours en attente à la mi-juillet, elle explique que tous ses vœux se sont « *effacés* » ce qu'elle interprète comme le fait d'avoir définitivement été refusée partout. Elle cherche alors un emploi avant de pouvoir rentrer dans l'armée en janvier. Eulalie s'est donc résignée en mettant de côté la possibilité de poursuivre ses études tout en conservant néanmoins son aspiration à l'égard de l'armée. Or, tous ses plans sont bouleversés par son admission tardive en Arts plastiques, de sorte qu'Eulalie passe d'une résignation forcée à la possibilité de rendre effective son aspiration à poursuivre ses études :

« En août, j'allais signer mon contrat [de travail] [rires] et je reçois un message par téléphone de Parcoursup qui me dit que j'étais acceptée en licence d'Arts [...]. Vraiment j'étais [rires] ça m'a perturbée ! J'ai reçu le message j'ai fait "quoi !?! Je croyais que j'étais pas du tout acceptée !" ».

Pour Tomy (bac STI2D, AB – intermédiaire – STAPS), la logique de la stratégie est particulièrement dominante dans son expérience de Parcoursup puisqu'il a forcé son admission au-delà même de la procédure afin de combler son objectif de poursuivre ses études. Ayant formulé plusieurs vœux pour STAPS, formation proposée sur les deux campus de l'université Joséphine Baker, il demeure en attente jusqu'à la fermeture de la procédure d'affectation. Parce qu'il était « *un peu dans le flou* », il saisit la Commission d'accès à l'enseignement (CAES) dont le rôle est d'aider les candidats en difficulté à trouver une formation. Cette sollicitation ayant été peu constructive puisqu'on lui aurait, selon lui, proposé un Baccalauréat agricole, il s'est rapidement tourné vers la Mission locale. Dans la mesure où il est passé de la 200^e à la cinquantième place dans la liste d'attente pour STAPS (à cinq places du dernier candidat accepté l'année précédente), il engage néanmoins un *forcing* en contactant directement le département de STAPS sur conseil de son frère : « *harcèle-les mais sans... en était gentil [rires]* ». Une semaine après la rentrée, son inscription en STAPS est effective sur le campus secondaire en profitant des premiers désistements :

« Pendant l'été, je faisais pas grand-chose non plus et là, tout à coup, tout change [rires] ! J'ai jamais vraiment habité en ville, [ici] pour moi c'est vraiment grand ! 'Fin pour moi. Et pis du coup j'ai jamais habité là-bas, je connais personne, donc un peu tout mon monde qui change. Donc angoissé, mais en même temps j'étais content et puis surtout soulagé. 'Fin je vais être en STAPS [rires] ! ».

S'ils ont eu une expérience entravée tout au long de la procédure, Eulalie et Tomy ne sont toutefois pas représentatifs des 40 700 candidats néo-bacheliers n'ayant obtenu aucune admission (CESP, 2020). Qu'ils soient passés par une forme de découragement résigné (Eulalie) ou au contraire une forme de pugnacité (Tomy), ces deux enquêtés ont finalement obtenu ce qu'ils considéraient comme étant leur premier vœu. En cela, ils ont connu, comme d'autres candidats, le soulagement d'obtenir une formation désirée et plus généralement de pouvoir accéder à l'enseignement supérieur, de pouvoir se projeter dans un temps à venir moins incertain et de pouvoir mettre derrière soi la procédure Parcoursup, comme l'a ressenti Flora une fois formalisé son choix final :

« Honnêtement c'était un peu la libération [rires] ! C'était stressant, je me disais "imaginons je fais une erreur" mais au final une fois qu't'as validé tu te dis pas "oui, je vais aller voir tous les jours pour voir si je suis remontée dans les listes, oui je sais pas ce que je ferai demain". C'est vraiment un soulagement quand-même ! On sait qu'on est pris quelque part [...] tout est clair, du coup, à partir de ce moment-là [rires] ».

Bien que la procédure se termine par cette forme de soulagement, l'avoir vécue est bien souvent plus nuancé. Si cette idée de soulagement que l'on retrouve dans le discours de nombreux enquêtés renvoie à l'allègement ou à la diminution d'une difficulté, elle suppose de manière sous-jacente l'existence d'une telle difficulté.

12.3. (In)satisfaction globale de la procédure Parcoursup

Sur une échelle allant de 1 (« procédure très mal vécue ») à 6 (« procédure très bien vécue »), les répondants au questionnaire sont en moyenne plutôt satisfaits de la procédure Parcoursup ($m=4,12$, $\sigma=1,235$)⁸³. En considérant le détail, près d'un cinquième a « plutôt mal » vécu cette procédure (19,5 %), quand près d'un tiers l'a « plutôt bien » vécue (30,4 %), un quart « bien » vécue (25,5 %) et un sixième « très bien » vécue (14,3 %). Cette satisfaction générale à l'égard de Parcoursup est différenciée selon certaines caractéristiques socio-scolaires. Les boursiers ont, en moyenne, moins bien vécu la procédure que les non-boursiers ($F=6,162$ au seuil de 0,05), de même que les bacheliers technologiques ou professionnels en comparaison aux bacheliers généraux ($F=10,165$ au seuil de 0,001). On notera en revanche que l'existence d'un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup n'influence pas cette satisfaction ($F=2,035$, $\text{sig}=0,154$).

D'après les résultats de l'enquête Transition du secondaire au supérieur de l'Observatoire de la vie étudiante, « la satisfaction ou l'insatisfaction générale vis à vis de la procédure est manifestement en lien avec la satisfaction personnelle des étudiants concernant leur propre orientation » (Belghith *et al.*, 2019, p. 10). En effet, le vécu de la procédure diffère significativement selon la configuration des vœux, la temporalité et le degré d'élection du choix final (tableau 31). Plus précisément, les candidats les moins satisfaits sont également ceux pour lesquels l'université devient un « refuge » ($m=3,52$), ceux ayant été acceptés en phase complémentaire ($m=3,48$) et ceux pour lesquels le choix final est « contrarié » ($m=3,41$). À l'inverse, les répondants ayant ciblé une formation (« mono-vœu » et, en tendance, une « formation à tout prix »), ceux qui ont fait leur choix définitif dès la première semaine et ceux ayant obtenu leur « premier » vœu, ont mieux vécu Parcoursup. C'est le cas de Ben (bac S, B – intermédiaire – STAPS) qui associe le bon déroulement de la procédure au fait qu'il avait, selon lui, toutes les chances de pouvoir mener à bien son projet d'intégrer une licence STAPS :

« [Parcoursup], je l'ai bien vécu dans l'ensemble, je savais à peu près à quoi m'attendre, je savais à peu près quels résultats j'allais avoir, je... Non, ça m'a pas stressé ni rien [...] parce que moi c'était déjà défini dans ma tête, c'était clair. Et en vrai je savais que j'allais être accepté, donc... ».

83 Ces résultats sont rapportés dans le tableau 3.6. en annexe.

Tableau 31: Satisfaction globale de la procédure Parcoursup des répondants (N=713) selon la configuration de la formulation des vœux, le degré d'élection et la temporalité du choix final (en moyenne)

| | Moyenne | Écart-type | Anova |
|--|---------|------------|------------------------|
| Mono-vœu (n=24) | 4,63 | 1,345 | *** 10,890 (sig=0,000) |
| Formation à tout prix (n=238) | 4,28 | 1,246 | |
| Éclectisme (n=88) | 4,24 | 1,133 | |
| Hiérarchisation (n=161) | 4,17 | 1,096 | |
| Refuge (n=84) | 3,52 | 1,340 | |
| Première semaine (n=375) | 4,42 | 1,151 | *** 43,459 (sig=0,000) |
| Phase principale (n=187) | 3,90 | 1,203 | |
| Phase complémentaire (n=107) | 3,48 | 1,231 | |
| Premier vœu (n=488) | 4,35 | 1,163 | *** 27,726 (sig=0,000) |
| Choix « électif » (n=138) | 3,73 | 1,156 | |
| Choix « contrarié » (n=63) | 3,41 | 1,399 | |
| Total (n=713) | 4,12 | 1,235 | |
| Lecture : Sur une échelle de 1 (insatisfaction) à 6 (satisfaction), les répondants ayant une configuration de la formulation des vœux de type « mono-vœux » (n=24), sont en moyenne « plutôt satisfaits » de la procédure Parcoursup (m=4,63). | | | |
| * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | | |

Si la satisfaction globale de la procédure est particulièrement reliée aux résultats d'affectation, elle demeure, pour les enquêtés, empreinte par des sentiments plus nuancés. Lors de l'enquête de l'OVE (2019), les répondants ont été appelés à juger la procédure Parcoursup selon trois critères : simplicité, équité et stress. Bien que les répondants au questionnaire n'aient, dans cette recherche, pas été interrogés sur ces éléments, l'analyse du discours des enquêtés par entretien a fait ressortir chacune de ces dimensions.

Selon les résultats de l'OVE (Belghith *et al.*, 2019), un peu plus d'un cinquième des répondants a pointé la complexité de la procédure, quand plus d'un tiers souligne au contraire la simplicité de la démarche. Comme cela a déjà pu être présenté (chapitre 9), on retrouve également dans le discours des enquêtés cette idée d'une procédure relativement simple à suivre : les étapes, la plateforme ou encore les échéances sont souvent décrites comme étant claires. Parfois, les appréhensions initiales bien souvent fondées sur les retours des anciens ou la médiatisation de la procédure, se sont progressivement estompées lorsque les enquêtés ont pu expérimenter et se rendre compte par eux-mêmes. Au final, comme le décrit Mila (bac L, TB – favorisée – Anglais) « *Parcoursup, c'est pas super compliqué* » précisant ensuite « *une fois qu'on a capté comment ça fonctionnait* ». Mila

met également en exergue l'avantage d'une procédure dématérialisée qui offre une forme de souplesse matérielle et temporelle propice à la réflexion :

« Moi, de ce que mes parents m'ont dit où eux ils devaient envoyer leur dossier une fois qu'ils avaient le Bac, dans des facs, tout ça, Parcoursup c'est bien mieux ! 'Fin c'est beaucoup plus pratique ! On peut faire des vœux dans plein de facs... sans forcément s'engager, depuis son salon, quoi ! C'est pratique ».

Malgré tout, si la démarche est appréciée pour sa souplesse, elle n'en demeure pas moins angoissante par ce qu'elle sous-tend. Selon les résultats de l'OVE (2019), 45 % des répondants ont en effet trouvé la procédure stressante ou très stressante. D'après les entretiens menés, ce stress peut s'expliquer de plusieurs manières. D'une part, il peut être généré non par la procédure en tant que telle, sinon par un discours pressurant ponctuant toute la procédure. Ce type de discours peut émaner des médias, notamment à l'ouverture de la procédure ou lors des résultats d'affectation, mais également de la part des différents acteurs accompagnant les candidats. Outre les discussions voire négociations avec les parents, c'est davantage aux acteurs professionnels du lycée que cette pression est associée, lorsque se cumulent prévention des risques d'échec et chantage pédagogique. C'est ce qu'ont ressenti Jane (bac S, B – intermédiaire – Arts du spectacle) et Emma (bac ES, s.m. – modeste – Communication), toutes les deux scolarisées dans un lycée public, mais n'ayant pourtant ni le même profil socio-scolaire, ni le même degré de formalisation de leurs aspirations de poursuite d'études :

« Dès le début de l'année on a eu... les profs nous faisaient : "travaillez bien, faites attention parce que y a Parcoursup". 'Fin... ils nous rabâchaient souvent avec ça donc c'est vrai que c'est stressant, mais ça s'voit qu'ils voulaient qu'on réussisse donc c'est un peu stressant mais encourageant, quoi » (Emma).

« C'était stressant en fait de la part des profs qui vraiment ils le rabâchaient tout le temps, quoi ! Tous les jours on entendait parler de Parcoursup » (Jane).

D'autre part, le stress généré par Parcoursup tient à la projection et à une forme d'engagement dans le temps à venir que suscite la procédure. L'injonction au projet sous-jacente ou, du moins, la nécessité de formuler des « choix libres, informés et éclairés » (MEN-MESRI, 2018), se traduit dans les discours à travers l'impression de jouer sa vie. En cela, si les enquêtés ont intériorisé la responsabilité de leur orientation et de leurs choix, cette responsabilisation se décline parfois en stress à chaque étape de la procédure, à commencer par la formulation des vœux. Tout en constituant l'étape *a priori* la plus libre autrement que par un éventuel « plafond de verre », elle conditionne pourtant en partie la suite de la procédure de manière relativement précoce de sorte que, comme le souligne

Tom (bac ES, TB – intermédiaire – Histoire) « *c'est toujours un peu stressant d'être au milieu de sa terminale et de devoir choisir des trucs* ». Cette responsabilisation ressort également au moment de la constitution des dossiers et plus particulièrement lors de la rédaction du projet de formation motivé. Tout en ayant conscience d'exagérer, c'est par exemple ce qu'explique Gaspard (bac L, AB – intermédiaire – Psychologie) en mettant en perspective ce projet avec le spectre de la sélection et de la concurrence que génère la procédure :

« J'ai quand même pris du temps pour le faire, ce qui n'est pas toujours mon cas, parce que je savais que ça allait mettre ma vie en jeu, en quelque sorte [...]. Fallait bien que je remplisse tout, parce que si jamais... pour une phrase, un mot, l'école pouvait ne pas comprendre, ne pas vous prendre ».

Enfin, cette responsabilisation est particulièrement prégnante au moment du choix final, qu'il soit contrarié ou électif, en ce qu'il donne l'impression d'engager sa vie. Indécise jusqu'au dernier moment, le choix final a été vécu par Sam (bac ES, B – modeste – Communication) comme une forme d'engagement à tenir jusqu'à son insertion socio-professionnelle : « *je pars quand-même dans quelque chose qui va me servir pour ma vie professionnelle après [...]. Un choix important, vraiment. Qui avait vraiment des conséquences* ». Si cette appréhension « du » choix final est subjective et personnelle, elle peut aussi être alimentée par les discours extérieurs. D'après Charlotte (bac L, B – intermédiaire – Histoire), la dimension anxiogène du choix final a été d'autant plus accrue par la médiatisation de résultats d'affectation qui détermineraient la vie des lycéens :

« Y a aussi les médias qui en font... comme si Parcoursup, c'était toute notre vie, c'est définitif. Je trouvais ça très stressant, parce que j'me disais... mine de rien, on... on vit en dehors de Parcoursup ! Y a quelques mois où, Parcoursup, y a que ça qui compte ! Ou c'est le décompte avant les résultats, c'est le jour des résultats sur tous les journaux télévisés ! [...] On a 17 ou 18 ans et on est en train de faire un truc qu'on ne maîtrise pas, bah, qu'on connaissait pas y a trois mois et on est en train de nous dire que ça détermine notre vie. Je trouve ça hyper stressant ! ».

Pourtant, si Charlotte a fait face à un dilemme au moment d'effectuer son choix final, elle tente de relativiser le caractère potentiellement enfermante de ce choix, en espérant un droit à l'erreur ou, du moins, à un parcours non-linéaire. Cette relativisation est d'autant plus aisée pour elle, qu'au moment de l'entretien, elle s'est déjà réorientée après une courte expérience en CPGE et a « *atterri dans une université qu'[elle n'avait] même pas mis sur Parcoursup* », donnant alors raison à sa revendication d'avoir le droit à l'erreur, à l'errance et à sa contrariété face aux discours pressurisés.

Enfin, le sentiment d'injustice semble mitigé puisque, selon les résultats de l'OVE, un quart des répondants considère Parcoursup juste ou tout à fait juste, tandis qu'un autre quart estime la procédure injuste ou très injuste. D'après l'enquête menée pour cette recherche, ce sentiment d'injustice émerge surtout à travers la comparaison des résultats d'affectation entre pairs qui engendre de l'incompréhension face à l'opacité des critères permettant de départager les candidats. Cette incompréhension ressort notamment lorsqu'à moyenne générale ou profil scolaire similaire, un candidat peut être admis quand l'autre est placé en attente. La transparence de la procédure, qu'elle soit liée à l'intervention humaine ou à l'algorithme, est pour les enquêtés toute relative au point qu'elle suscite des questionnements comme c'est le cas de Marcus (bac ES, s.m. – intermédiaire – SEF) qui « *n'a pas forcément l'impression que ce soit toujours pareil pour tout le monde, [que] c'est pas forcément les mêmes critères, justement, de sélection* ». En l'occurrence, il fonde ses doutes sur l'opacité de la procédure et de règles d'affectation qui lui semblent fluctuantes lorsque « *certains n'ont toujours pas de réponse ou même que des refus, alors qu'ils avaient fait une belle lettre de motivation* » alors que « *d'autres n'avaient rien fait et ont été pris, quoi* ». À un niveau au-dessus, le manque de places dans l'enseignement supérieur duquel découlerait la sélection est pointé dans certains discours, comme le suggère Jane (bac S, B – intermédiaire – Arts du spectacle) : « [Parcoursup] *ça reste assez élitiste parce que y a un nombre de places partout* » y compris à l'université « *alors qu'avant la fac ça s'passait pas exactement pareil* ». En considérant conjointement la représentation d'un nombre de places limité et la perception d'une procédure d'affectation peu transparente, en découle l'impression d'être « *juste un petit dossier sur Parcoursup* » ce que Charlotte a vécu comme étant « *déshumanisant* ».

Synthèse du douzième chapitre

Quel que soit le degré de précision de leurs aspirations, les enquêtés sont soumis à deux épreuves comme tout élève de terminale souhaitant poursuivre ses études : l'obtention du Baccalauréat et la procédure Parcoursup. La spécificité de la session 2020 empêche de considérer le Baccalauréat comme une expérience sociale, les enquêtés ayant appris *a posteriori* le passage en contrôle continu. Il n'en demeure pas moins que nombre d'enquêtés ont eu l'impression de ne pas vivre ce qui devrait être et de ne pas finir l'année de terminale comme ils l'attendaient. Cette frustration se mue pour beaucoup en appréhension du fait de ne pas avoir passé cet examen de référence qui marque symboliquement la transition entre le secondaire et le supérieur (12.1.). Cette transition est par ailleurs matérialisée par la procédure Parcoursup, seconde épreuve imprégnant l'année de terminale. En l'occurrence, les conditions spécifiques liées à la crise sanitaire n'ont bouleversé qu'à la marge les aspirations de poursuite d'études des enquêtés, bien qu'elle ait pu être un déterminant du choix. À l'annonce du confinement l'étape de formulation des vœux était finalisée. Il s'agissait surtout pour les enquêtés d'attendre les résultats d'affectation en profitant d'un temps de réflexion décuplé en l'absence du stress lié à l'examen du Baccalauréat. Toutefois, la mise à distance des professeurs principaux a désappointé les enquêtés les plus indécis qui attendaient encore de leurs enseignants un rôle de garants du choix final. Sauf pour celles et ceux dont les enseignants ont maintenu un suivi à distance, ce choix final a donc été réalisé seul ou accompagné par des membres de l'entourage familial ou amical.

Soumis aux propositions, ce choix final relève davantage de l'épreuve à laquelle sont confrontés les élèves, que de l'expérience sociale qu'ils auraient la possibilité de subjectivement affronter (12.2.). Néanmoins, une grande partie d'entre eux a disposé d'une certaine marge de manœuvre selon les résultats d'affectation. Parmi eux, les « satisfaits » ont pu être qualifiés de cette manière puisqu'ils ont effectivement eu le privilège du choix en recevant plusieurs propositions d'admission dès les premiers temps de la procédure d'affectation. Pour certains, le choix final a été non seulement rapide mais également anticipé car facilité par des aspirations précises, qu'elles soient traduites en projet (scolaire ou professionnel) ou qu'elles relèvent de la vocation. Dans leur cas, l'expérience du choix final est complète, de sorte qu'ils peuvent être considérés comme des « vrais candidats »

ayant maîtrisé leurs rôles, les règles du jeu et leur intérêt au cours de la procédure, leurs aspirations devenant dès lors concrétisées. Pour d'autres enquêtés qui ont pourtant formalisé un choix final électif voire obtenu leur « premier » vœu, la procédure a en revanche soulevé des doutes, un dilemme ou du désappointement. Chacun de ces obstacles (ou épreuves) est alors dépassé à travers une articulation différente des trois logiques de l'action. Les « indécis » se reposent avant tout sur la logique de la subjectivation – lorsque leurs rôles socio-scolaires leur laissent un espace du probable ouvert – mais cette aspiration « espérée » que marque le choix final n'est pas exempte de stratégie, puisqu'il s'agit pour eux d'espérer un projet d'apprendre dans la continuité de leur accomplissement intellectuel. Lorsqu'il s'agit d'un « dilemme », les aspirations sont en revanche plus précises mais une hésitation perdure entre deux établissements ou entre deux formations. Dans ce cas, subjectivation et stratégie sont combinées dans un calcul rationnel quand le choix final est gouverné par l'idée de bien-être – entendu ici comme bénéfice escompté – qu'il soit social, matériel ou encore instrumental. Enfin, à défaut d'être acceptés dès le premier jour, les « désappointés » ont le sentiment de ne pas correspondre au « client idéal », quand ils estimaient pourtant importantes leurs chances d'admissions dans la formation ciblée, d'autant plus si cette dernière n'est pas en tension. Leur sentiment de légitimité est donc altéré, mais de manière suffisamment éphémère pour que la dimension élective de leur choix final soit indéniable et leurs aspirations finalement concrétisées.

Les « contrariés » sont quant à eux les plus soumis à la procédure, puisqu'ils ont en réalité moins la possibilité de choisir leur choix final. Face aux refus sanctionnant leur accès dans les formations sélectives désirées ou à des conditions matérielles d'existence contraignantes, certains contrariés se résignent en optant pour une filière-refuge. Cette dernière peut être pensée comme un détour temporaire, dans l'espoir que les aspirations « entravées » au cours de cette première expérience de Parcoursup deviennent effectives à l'issue d'une seconde expérience. Bien que la stratégie soit de mise, puisqu'il s'agit de maintenir la scolarité dans une filière anticipée comme refuge, l'expérience de Parcoursup s'avère néanmoins limitante en ce qui concerne les aspirations. Parfois, la filière-refuge devient une alternative acceptable en soi, auquel cas le choix final résulte d'un processus de reconfiguration des aspirations. Cette reconfiguration peut également être le fait d'une attente estimée trop longue et surtout confrontée à une incertitude poussée à son paroxysme. Bien que les indicateurs chiffrés proposés sur la plateforme permettent d'estimer le temps d'attente ou les chances d'admission, ces calculs ne peuvent être

qu'approximatifs lorsque le taux de remplissage n'est pas connu. La logique de la stratégie est compromise par cette rationalité limitée, celle de l'intégration par la mise en attente, pour une procédure presque aliénante dont l'issue dépend du désistement des autres candidats. Comme une manière de sauver la face et de rendre effective l'aspiration générale de poursuite d'études, chaque proposition d'admission fait l'objet d'un calcul rationnel entre risques, coûts et bénéfices escomptés. Ce calcul dépasse parfois la formation en tant que telle, lorsque les coûts affectifs et économiques sont pris en compte ou que le risque pris se rapproche du pari. Toutefois, certains enquêtés soumis à cette attente n'ont finalement pas reconfiguré leurs aspirations puisqu'ils finissent par obtenir leur « premier » vœu, y compris à la fin de la procédure complémentaire.

Si l'étape de la formulation des vœux est *a priori* la moins contraignante, celle du choix final est la plus soumise à la procédure, depuis le paramétrage opéré par chaque Commission d'examen des vœux jusqu'au fonctionnement de l'algorithme, en passant par les choix réalisés par les autres candidats. Les « satisfaits » disposent d'une latitude plus importante pour articuler les trois logiques de l'action que ne l'ont les « contrariés », ces derniers étant ramenés à des aspirations rêvées dans le cas de refus ou d'une attente angoissante et parfois pensée comme injuste. Surtout, toutes et tous ne voient pas leurs aspirations de poursuite d'études devenir effectives, lorsque certaines sont finalement « entravées », « reconfigurées » et dans une moindre mesure « espérées ». Au-delà de cette procédure plus ou moins structurante ou, au contraire, limitante dans la formalisation des aspirations, l'éprouver a été pour la majorité des enquêtés une expérience les ayant soumis à un stress à des degrés divers (12.3.). En dehors de quelques enquêtés qui estimaient importante la probabilité de faire advenir leurs aspirations, le sentiment de jouer sa vie sans droit à l'erreur malgré une incertitude et une mise en concurrence contrariant la maîtrise du temps à venir et celle des règles du jeu, s'est avéré angoissant ou, du moins, pesant pour la plupart des jeunes rencontrés. Pour autant, ces jeunes ont bien souvent formulé leur choix final dès la première semaine de la procédure d'affectation (52,6 %) et plus encore obtenu leur « premier » vœu (68,4 %), de sorte que les tourments rencontrés au cours de la procédure peuvent s'estomper lorsque l'issue est heureuse. En effet, nous avons pu voir que plus les aspirations de poursuite d'études sont précises et effectives, plus la satisfaction à l'égard de la procédure est actée, du moins, quand elle est interrogée *a posteriori*.

Conclusion de la quatrième partie

Au terme de cette partie dédiée à la manière dont les enquêtés ont vécu la procédure Parcoursup, avec pour sous-hypothèse principale que chacun et chacune ait éprouvé une expérience singulière, les résultats proposés nécessitent d'être discutés. En tant qu'expérience sociale, la procédure Parcoursup a été appréhendée comme « cristallisation, plus ou moins stable, chez les individus et les groupes, de logiques d'actions différentes, parfois opposées, que les acteurs sont tenus de combiner et de hiérarchiser afin de se constituer comme des sujets » (Dubet, 2007, p. 98). Il ne s'agit pas de restituer à nouveau chaque expérience vécue, qui s'avère nécessairement subjective et donc différenciée entre les enquêtés, sinon de proposer l'empan de chaque logique de l'action. Liée aux processus de socialisation, la logique de l'intégration se manifeste par une action orientée par les rôles socio-scolaires, depuis le sentiment de capacité à réussir (Draelants et Braeckman, 2013) jusqu'à l'existence d'un plafond de verre plus ou moins élevé dans les aspirations (Bechichi *et al.*, 2021a ; Lemêtre et Orange, 2017 ; Truong, 2013), en passant par un rapport au temps des études loin d'être communément partagé (Diter *et al.*, 2023 ; Masy, 2014 ; Poullaouec, 2019). Si les données disponibles n'ont pas permis d'établir un effet du genre comme d'autres travaux ont pu le montrer (Bugeja-Bloch *et al.*, 2021), l'effet de l'origine géographique (Frouillou, 2016) et plus encore de la territorialité (Aldhuy, 2008) constitue ici un manque certain. La logique de la stratégie conduit quant à elle une action menée selon les ressources et contraintes identifiées pour faire advenir un avenir souhaité (Boutinet, 2005). En l'occurrence, si les politiques éducatives invitent les élèves à traduire leurs aspirations en projet (Biémar *et al.*, 2003), la maîtrise de l'avenir n'en reste pas moins socialement marquée (Bourdieu, 1974 ; Pronovost, 1996) autant que rendue incertaine par l'incertitude et la compétition induites par la procédure Parcoursup. Enfin, la logique de la subjectivation peut être considérée de manière positive, lorsque l'action suit un processus d'émancipation ou d'introspection, autant qu'elle peut être vécue à la négative lorsque les aspirations sont canalisées voire contraintes par la procédure. Ces éléments soulignent autant la dialectique entre le processus de construction des aspirations et la procédure Parcoursup, que l'épreuve que constitue cette dernière pour faire advenir les aspirations.

En réunissant la quasi-totalité des formations de l'enseignement supérieur, la plateforme Parcoursup constitue un espace des possibles poussé à son paroxysme donnant l'impression d'un libre-choix (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2011 ; Frouillou, 2016,

2016 ; Frouillou *et al.*, 2020, 2022). Parcoursup peut alors être décrit comme un « marché » des formations, dans lequel peuvent virtuellement et *a priori* librement circuler les candidats. Cette liberté est toutefois relative (Couto *et al.*, 2021 ; Frouillou, 2021) lorsqu'elle nécessite la maîtrise de l'enseignement supérieur, du temps à venir et des stratégies à conduire pour faire advenir des aspirations qu'il convient en outre de traduire en projet (Bodin et Orange, 2013a). À cet égard, nous avons pu voir que tous les jeunes ne sont pas égaux, d'autant plus lorsque l'accès à l'enseignement supérieur est à la fois considéré dans la continuité du lycée, mais également comme un temps de construction de son avenir. Si la norme de poursuite d'études est intériorisée (Hugrée et Poullaouec, 2022), deux grands types d'aspirations ont pu être établis. Ne serait-ce qu'à travers cette distinction entre aspirations « générales » et aspirations « spécifiques » (chapitre 11), l'expérience différenciée de la procédure Parcoursup a pu être exposée. Plus encore, des nuances existent au sein de ces deux catégories, que ce soit lors de la formulation des vœux ou lors du choix final (chapitre 12).

Pour la première catégorie d'enquêtés, ceux dont les aspirations de poursuite d'études demeurent « générales », la procédure Parcoursup presse leur projection plus fine dans le temps à venir, au-delà du souhait d'accéder au supérieur. Si l'origine socio-culturelle est assez hétérogène – se côtoient par exemple des étudiants de première génération et des jeunes dont les deux parents ont fait des études – la difficile projection relève soit d'un rapport au temps à venir compliqué pour les plus modestes, soit au contraire du luxe de pouvoir engager des études sans réel projet pour les plus favorisés (stratégie). Ayant bien souvent de bons résultats scolaires, l'espace du probable est largement ouvert (intégration), de sorte que ces enquêtés formulent bien souvent des vœux « éclectiques ». Pour certains, le choix est difficile en ce qu'il nécessite de renoncer à d'autres possibles, pour d'autres ce sont les renoncements qui amènent au choix. En effet, le temps entre la formulation des vœux et le choix final permet parfois de transformer une aspiration générale en aspiration spécifique. Pour d'autres, il s'agit de choisir une formation permettant d'allonger le processus et de « reporter » la définition plus précise des aspirations. Pour d'autres encore, l'indécision demeure prégnante jusqu'au choix final pour lequel, à défaut d'être contraint par la procédure, la subjectivation domine une aspiration « espérée ».

Pour les enquêtés de la seconde catégorie, Parcoursup conforte le processus de construction d'aspirations. La procédure est perçue comme la seule voie permettant de

faire advenir des aspirations de poursuite d'études « spécifiques », qu'elles soient adossées à un projet (stratégie), appuyées sur des rôles socio-scolaires (intégration) ou relevant d'une vocation (subjectivation). Au moment des vœux, il s'agit pour ces enquêtés d'optimiser les chances ou de s'appuyer sur des probabilités objectives au regard du parcours passé (stratégie et intégration). Plus les aspirations sont précises et plus les chances d'admission sont estimées importantes, ce qui est bien souvent le cas de jeunes socialement et scolairement favorisés, plus les vœux sont rassemblés autour d'une formation (« mono-vœu » ou « formation à tout prix »). Néanmoins, face à l'incertitude et la compétition de la procédure sur fond de méritocratie, certains moins armés scolairement assurent leur accès au supérieur en anticipant des alternatives souhaitables (« hiérarchisation » et « refuge »). Outre les facteurs socio-économiques et affectifs pouvant contraindre l'accès au supérieur, la procédure d'affectation peut en elle-même se montrer contraignante : si pour certains, les aspirations sont « concrétisées » par une acceptation, pour d'autres elles sont « entravées » ou « reconfigurées » en raison de refus ou d'une attente se prolongeant.

Ainsi, ces différents éléments rejoignent les travaux portant sur les inégalités socio-scolaires devant l'orientation vers l'enseignement supérieur, tout en ajoutant une nouvelle nuance en considérant la manière à travers laquelle les enquêtés ont articulé les différentes logiques de l'action selon la précision de leurs aspirations et selon l'épreuve que constitue Parcoursup. Par ailleurs, en finalisant l'expérience de Parcoursup, le choix final peut se lire sous deux angles, permettant alors de faire du lien avec des travaux portant plus spécifiquement sur la procédure.

D'une part, le choix final permet d'appréhender les effets de la procédure sur le processus de construction des aspirations (et inversement). Nous avons pu voir que processus et procédure se recouvrent plus ou moins selon le rapport au temps, à soi, aux études et donc au choix des enquêtés. Bien qu'ils l'aient intériorisée, tous les enquêtés ne se soumettent pas idéalement à l'injonction au projet (Biémar *et al.*, 2003), tant répondre à cette norme nécessite une correspondance entre conditions de production et conditions d'exécution des aspirations (Bourdieu, 1974) que la procédure rend pourtant incertaine. D'ailleurs, cette norme tend à s'estomper lorsque l'accès au supérieur devient l'objectif principal, ce qui se manifeste à travers les vœux ne reflétant pas entièrement des aspirations. Outre des vœux de secours, d'autres vœux sont formulés au-delà des aspirations, pour faire plaisir à autrui

ou pour se faire plaisir soi. La non-hiérarchisation des vœux est donc appréciée en ce qu'elle permet de faire primer les préférences sur les chances d'acceptation ou de reculer momentanément le choix, contrairement à APB (Frouillou *et al.*, 2022). En contrepartie de la non-hiérarchisation, le projet de formation motivé est un exercice auquel se sont rigoureusement pliés les enquêtés pour justifier leurs aspirations, tout en ayant l'intuition que ces projets ne sont pas lus dans le cas de candidatures dans des filières non-sélectives. Nous pouvons en effet appuyer ici, qu'en dehors des candidats venus se réfugier à l'université à défaut d'avoir été admis dans une formation sélective, la grande majorité des enquêtés aspirait à poursuivre des études universitaires. Contrairement à certains travaux généralisant une orientation par défaut à l'université (Beaud, 2008 ; Beaud *et al.*, 2010 ; Felouzis, 2001a), les résultats proposés ouvrent plutôt sur une orientation élective quel que soit le degré de précision des aspirations de poursuite d'études (Bodin et Orange, 2013a ; Rossignol-Brunet, 2022a). Dès lors, avec ce doute sur la lecture, le projet motivé pour des filières non-sélectives apparaît être un exercice chronophage, parfois stressant, qui génère en outre des inégalités socio-scolaires en termes de compétences et d'accompagnement, comme ont pu le montrer Marie-Paule Couto et Marion Valarcher (2022). Ce projet n'est toutefois qu'un pan d'une procédure dont l'expérience n'est pas exempte d'appréhensions (Belghith *et al.*, 2019 ; Bretton et Haute, 2021) quand l'impression de jouer son avenir (Van de Velde, 2008) est soumise à l'incertitude et à la concurrence.

D'autre part, le choix final marque l'aboutissement du processus de construction des aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur, sous réserve d'obtenir le « passeport » que constitue le Baccalauréat pour y accéder. Si toutes et tous ont pu effectivement accéder au supérieur, la correspondance de cet accès avec les aspirations de poursuite d'études varie selon que la procédure Parcoursup est « facilitante » ou « limitante », comme le résume la figure 8 ci-après. Pour certains la procédure se finalise par un choix d'orientation permettant de rendre effective une aspiration précise (« concrétisée » ou « reconfigurée »), quand pour d'autres l'orientation effective vers l'université ne recouvre pas totalement les aspirations lorsque ces dernières sont encore floues ou ne sont pas advenues (« espérées », « reportées » ou « entravées »). Autrement dit, le parallélisme entre orientation vers le supérieur et formalisation des aspirations est plus ou moins exact, tout en dépendant en partie de la procédure d'orientation.

In fine, en étant mises à l'épreuve de la procédure Parcoursup, depuis la formulation des vœux jusqu'au choix final, les aspirations de poursuite d'études se montrent plus ou moins fluctuantes en termes de précision et surtout de formalisation. Au-delà de l'expérience qu'ont subjectivement éprouvée les enquêtés, tous n'ont pas eu la même possibilité de choisir leur choix final, ce qui tient notamment à leur origine socio-scolaire à l'instar de ce que d'autres travaux ont pu montrer (Convert, 2010 ; Héran, 1996). Plus encore, ces résultats ouvrent sur un *continuum* de la formalisation des aspirations depuis les aspirations « concrétisées » jusqu'aux aspirations « entravées » en passant par les aspirations « espérées », qui permet de nuancer les analyses binaires entre orientation élective et orientation contrariée (Rossignol-Brunet, 2022a) ou entre aspirations effectives et aspirations rêvées (Bourdieu, 1974).

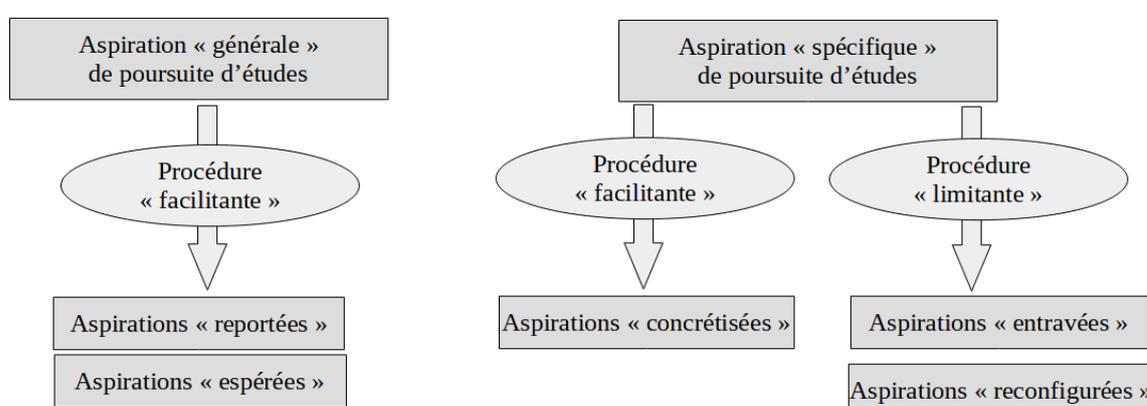


Figure 8 : Dimension structurante de la procédure Parcoursup sur le processus de construction des aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur

Au demeurant, deux considérations méritent d'être rappelées. D'une part, si chaque expérience est nécessairement subjectivement éprouvée, elle dépend également de tout un ensemble de facteurs externes plus ou moins structurants ou au contraire limitants, depuis l'engagement du lycée d'origine dans l'orientation jusqu'aux choix de paramétrage des CEV, en passant par les autres candidats qui éprouvent parallèlement la procédure. D'autre part, quel que soit le degré de leur formalisation, les aspirations de poursuite d'études des enquêtés reposent sur des représentations de ce sous-monde de référence que constitue l'enseignement supérieur. Ayant été acceptés à l'Université Joséphine Baker, les enquêtés sont amenés à être confrontés à la réalité de la formation et plus généralement à l'expérience étudiante, ouvrant alors sur la considération des aspirations *dans* l'enseignement supérieur.

CINQUIÈME PARTIE

Construire son parcours d'études après Parcoursup : une analyse des aspirations de poursuite d'études à l'université

Cette dernière partie des résultats vise à comprendre les effets de la procédure Parcoursup au niveau individuel en termes de poursuite d'études. Cette poursuite d'études est appréhendée au regard du processus de construction des aspirations, afin de comprendre si ces dernières sont définitivement stabilisées en amont du supérieur ou si elles fluctuent au gré de l'expérience étudiante et du parcours des enquêtés. De fait, si les aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur renvoient à une représentation d'un temps à venir, ce temps à venir devient présent lorsque l'arrivée dans le supérieur est effective. Parallèlement, puisque Parcoursup s'inscrit dans l'injonction au projet et dans la norme de linéarité des parcours que permettrait une orientation éclairée, il s'agit justement de considérer la manière à travers laquelle les enquêtés construisent leurs parcours en fonction de leurs aspirations. Autrement dit, cette partie vise à tester la sous-hypothèse d'un effet de l'expérience de la procédure Parcoursup sur la linéarité (ou non) des parcours.

Le contexte singulier de la pandémie dans lequel les enquêtés sont arrivés dans le supérieur mérite d'être considéré. À l'instar du dernier trimestre de leur année de terminale, les enquêtés sont non seulement arrivés à l'Université Joséphine Baker dans des conditions spécifiques, mais ont aussi connu le deuxième et le troisième confinements qui se sont traduits par une mise à distance maintenue sur presque toute l'année universitaire. Sans considérer cette crise comme une expérience sociale, il importe néanmoins de questionner l'effet qu'elle a pu avoir sur les aspirations des enquêtés (chapitre 13).

À l'issue de ce premier chapitre qui permet, d'une certaine manière, de neutraliser un éventuel effet Covid-19, le suivant porte sur la relation entre parcours étudiant et aspirations. Il s'agit d'appréhender comment les enquêtés construisent leur parcours en fonction de leurs aspirations – selon, notamment, le degré de précision et d'effectivité de ces dernières – mais également comment leurs aspirations peuvent être influencées par leur parcours et plus généralement l'expérience étudiante qu'ils éprouvent, au-delà même de la procédure Parcoursup (chapitre 14).

Chapitre 13. Aspirations et arrivée à l'université en temps de pandémie

« Nous on nous dit que la vie étudiante c'est la liberté, hein, c'est... tu sors le jeudi soir, tu fais... c'est autre chose que le lycée, et cetera, c'est... C'est une belle vie, quoi ! Et en fait [...] avec le Covid, c'est juste bah [sourire] c'est pas une vie, en fait ! ».
(Esther, bac ES, s.m. – modeste – STAPS)

Dans les chapitres précédents, une forme de volatilité des aspirations a pu être mise en avant, qu'elle résulte de la prise en compte de conditions subjectives ou de la confrontation à des considérations plus objectives. La mise à l'épreuve par la procédure Parcoursup renvoie aux deux dimensions lorsqu'elle engage la projection dans le temps à venir tout en se montrant plus ou moins contraignante quant à la formalisation des aspirations. Bien que tous les enquêtés aient accédé à l'enseignement supérieur, en l'occurrence, à l'Université Joséphine Baker, les situations d'arrivée sont plus ou moins contrariées, ne reflétant pas toujours les perspectives d'orientation imaginées, pas plus qu'elles ne renvoient nécessairement à des aspirations effectives. Dans un premier temps, un tableau des situations d'arrivée des enquêtés est dressé, selon qu'elle est élective ou plus contrariée. Si jusqu'à présent les aspirations *vers* l'enseignement supérieur ont été considérées, il s'agit à présent d'apprécier les aspirations *dans* l'enseignement supérieur de néo-étudiants ou, du moins, leurs aspirations à l'arrivée à l'Université Joséphine Baker (13.1.).

L'arrivée à l'université devient par ailleurs synonyme de la découverte d'un nouveau monde (Berger et Luckmann, 2006). Dans la continuité d'une poursuite de scolarité, ce nouveau monde constitue également un cadre social et éducatif en rupture avec l'ancien monde du lycée (Coulon, 2005 ; Felouzis, 2001a). Au-delà des enjeux que soulèvent cette rupture multidimensionnelle et plus généralement la socialisation universitaire, c'est aussi la confrontation entre des aspirations fondées sur des représentations et la réalité des études supérieures qui se joue. Or, cette réalité a été marquée par la crise sanitaire, le reconfinement et le passage des enseignements à distance sur presque toute l'année universitaire. Bien qu'il soit complexe d'extraire un effet propre à la crise, nous verrons qu'elle permet toutefois de mettre en exergue les enjeux de l'arrivée à l'université (13.2.). Enfin, il s'agit de présenter comment, à défaut d'une socialisation par friction sur le campus, les enquêtés n'ont rencontré qu'un processus d'affiliation suspendue, laquelle

n'est qu'un pan d'une expérience étudiante désenchantée, bien qu'éclairante, en termes d'aspirations *dans* l'enseignement supérieur (13.3.).

13.1. Une arrivée à l'université plus ou moins élective

Afin de saisir la diversité des situations d'arrivée dans l'enseignement supérieur, la répartition scolaire des répondants au questionnaire dans les cinq Unités de formation et de recherche (UFR) de Joséphine Baker est proposée : Arts, lettres et communication (ALC), Langues, Sciences humaines, Sciences sociales⁸⁴ et STAPS (tableau 32). Bien que le regroupement des filières en UFR dépendent de la politique de l'établissement ou de l'évolution de l'offre de formation, cette variable permet de considérer la répartition des répondants de manière plus globale et de souligner certains effets liés à l'orientation. Certaines UFR apparaissent davantage féminisées (Langues et Sciences humaines) quand d'autres ont une population plus masculine (Sciences sociales et STAPS), illustrant une certaine orientation genrée ($\chi^2=62,948$, $\text{sig}=0,000$). L'orientation selon l'origine sociale joue lorsque certaines UFR ont un recrutement social plus favorisé, notamment STAPS et Sciences sociales ($\chi^2=19,099$, $\text{sig}=0,014$). Enfin, l'origine scolaire est marquée entre les différentes voies du Baccalauréat et les différentes séries de la voie générale ($\chi^2=215,576$, au seuil de 0,000) : les bacheliers littéraires sont sur-représentés en ALC ou Langues ; les titulaires d'un Baccalauréat ES en Sciences humaines et en Sciences sociales ; les bacheliers scientifiques en STAPS ; les bacheliers professionnels ou technologiques en Sciences humaines.

84 L'UFR de Sciences humaines regroupe les filières de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'éducation, tandis que l'UFR de Sciences sociales est composée des licences d'AES, Histoire, Géographie et MIASHS.

Tableau 32: Répartition des répondants (N=713) entre les différentes UFR de l'Université Joséphine Baker selon le genre, l'origine sociale et l'origine scolaire (en %)

| | ALC | Langues | Sciences humaines | Sciences sociales | STAPS |
|--|-------------------------|---------|-------------------|-------------------|-------|
| Homme (n=130) | 25,4 | 9,2 | 4,6 | 33,8 | 26,9 |
| Femme (n=571) | 25,7 | 17,7 | 28,4 | 16,8 | 11,4 |
| Total (n=701) | 25,7 | 16,1 | 24,0 | 20,0 | 14,3 |
| Khi-2 | *** 62,948 (sig=0,000) | | | | |
| Favorisée (n=202) | 23,8 | 15,8 | 19,8 | 19,8 | 20,8 |
| Intermédiaire (n=272) | 24,6 | 16,5 | 24,3 | 23,9 | 10,7 |
| Modeste (n=239) | 29,3 | 16,7 | 27,2 | 14,6 | 12,1 |
| Khi-2 | ** 19,099 (sig=0,014) | | | | |
| Non-boursier (n=304) | 22,0 | 16,1 | 24,0 | 19,1 | 18,8 |
| Boursier (n=409) | 28,9 | 16,6 | 24,0 | 20,0 | 10,5 |
| Khi-2 | * 11,664 (sig=0,020) | | | | |
| S (n=189) | 14,8 | 11,1 | 17,5 | 17,5 | 39,2 |
| ES (n=242) | 18,2 | 13,2 | 31,0 | 30,2 | 7,4 |
| L (n=205) | 45,9 | 24,4 | 20,0 | 8,8 | 1,0 |
| Autre Bac (n=75) | 22,7 | 18,7 | 29,3 | 21,3 | 8,0 |
| Khi-2 | *** 215,576 (sig=0,000) | | | | |
| Total (n=713) | 25,9 | 16,4 | 24,0 | 19,6 | 14,0 |
| <i>Lecture : Parmi l'ensemble des femmes ayant répondu au questionnaire (n=571), 25,7 % sont inscrites dans une formation de l'UFR Arts, Lettres Communications (ALC).</i> | | | | | |
| <i>* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | | | | |

Bien que toutes les aspirations ne prennent pas la forme d'un projet professionnel, cette variable ouvre sur des différences entre les UFR (khi-2=63,004 au seuil de 0,001). La répartition des répondants selon l'existence d'un tel projet ouvre sur des orientations différenciées dans des filières pour lesquelles la projection serait elle aussi différenciée (tableau 33). Parmi les étudiants inscrits en STAPS ou dans les filières de l'UFR Sciences humaines (Psychologie, Sociologie et Sciences de l'éducation), celles et ceux qui avaient un projet au cours de la procédure Parcoursup sont sur-représentés. Si STAPS est de fait une filière construite autour d'un domaine professionnel, les autres filières concernées pourraient être associées à des débouchés identifiés. On pourrait retrouver des aspirations professionnelles déclinées en aspirations de poursuite d'études, ce que l'on perçoit à travers les entretiens lorsque, par exemple, l'aspiration à devenir professeur des écoles se mue en aspiration à poursuivre ses études en Sciences de l'éducation. Certaines filières de ces UFR sont par ailleurs en tension, comme STAPS et Sciences de l'éducation, qui accueillent statistiquement plus d'étudiants ayant déclaré un projet professionnel que les

filières qui ne sont pas en tension ($\chi^2=40,220$ au seuil de 0,001)⁸⁵. À l'inverse, le projet professionnel est beaucoup moins prégnant pour les répondants en Langues ou Sciences sociales, deux UFR qui proposent par ailleurs en grande partie des filières inscrites dans le *continuum* curriculaire avec le secondaire.

Tableau 33: Répartition des répondants (N=713) entre les différentes UFR de l'Université Joséphine Baker selon l'existence d'un projet professionnel (en %)

| | ALC | Langues | Sciences humaines | Sciences sociales | STAPS |
|--|------------------------|---------|-------------------|-------------------|-------|
| Pas de projet professionnel (n=291) | 28,2 | 23,0 | 13,1 | 27,1 | 8,6 |
| Projet professionnel (n=422) | 24,4 | 11,8 | 31,5 | 14,5 | 17,8 |
| Total (n=713) | 25,9 | 16,4 | 24,0 | 19,6 | 14,0 |
| Khi-2 | *** 63,004 (sig=0,000) | | | | |
| <i>Lecture : Parmi les répondants n'ayant pas de projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup (n=291), 23 % sont inscrits dans une filière de l'UFR Langues.</i> | | | | | |
| <i>* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | | | | |

Les aspirations peuvent également être considérées à l'aune du choix final (tableau 34), qui est également significatif ($\chi^2=49,152$ au seuil de 0,001). Les UFR STAPS et Sciences humaines se démarquent à nouveau par une sur-représentations d'inscrits ayant obtenu leur « premier » vœu. On notera que certaines filières concernées détiennent un certain monopole dans l'espace de l'enseignement supérieur, à l'instar de Psychologie. À nouveau également, les étudiants ayant obtenu leur « premier » vœu sont sur-représentés dans les filières en tension ($\chi^2=18,570$ au seuil de 0,001). Parmi les répondants inscrits dans l'UFR Sciences sociales, celles et ceux ayant un choix final « électif » sont sur-représentés. En revanche, les répondants ayant formalisé un choix « contrarié » sont significativement plus nombreux parmi les inscrits en ALC. L'hypothèse d'un repli sur l'université à défaut d'une acceptation dans une formation sélective pourrait être posée, ces différentes filières pouvant être en concurrence avec d'autres formations sélectives (depuis les IUT jusqu'aux Écoles en passant par les CPGE).

85 Le tableau de contingence présentant les tests du khi-2 entre les caractéristiques socio-scolaires des répondants ou de leur processus de construction des aspirations (VI) et leur inscription dans une filière qui est (ou non) en tension est proposé en annexe (tableau 3.7.).

Tableau 34: Répartition des répondants (N=713) entre les différentes UFR de l'Université Joséphine Baker selon le degré d'élection du choix final (en %)

| | ALC | Langues | Sciences humaines | Sciences sociales | STAPS |
|---|------------------------|---------|-------------------|-------------------|-------|
| « Premier » vœu (n=488) | 21,9 | 16,4 | 27,3 | 16,8 | 17,6 |
| Choix « électif » (n=138) | 32,6 | 14,5 | 16,7 | 27,5 | 8,7 |
| Choix « contrarié » (n=63) | 42,9 | 19,0 | 19,0 | 15,9 | 3,2 |
| Autre (n=24) | 25,0 | 20,8 | 12,5 | 41,7 | 0,0 |
| Total | 25,9 | 16,4 | 24,0 | 19,6 | 14,0 |
| Khi-2 | *** 49,152 (sig=0,000) | | | | |
| Lecture : Parmi les répondants ayant obtenu leur « premier » vœu (n=488), 21,9 % sont inscrits dans une filière de l'UFR ALC. | | | | | |
| * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | | | | |

Bien que ces deux variables limitent l'empan et la complexité de la notion d'aspirations, elles permettent d'esquisser le tableau d'une arrivée à l'université plus ou moins élective et des perspectives de poursuite d'études différenciées selon la filière. Au demeurant, sur l'ensemble des répondants, 76,7 % ont déclaré l'Université Joséphine Baker comme étant un premier choix, sans qu'aucune caractéristique socio-scolaire ne soit discriminante, confirmant à nouveau l'idée d'une population déjà sélectionnée. Cette expression de « population déjà sélectionnée » ne renvoie pas à la procédure Parcoursup, mais à l'idée d'une diffusion presque banalisée de la poursuite d'études. En revanche, l'accès au supérieur permis par la procédure Parcoursup – bien que de manière parfois frustrée – peut ouvrir sur un sentiment d'élection ou, du moins, un sentiment de légitimité à poursuivre ses études. Ce temps passé récent marqué par Parcoursup valide une poursuite d'études ancrée dans un temps à venir qui tend à devenir présent.

Au-delà de leurs aspirations de poursuite d'études et de leur situation d'arrivée, les enquêtés ont fait part de leurs représentations et autres enjeux plus subjectifs à l'égard de l'université. Se cumulent alors des représentations véhiculées ou construites sur la « forme scolaire flottante » qui caractérise l'université (Jellab, 2011) et sur une vie étudiante plus ou moins romancée, attendue autant qu'appréhendée, pour ce qu'elle engage d'autonomisation. Anna (bac ES, AB – favorisée – Anglais) se demandait ainsi si c'était « facile de se faire des amis dans un amphithéâtre où on s'parle pas [rires] », Marthe (bac ES, AB – modeste – AES) appréhendait quant à elle « surtout les soirées étudiantes [rires] ! » dont elle avait « un p'tit peu peur parce qu'[elle] boit pas d'alcool », Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – SEF) au contraire aspirait « à une vie étudiante trop géniale

de sortir les jeudis étudiants, d'avoir une vie associative à côté, organiser les soirées d'inté' et ce genre de choses ». Si la dimension proprement académique des études a largement pu être appréhendée au cours de la procédure Parcoursup, le choix final sanctionne autant les perspectives de poursuite d'études qu'il autorise à projeter plus finement les aspirations à devenir étudiant et à vivre sa jeunesse étudiante. Or, ces attentes à l'égard de ce nouveau monde n'ont pu être que bousculées par une réalité marquée par la crise sanitaire liée au Covid-19.

13.2. Une arrivée à l'université confrontée à la pandémie

Tout en considérant la crise sanitaire comme un contexte spécifique, il convient de saisir la manière à travers laquelle les aspirations des enquêtés ont pu être affectées par cette première expérience étudiante. Il s'agit donc de rendre compte de cette année spécifique, en poursuivant l'appréhension du processus de construction des aspirations des enquêtés ou, plus précisément, de l'empan de leurs aspirations une fois inscrits dans le supérieur. L'une des limites est de n'avoir que des « persévérants » ayant d'une manière ou d'une autre tenu tout au long de leur première année, malgré des conditions d'études altérées. Plus généralement, au regard de la temporalité de cette enquête et du phénomène d'attrition, l'appréhension des aspirations de poursuite d'études des sorties précoces et des décrocheurs ne peut être abordée. Par « persévérants » sont donc entendus l'ensemble des étudiants rencontrés à la jonction entre le premier et le second semestre de l'année 2020-2021, ainsi que les 363 étudiants ayant répondu au questionnaire de la seconde passation.

Une précision est ici nécessaire puisque la pandémie du Covid-19 et la gestion de crise dont elle a fait l'objet ont été appréhendées en interrogeant les étudiants et non les acteurs universitaires comme ont pu le faire Stéphanie Mignot-Gérard et ses collègues (2022). La gestion locale de la crise à l'Université Joséphine Baker se limitera donc à un aspect très descriptif, n'ayant été documentée que par l'obtention de mails régulièrement envoyés par la présidence et ce qu'en racontent les enquêtés (13.2.1.). Une fois ce contexte posé, l'affiliation suspendue qu'ont éprouvée les enquêtés pourra être présentée (13.2.2.).

13.2.1. Une gestion décentralisée de la crise sanitaire

Si le Covid-19 est devenu une préoccupation majeure au début de l'année 2020, l'entrée en vigueur du « premier confinement » a redoublé le caractère inédit, si ce n'est surréaliste, de cette crise sanitaire. Constituant un fait social total (Mauss, 1925), ce premier confinement et les mesures sanitaires ont touché l'ensemble de la population. La fermeture des universités au public a également été déclinée aux acteurs universitaires, laissant place à la mise en œuvre d'une « continuité pédagogique » à distance. Instauré vers la fin de l'année universitaire ou, du moins, des cours à Joséphine Baker ce premier confinement a ouvert sur une forme d'engagement imaginée sur le court-terme. Après cinquante-cinq jours de confinement, le déconfinement a été généralisé de manière progressive par l'ouverture des lieux publics et l'allègement des mesures sanitaires. Pour autant, ce déconfinement n'a pas

signifié une réelle sortie de crise, impliquant pour l'ensemble des acteurs de l'enseignement supérieur de penser la rentrée 2020-2021. Contrairement à d'autres universités (Mignot-Gérard *et al.*, 2022), cette rentrée a été anticipée en concertation avec l'ensemble des services dès le mois de juin 2020 à Joséphine Baker, devançant ainsi les directives ministérielles et gouvernementales.

Deux grandes mesures ont alors été prises : d'une part, le choix a été fait d'échelonner la rentrée afin de reculer la reprise des enseignements à la fin septembre et, d'autre part, le principe de la demi-jauge des salles, permettant de respecter la distanciation sociale, a été instauré obligeant bien souvent à une hybridation des modalités d'enseignement dès le début de l'année. Les équipes pédagogiques et plus encore les enseignants ont toutefois disposé d'une marge de manœuvre dans l'application de ces consignes déclinées localement, revenant bien souvent à « arbitrer et choisir entre des exigences contradictoires » (Derouet et Dutercq, 1997, p. 183) tout en étant eux aussi soumis à des conditions d'enseignement altérées par la crise. Au-delà du caractère inédit de la situation, la crise n'a pourtant que peu changé le mode de gouvernance décentralisé à Joséphine Baker et la priorité donnée aux étudiants. Qu'il s'agisse d'un effet établissement ou d'une « stratégie statutaire » (van Zanten et Olivier, 2015), l'importance portée à la vie étudiante à Joséphine Baker a été maintenue pour la rentrée 2020 avec « *la ferme volonté d'assurer, autant que faire se peut, sa mission de service public* » et celle « *de maintenir autant que possible un lien social fort entre les étudiant-e-s, dans le respect des gestes barrières* » (mail de la présidence d'octobre 2020). Pour autant, ces différentes mesures visant à renforcer l'accueil des étudiants malgré ces conditions spécifiques n'ont que permis d'estomper le temps de l'étrangeté (Coulon, 2005) inhérent à l'arrivée à l'université des néo-bacheliers.

13.2.2. Une affiliation suspendue

Si toute crise peut être entendue comme « une mise à l'épreuve d'un ordre existant, et notamment des catégories cognitives et d'actions, mais également des frontières et des structures hiérarchiques, qui l'organisent » (Borraz, 2020), une hypothèse peut être posée selon laquelle la gestion de cette crise et la répercussion qu'elle a eu pour les enquêtés mettent en exergue les enjeux de l'arrivée à l'université. Bien que les enquêtés soient en effet arrivés dans d'étranges conditions à l'université, ils n'ont pas été épargnés par le temps de l'étrangeté. Or, cette année universitaire peut se lire à l'aune d'une double

déstabilisation en ayant été très rapidement rattrapée par le reconfinement et le passage en distanciel. Ce dernier ayant été reconduit sur presque toute l'année, les enquêtés ont finalement adapté et routinisé leur manière d'étudier, davantage par lassitude que par un éventuel confort du distanciel.

13.2.2.1. De la double déstabilisation

Outre les traditionnelles réunions de rentrée, des temps d'accueil renforcé et festif ont été proposés sur plusieurs semaines avant le début des cours. Loin d'être anodines, ces « Journées Campus » ont pu générer une forme d'enchantement, comme en témoignent Sam (bac ES, B – modeste – Communication, espérée) qui avait « *des étoiles dans les yeux* [rires] » ou Axelle (bac ES, B – intermédiaire – STAPS, espérée) qui raconte qu'avec « *l'entrée du BDE dans l'amphi* [rires] *déjà tu vois l'ambiance ! Tu te dis "cool ! Je vais passer une bonne année"* [rires] ! ». Si l'adhésion a pu être totale lorsque l'arrivée à l'université est élective, ces journées ont également pu apaiser un choix contrarié. Laïssa (bac STMG, B – modeste – AES, entravée) s'est « réfugiée » à l'université à défaut d'avoir été admise dans le BTS qu'elle visait. Sans pour autant dissiper ses appréhensions ni sa déception, elle a apprécié ses premières journées sur le campus :

« J'étais tellement triste d'aller à l'université [...] le premier jour de la rentrée, bah... j'avais rien du tout, j'me suis rendu compte dans l'bus que j'avais même pas de trousse, que j'avais rien, pas de feuille. Je suis venue comme si, comme une touriste ! Ensuite, en soi, c'était accueillant [...] y'avait des choses qui étaient installées, c'était sympa ! C'était accueillant, ils avaient préparé des petits trucs. J'ai toujours la petite gourde, c'est sympathique. Surtout que ça faisait deux milles ans que je voulais m'acheter une gourde [sourire] ! ».

Cette dédramatisation institutionnelle n'a pourtant pas empêché la confrontation à l'inconnu. Si les enquêtés ont pu imaginer leur arrivée à l'université, la vivre concrètement revient à éprouver l'ensemble des ruptures qu'elle génère : depuis la découverte de ce nouvel espace physique et symbolique que représente le campus, jusqu'à l'appréhension du « temps anomique » de l'université (Millet, 2003), en passant par l'« entrée dans une *technicité* [numérique] spécifique » (Fluckiger, 2021, p. 165). Les enquêtés ont pu vivre un enchantement autant qu'ils n'ont pas été épargnés par le temps de l'étrangeté. Plus encore, l'euphorie de la découverte a été ternie par des « gestes-barrières » devenant de véritables barrières pour s'intégrer dans ce monde nouveau, comme le souligne Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – SEF, concrétisée) :

« Du fait qu'il y ait et les masques, et la distanciation, et tout ça, bah j'trouve c'était vraiment compliqué de pouvoir s'intégrer, aller voir des personnes et tout. Et du coup y a pas eu les soirées d'intégration, tout ce genre de choses auxquelles on s'attendait pour pouvoir s'intégrer à la fac. Bah... y a pas eu ».

La rhétorique de l'intégration est récurrente dans les discours en raison de son absence. Si elle renvoie bien souvent à la sociabilité et à la vie étudiantes, elle concerne également le suivi des enseignements. En effet, la seconde mesure anticipée par la présidence de l'Université Joséphine Baker a porté sur l'élaboration de plusieurs *scenarii* pédagogiques en anticipant l'hybridation des enseignements et le principe des demi-jauges (les salles et amphithéâtres ne pouvaient accueillir que 50 % de la capacité d'accueil). Les équipes pédagogiques ont disposé d'une certaine latitude dans le choix des modalités d'enseignement, bien que le nombre d'amphithéâtres disponibles ait de fait limité le maintien du présentiel. Dès le début des cours, la majorité des enquêtés a donc éprouvé une alternance entre présentiel et distanciel, avant que l'annonce du reconfinement ne marque définitivement la fermeture de l'université et le passage en tout à distance. Quand bien même les enquêtés n'auraient connu que durant quelques semaines la vie universitaire *in situ*, le passage en distanciel a bouleversé l'adaptation même fragile qu'ils avaient pu entamer, comme l'a regretté Gwenaël (bac s, B – modeste – STAPS, concrétisée) : « *je commence à bien m'habituer à la fac et pis, bah non, on te la retire* ». Seconde déstabilisation, cette mise à distance du campus met en exergue les enjeux relatifs à l'affiliation au métier d'étudiant, tout en renforçant également le désenchantement que peut parfois générer la réalité des études et du cadre universitaire.

À nouveau, les enseignants ont disposé d'une liberté dans la mise en œuvre du distanciel. Trois mentions de licence ont par ailleurs obtenu une dérogation du rectorat, de sorte que 15,7 % des répondants ont déclaré avoir eu quelques heures de travaux dirigés en présentiel, malgré le reconfinement. En revanche, l'individualisation et l'hétérogénéité des choix pédagogiques rendent difficile la mobilisation de la notion de « matrice disciplinaire » (Millet, 2003). Certes, la filière renvoie à des logiques socio-cognitives propres à la discipline, mais la mise à distance généralisée pour des étudiants qui aspiraient à suivre des études en présentiel tend à brouiller leur spécificité. Au demeurant, au-delà du distanciel, les modalités pédagogiques universitaires s'avèrent en discontinuité avec la scolarité antérieure, y compris pour les filières inscrites dans un *continuum* curriculaire avec le secondaire. Cette discontinuité est alors susceptible de générer une correspondance

ou, au contraire, une distance entre les attentes des néo-étudiants et la réalité qu'ils vivent, ce qui est a été interrogé à travers une question basée sur une échelle en six points⁸⁶. En moyenne, les répondants se sont déclarés « plutôt satisfaits » de la réalité de leur formation ($m=4,45$, $\sigma=1,219$), sans qu'il n'y ait de différence significative entre les deux cohortes ($F=0,008$, $\text{sig}=0,928$). La crise sanitaire n'aurait donc pas altéré le contenu pédagogique en tant que tel, ce qui semble moins le cas en ce qui concerne le format des enseignements.

Pour ces étudiants à peine arrivés, l'approche de nouveaux enseignements a été fragilisée par des modalités et des outils numériques auxquels il s'agit de s'adapter. Se sont cumulés voire se sont mutuellement renforcés les enjeux d'un temps de l'apprentissage et ceux d'une socialisation numérique forcée dont « le caractère technique [...] se manifeste également par le fait que tout usage a supposé une forme d'apprentissage » (Fluckiger, 2021, p. 171). Or, ces deux formes d'apprentissages ont été éprouvées à distance et en autonomie, sans que les enquêtés n'aient eu le temps d'apprendre à apprendre. Aucune des modalités pédagogiques proposées n'est apparue adéquate selon eux, dans la mesure où toutes ont forcé une forme d'autodidaxie. Ce qui est d'autant plus complexe lorsqu'il s'agit de découvrir, comprendre et acquérir de nouvelles connaissances, comme l'a ressenti Sam (bac ES, B – modeste – Communication, espérée) en évoquant des cours format PDF déposés sur l'ENT :

« J'ai pas envie de lire un pavé d'un truc qu'en plus je connais pas ! Parce que vu que je suis en L1, je découvre des matières donc c'est compliqué de découvrir des matières. Tu connais pas et on te met en distanciel ! ».

Au-delà de leur dimension *technicisée* par le tout à distance, appréhender ces apprentissages nécessite de saisir la « praticalité » de règles floues (Coulon, 2005). Il s'agit de lire et de comprendre les propriétés de ces règles afin d'ajuster le travail universitaire aux exigences de la formation et plus encore de s'en détacher afin de s'appropriier les apprentissages par soi et pour soi. À la question à choix multiples (deux modalités attendues) portant sur les principales difficultés éprouvées, 30,6 % des répondants ont signalé la compréhension des consignes ou des attendus, 30,9 % la compréhension du contenu des enseignements et 47,7 % l'organisation du travail personnel (tableau 3.8. en annexe). Le distanciel a alors donné aux enquêtés le sentiment que ces difficultés soient renforcées, en bouleversant le cadre spatio-temporel des études auquel ils s'attendaient.

86 La modalité 1 correspond à l'« insatisfaction totale » et la modalité 6 à la « satisfaction totale ».

Les enquêtés ont été contraints de recréer par eux-mêmes un cadre spatio-temporel propice aux études, bien souvent au domicile familial. En effet, 80,7 % des répondants au questionnaire ont déclaré avoir été confinés chez leurs parents, de sorte que conditions de vie et conditions d'études se sont entremêlées. La difficulté principale tient alors à la dissociation entre temps d'études et temps libre lorsqu'« *on travaille dans la même pièce, on dort dans la même pièce, on fait autre chose dans la même pièce* » comme l'explique Léna (bac STMG, AB – modeste – SEF, concrétisée) en parlant de sa chambre d'enfant. L'autodidaxie contrainte par ces conditions spécifiques d'études se matérialise par des « bricolages » dans la distribution du travail et la manière d'apprendre pour lesquels les habitudes scolaires et la capacité à gérer le temps s'avèrent précieuses. Malgré tout, les alternances entre ce que les enquêtés appellent « *motivation* » et « *procrastination* », ont régulièrement été rencontrées, quelles que soient leurs caractéristiques socio-scolaires.

Les premiers résultats – bien souvent du contrôle continu – permettent alors de situer le travail fourni par rapport aux attendus universitaires, mais également de tester l'effectivité des aspirations. Ils permettent d'estimer le degré de mise en conformité disciplinaire ou méthodologique, lequel peut ouvrir sur un sentiment de désajustement de la manière d'étudier, voire un désajustement de soi. C'est par exemple ce qu'a ressenti Ben (bac S, B – intermédiaire – STAPS, concrétisée) en doutant momentanément de sa légitimité d'être en STAPS – une filière concrétisant pourtant son aspiration – en découvrant que sa « *première note, c'était un cinq... cinq sur 20 [rires] ! Et là, là, j'ai douté, j'me suis dit qu'est-ce que je fais là, tout ça ! Mais je l'ai rattrapé tout de suite* ». Les notes peuvent être source de motivation ou, au contraire, de doutes au point de remettre en cause les aspirations de manière plus ou moins temporaire. D'après les données disponibles, le désappointement à l'égard des résultats ne semble pas suffisant en soi pour générer une remise en cause totale des aspirations, notamment si ces dernières sont perçues comme effectives. C'est le cas de Ben qui a pu rapidement compenser cette note décevante, quand d'autres s'appuient sur les représentations associées à l'université. Entre renforcement des exigences, méthodologie spécifique et notation stricte, chaque résultat semble être en même temps considéré en lui-même et relativisé, comme l'exprime Laïssa (bac STMG, B – modeste – AES, entravée) : « *tu vois "très bon potentiel, très bon travail, nanana" et tu vois un 9 [...] ! Ah mais c'est normal à la fac, ils aiment bien noter comme ça ! Mais c'est dur, hein* ». Or, ces résultats ont pu être d'autant plus relativisés que les examens se sont eux aussi passés à distance. À l'instar du Baccalauréat, cette mise à distance des partiels

donne à nouveau l'impression de ne pas vivre ce qui devrait être. En l'occurrence, une majorité des répondants a validé son premier semestre (87,6 %), ce qui est significativement plus le cas des non-boursiers ($khi-2=6,238$ au seuil de 0,05) et des bacheliers généraux ($khi-2=22,444$ au seuil de 0,001) (tableau 3.9. en annexe). Pour autant, le risque tangible d'un second semestre passé lui aussi à distance a pu générer du désarroi, comme l'a appréhendé Aliya (bac ES, s.m. – intermédiaire – Arabe, espérée) :

« Mes notes de semestre 1 : j'ai eu 15,5 de moyenne ! J'étais investie, super investie, parce que ça m'intéressait ! À part certaines matières, comme la grammaire. Oh ! Le casse-tête ! Et là je commence à lâcher, malheureusement. Surtout le côté distanciel, présentiel, pas présentiel... ».

13.2.2.2. À la routinisation

Le second semestre (S2) a en effet débuté avec une restriction des mesures sanitaires et un potentiel retour du présentiel à l'université. Ce ne fut finalement le cas qu'à partir de début février, sous condition (demi-jauges et gestes barrières), sur volontariat des étudiants et de manière différenciée selon les filières. Cette fois-ci, cinq mentions de licence ont obtenu la dérogation pour maintenir les TD en présentiel, tandis que l'accueil progressif des étudiants a pu permettre à certains enquêtés de bénéficier de quelques rares heures de retour sur le campus. Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle, espérée) explique ainsi qu'elle a « *fini par avoir le droit* » de revenir en présentiel à hauteur de « *quelque chose comme quatre heures par semaine sur deux jours différents* ». Pour la majorité des promotions étudiantes, ce distanciel initialement pensé temporaire a pourtant été reconduit sur presque toute l'année universitaire. Dans la continuité du premier, ce second semestre a ouvert sur une routinisation des pratiques enseignantes (Mignot-Gérard *et al.*, 2022) et des manières de travailler des étudiants. Ce qui avait pu être déstabilisant pour les enquêtés avec le passage en distanciel est finalement devenu « *ce à quoi on [les] avait habitués pendant un an, quoi* » comme le constate Charlotte (bac L, B – intermédiaire – Histoire, concrétisée). Cette routinisation, qui suggère par ailleurs une forme de persévérance scolaire, ne signifie pas pour autant un confort du distanciel. Elle illustre au contraire bien souvent une lassitude face à une année d'études perdant tout son sens en la passant seul devant un ordinateur, comme l'explique Meryl (bac L, B – intermédiaire – Lettres, espérée), en fondant en larmes :

« [Elle éclate en sanglots] C'est surtout la déception du... du format. Le fait, vraiment, de voir personne ! Tout le temps... parce que les cours en soi, c'est pas difficile, j'ai pas de difficulté, mais c'est surtout [elle pleure] bah la routine devant l'ordi et tout... ça devient un peu lourd... ».

Au-delà de la déception qu'elle signifie en termes d'aspirations d'études, cette routinisation a finalement porté sur des habitudes prises à distance soulignant une « affiliation suspendue » (Geuring et Masy, 2023) sur laquelle il conviendra de revenir. Les tactiques mises en œuvre et la gestion d'un temps flou autant que malléable, se sont parfois montrées éloignées des normes académiques, comme Léna (bac STMG, AB – modeste – SEF, concrétisée) qui avoue avoir une fois écouté un cours tout en étant « *en train de faire des cookies* » ou Aliya (bac ES, s.m. – intermédiaire – Arabe, espérée) qui a suivi des visios tout en allant « *chercher [son] petit frère à l'école, de lui faire sa nourriture, de le ramener à l'école* ». Parallèlement, ce sont aussi les automatismes du métier d'étudiant qui ne sont pas entièrement appréhendés, tels que la prise de notes d'un CM en amphithéâtre ou l'acculturation au temps institutionnel.

Ces habitudes prises à distance sont mises en évidence à travers les examens, un indicateur traditionnel de l'affiliation et une réelle attente de la part des enquêtés pour pouvoir se situer et évaluer la qualité de leur travail personnel. Scandant l'année universitaire à deux reprises, ils se sont déroulés à distance au S1, ce qui fut également le cas pour la majorité de ceux du S2. Cette similarité des modalités aurait alors renforcé la capacité des enquêtés à développer des tactiques, y compris en jouant des avantages qu'a offert le distanciel. C'est par exemple le cas de Leah (bac ES, AB – intermédiaire – STAPS, concrétisée) qui, à l'annonce du passage en distanciel, a décroché pendant quelques semaines, avant de s'« *y remettre parce que les partiels arrivaient* ». Ayant conscience du retard qu'elle a accumulé, elle tient un discours ambigu sur les examens du premier semestre. D'un côté elle estime que ses examens se sont bien passés tout en soulignant qu'« *heureusement que c'était en distanciel, parce que, on va pas s'le cacher, on a eu nos cours à côté de nous* ». De l'autre côté, elle pense déjà au redoublement et affirme qu'elle ira aux rattrapages, sans que cela ne modère son aspiration à poursuivre ses études en STAPS. Sans être sereine pour les examens du second semestre, Leah est pourtant plus assurée dans ses tactiques depuis les cours sacrifiés jusqu'aux calculs fondés sur les règles de compensation, en passant par l'anticipation d'examens à nouveau passés en distanciel : « *[certains cours] je faisais juste mes fiches, je mettais les mots clés. Pour savoir de quoi ça parlait, mais j'apprenais pas,*

quoi [et d'autres] là j'ai vraiment là... j'ai appris et tout et je savais que je pouvais... comme ça avait le même coef', je savais que je pouvais compenser ». Au second semestre, les techniques d'apprentissage de Leah ont reposé sur des règles institutionnelles (comme la compensation) autant que sur les possibilités offertes par le distanciel y compris en se rapprochant de la triche. Elle montre en cela une certaine maîtrise de la « praticalité » des règles, bien que toutes ses tactiques ne soient pas reproductibles en présentiel.

La mise à distance des étudiants a finalement constitué une mise à distance des apprentissages, laquelle a généré une « affiliation suspendue » au métier d'étudiant. De manière métaphorique, cette dimension de l'affiliation des enquêtés s'illustre par le fait qu'ils aient été suspendus à leur ordinateur durant presque toute l'année universitaire au point qu'« à un moment », comme le décrit Laïssa, « même ton ordinateur il te saoule ». À défaut d'avoir pu vivre et éprouver l'université comme ils y aspiraient, l'ordinateur a parfois constitué leur seul lien avec ce nouveau métier en leur permettant de suivre les enseignements. En cela, cette mise à distance souligne une numérisation du métier d'étudiant poussée à son paroxysme cette année-là, comme le conclut Leïa (bac STD2A, AB – intermédiaire – Arts plastiques, concrétisée) : « bah nous, l'ENT, c'était notre année scolaire, donc on le maîtrise bien ». Si les enquêtés ont approché cette technicité, toutes les habitudes prises à distance ne sont néanmoins pas transférables en présentiel, tandis que les apprentissages parfois en surface renvoient *in fine* à une affiliation partielle. Au final, une grande partie des enquêtés est demeurée dans un entre-deux à l'issue de cette première année, sans être tout à fait socialisés à la vie universitaire, ils ont malgré tout développé des manières de faire et d'apprendre afin de tenir ou de se maintenir, en témoigne Sam (bac ES, B – modeste – Communication, espérée) :

« Je pense qu'on a eu quelques acquis, mais pas... pas comme si ça avait été en présentiel toute l'année où là vraiment on doit s'habituer au truc et on s'habitue. Là, c'était plus on s'habitue un peu mais pas trop, c'était pas pareil [...]. C'était pas très scolaire, on va dire. C'était plus... J'saurais pas trop comment l'expliquer, mais... 'fin c'était moins scolaire. C'est un peu plus : j'prends des notes dans mon lit et pis après j'éteins mon ordinateur et je passe à autre chose, quoi ».

Les considérations proposées jusqu'à présent reposent principalement sur la dimension académique d'une première année de licence et la confrontation aux apprentissages, tout en étant dégagées des ressentis plus subjectifs des enquêtés à l'égard de cette année et de ses effets potentiels sur leurs aspirations. Pour être plus finement appréhendée, cette affiliation suspendue nécessite d'être inscrite au cœur de leur expérience étudiante.

13.3. Une expérience désenchantée

La dimension suspendue de l'affiliation des enquêtés nécessite d'être considérée au-delà de la mise à distance des apprentissages, en ouvrant plus largement sur la mise à distance physique et symbolique de l'université. Aussi subjectif soit-il, le sentiment d'être étudiant peut notamment traduire le résultat d'une socialisation universitaire dépassant la dimension strictement académique des études. Or, sur l'ensemble des répondants au questionnaire, 65 % ne se sentaient pas étudiants à l'issue de leur première année de licence, sans qu'aucune variable socio-scolaire ne soit significative en dehors du genre, les hommes se sentent en tendance plus étudiants que les femmes ($\chi^2=3,366$, $\text{sig}=0,067$). Au-delà de ce résultat suggérant en lui-même une affiliation suspendue, ce sont aussi les attentes inassouvies à l'égard de la vie étudiante (13.3.1.) parallèles aux aspirations de poursuite d'études (13.3.2.) qu'il sous-tend et qu'il amène à considérer plus précisément. Parce que ces aspirations ont été altérées par la crise et ses conséquences, l'expérience de cette première année s'est trouvée désenchantée, mais également éclairante (13.3.3.).

13.3.1. Aspirations à devenir étudiant

Entrer dans l'enseignement supérieur suppose d'une manière ou d'une autre de devenir étudiant. Au-delà même du processus d'affiliation et plus généralement de la socialisation au monde universitaire, c'est également à l'aune d'un projet de jeunesse ou, du moins, avec des perspectives associées à la vie étudiante qu'une majorité des enquêtés se représentait l'enseignement supérieur. Ces attentes – ou appréhensions – en termes d'autonomisation, d'émancipation et d'expérimentations ont elles aussi été confrontées à cette réalité marquée par la crise sanitaire. Avant de considérer un éventuel effet de la crise sur les aspirations de poursuite d'études entendues dans leur dimension académique, il convient de faire état des aspirations à devenir étudiant qui renverraient, notamment, aux logiques d'intégration et de subjectivation de l'expérience.

13.3.1.1. Être étudiant à l'université en 2020-2021

Le premier élément tient à la mise à distance des autres étudiants. Relativement précoce et en partie prolongée sur toute l'année, elle a limité le temps et les possibilités des rencontres. Ainsi, 19,8 % des répondants déclarent n'avoir fait aucune rencontre et 44,9 %

ne pas vraiment en avoir fait⁸⁷. En creux, 35,3 % des répondants ont pu établir des relations ou se lier d'amitié avec d'autres étudiants, y compris à distance comme l'explique Marion (bac L, TB – favorisée – Psychologie, concrétisée) : « *on est devenus amis, mais j'ai jamais vu leur visage* ». Comme pour les apprentissages, la mise à distance a encouragé le recours à l'espace numérique et aux réseaux sociaux afin d'engager communication et entraide avec les pairs. S'établissant auprès de pairs dans la même galère, cette entraide horizontale semble salutaire afin de pallier l'isolement et, d'une certaine manière, d'affronter collectivement l'autodidaxie forcée par le distanciel. C'est par exemple cette solidarité qui a donné à Sam (bac ES, B – modeste – Communication, espérée) « *le peu de motivation qu'il fallait pour rester concentrée* » en voyant « *les autres qui étaient déprimés de devoir travailler comme ça et [qui] le faisaient quand-même* ». Bien que cette forme de sociabilité numérique ait permis de rester malgré tout accroché à l'université, les attentes en termes d'intégration entre pairs demeurent largement ternies. 46,3 % des répondants au questionnaire ont ainsi estimé que la communication avec les pairs était l'un des principaux freins dans le suivi des cours, tandis que 58,1 % d'entre eux estiment que de ne pas pouvoir faire de nouvelles rencontres constitue l'une des principales difficultés tenant à leur vie étudiante (tableaux 3.8. et 3.10. en annexe). D'ailleurs, celles et ceux ayant eu l'occasion de faire des rencontres sont sur-représentés parmi les répondants se sentant étudiants ($\chi^2=5,660$, $\text{sig}=0,017$) soulignant l'importance du pan social de l'intégration.

Plus généralement, le distanciel a compromis l'expérience du campus, de ses espaces et de la vie universitaire depuis les « *vrais cours en amphi où t'as pas l'temps de prendre tes notes* » (Alice) jusqu'au fait « *d'aller manger au RU* » (Leah) et plus généralement de connaître « *cette vie étudiante dont tout le monde parle* » (Charlotte). Malgré un accueil renforcé et le retour en présentiel priorisé pour les L1, les possibilités d'arpenter le campus sont demeurées minces, d'autant que déambuler dans une université fantôme a peu à voir avec l'effervescence d'un campus. D'ailleurs, le fait d'avoir eu du présentiel au premier semestre n'influence pas le sentiment d'être étudiant ($\chi^2=0,083$, $\text{sig}=0,774$), pas plus que d'en avoir eu au S2 ($\chi^2=2,289$, $\text{sig}=0,130$). Autrement dit, les enquêtés ont été privés d'une « *socialisation par friction dans un contexte institutionnel donné et avec des autres significatifs permettant d'intérioriser ce sous-monde* » (Masy et Geuring, 2023, p. 21) au point que pour certains l'intégration semble impensable comme le suggère Laïssa

87 L'origine sociale a une influence sur la sociabilité puisque les répondants d'origine sociale favorisée sont plus nombreux à avoir fait des rencontres ($\chi^2=6,539$, $\text{sig}=0,038$) et ceux d'origine sociale modeste à n'en avoir fait aucune ($\chi^2=9,154$, $\text{sig}=0,010$).

(bac STMG, B – modeste – AES, entravée) : « *Je sais pas si je peux dire, carrément, "j'ai été à l'université". En fait même si je voulais m'intégrer [...] mais m'intégrer à quoi ? C'était ça la question ! Je vois pas en quoi j'aurais pu être intégrée* ».

Le corollaire de cette mise à distance est qu'une majorité des enquêtés a été confinée de fait au domicile familial au cours du S1 (80,7 %) et une grande partie y est restée au second semestre (60,6 %). Cette (re)cohabitation presque stabilisée sur une année renforce la difficulté de se sentir étudiant quand il s'agit bien souvent du seul espace vécu, comme le souligne Axelle (bac ES, B – intermédiaire – STAPS, espérée) : « [d'habitude] *y en a plein qui restent chez leurs parents, mais du coup ils sont quand-même à la fac et ils ont l'ambiance étudiante. Nous, on n'avait pas tout ça !* ». Autrement dit, l'absence de vie étudiante empêche la vie d'étudiant. La frontière entre l'ancien statut lycéen et ce nouveau statut d'étudiant est brouillée, renforçant la dimension suspendue de leur affiliation. La comparaison avec le lycée est d'autant plus récurrente dans les discours que l'année de terminale s'est également achevée en distanciel, mais la méconnaissance de ce nouveau monde qu'est l'université est malgré tout pointée, comme le résume Anna (bac ES, AB – favorisée – Anglais, concrétisée) : « *c'est comme le premier confinement du lycée mais dans une infrastructure qu'on connaît moins* ». En revanche, les répondants au questionnaire ayant regagné leur logement indépendant au second semestre (31,4 %) sont significativement plus nombreux à se sentir étudiants ($khi-2=9,683$, $sig=0,002$). Cette décohabitation synonyme d'indépendance permettrait donc d'infléchir la position intermédiaire entre lycéen et étudiant qu'a généré le reconfinement.

Certains enquêtés se sont en effet approprié ce statut d'étudiant, ce qui est statistiquement le cas des répondants ayant une préférence pour le distanciel ($khi-2=9,689$, $sig=0,002$). Bien qu'ils soient relativement minoritaires (18,2 %), ces étudiants ont apprécié la possibilité de s'organiser à leur rythme. Ils auraient alors réussi à se libérer de la liberté qu'octroie l'université (Millet, 2003) en se libérant de la liberté qu'aurait offert le confinement (Geuring et Masy, 2023). On retrouve l'idée d'un temps malléable, lorsque le distanciel permet de se lever au dernier moment ou de « *rester en pyjama toute la journée* » comme l'avoue Mila (bac L, TB – favorisée – Anglais, entravée). Parfois, l'autodidaxie qu'oblige le distanciel devient signe d'un processus d'autonomisation dans les apprentissages, permettant alors de s'émanciper du statut de lycéen. Si Mila se décrit comme « *déjà très autonome de base* », la nécessité de se prendre en main et d'approcher

les études pour soi, malgré une expérience renforcée du délaissement, a généré chez elle une impression de responsabilisation et d'autonomisation :

« Quand tu vas à la fac et quand tu vois quand même des profs, que tu t'assois en cours, que t'as des horaires à respecter, tu t'sens encore un peu encadré dans un rythme qui t'est imposé par des adultes, par une administration. Ce genre de choses que, quand t'as plus du tout tout ça et que les profs ils te répondent une fois sur deux ou alors que c'est une tête dans le coin de ton écran, ouais bah tout de suite tu te dis "bon bah faut que je fasse quelque chose de moi-même". Bah... faut que si j'ai vraiment envie de faire des études, c'est... là, ça repose sur moi-même donc... et donc moi j'ai eu l'impression de "grandir" un peu grâce à ça ».

Mila dispose d'habitudes scolaires et plus généralement de dispositions socio-scolaires propices à l'autonomie. Par ailleurs, bien qu'elle n'ait eu que très peu de possibilité de se rendre sur le campus et encore moins de s'intégrer dans sa promo, elle habite en colocation avec une amie du lycée qui est également étudiante à Joséphine Baker dans une autre filière. Sans avoir de cours en présentiel, revenir dans leur appartement au second semestre leur a permis de s'entraider mutuellement et de construire « *un rythme à peu près scolaire, on va dire, avec un réveil et tout ça* ». Enfin, si on peut y lire une forme d'affiliation à travers cette considération des études pour soi et par soi, Mila a parallèlement rencontré une forme de détachement par rapport aux études : Anglais était pour elle un second « premier » vœu à défaut d'avoir été acceptée à Sciences po, de sorte qu'elle s'est réinscrite sur Parcoursup dans l'optique de se réorienter.

Pour d'autres, le sentiment d'être étudiant est apparu au cours de l'année, mais à la négative, lorsque « de responsables des contaminations au début de l'automne, voire du second confinement, les étudiants [sont devenus] victimes » (Mignot-Gérard *et al.*, 2022, p. 59). La mise à l'agenda médiatique de la détresse et de la précarité étudiantes a permis à certains enquêtés de se reconnaître « *dans le sens "galère de l'étudiant"* » (Marion), même si partager cette condition spécifique d'« *étudiants-Covid* », selon l'expression de Charlotte, n'endigue que peu la frustration de ne pas avoir vécu une vraie vie étudiante :

« Quand on entend nos parents dire que quand ils étaient étudiants, c'était les meilleures années de leur vie, c'est vrai que quand je comparais les deux, j'me disais, moi, c'est pas la meilleure période de ma vie [rires] ! Je suis... 'fin chez moi toute seule, avec mon ordi, c'est pas vraiment la vie ! C'est pas c'qu'on m'avait vendu ! » (Charlotte, bac L, B – intermédiaire – Histoire, concrétisée).

La mise à distance du campus a, pour la majorité des enquêtés, autant généré une affiliation suspendue qu'elle a altéré la sociabilité entre pairs et les expérimentations liées à la vie

étudiante. Or, aspirer à poursuivre ses études se lit aussi bien souvent à travers un projet de jeunesse étudiante dépassant le simple cadre universitaire.

13.3.1.2. « Avoir 20 ans en 2020 »⁸⁸

Les aspirations à vivre cette jeunesse étudiante, qu'elles aient été motrices pour penser l'accès au supérieur ou qu'elles relèvent d'attentes complémentaires à la poursuite d'études, ont été confrontées à une réalité bien éloignée. Ce pan attendu de l'expérience étudiante mais devenu « *un peu fade à cause du Corona et tout ça* » (Cannelle) a pu contrebalancer le sentiment de réussite, quand bien même la réussite académique serait présente. Bien que l'effet de l'intégration sur la réussite soit relatif (Berthaud, 2019), elle est pourtant associée par une majorité des enquêtés à une réussite plus subjective et personnelle. C'est par exemple le cas de Marion (bac L, TB – favorisée – Psychologie, concrétisée) pour laquelle sa réussite « *sur le plan scolaire* » demeure pour elle minorée par l'absence de vie (étudiante) et l'impression d'avoir « *raté une année de [sa] vie* » :

« À part mes parents et mon frère, de décembre jusqu'en avril j'crois, j'ai vu que quatre personnes [...]. J'ai vu absolument personne. J'me suis sentie super seule alors que je suis quelqu'un de très sociable, en fait. Et j'avais vraiment très envie de rencontrer des gens, de découvrir quelque chose de nouveau et tout. Donc c'est pour ça, pour moi, j'ai raté un an. Je rattraperais plus tard hein [rires] ! ».

Pour les enquêtés, être étudiant revient à dépasser le « concentré d'individualisme » que représente l'université (Felouzis, 2001a, p. 71) et d'engager une sociabilité – qu'elle soit scolaire ou para-universitaire – comme une manière de profiter de la jeunesse étudiante. Les attentes qu'ils y projetaient en termes de subjectivation, cette dimension « qui permet de se sentir "vraiment étudiant" dans la mesure où elle définit l'emprise ou le désir d'emprise de la formation sur la personnalité, sur les façons de voir le monde et de s'y retrouver » (Dubet, 1994b, p. 519) ont donc elles aussi été compromises. Le sentiment de Charlotte de ne pas avoir vécu « *c'qu'on [lui] avait vendu* » semble généralisable tant la rhétorique de la privation de cette liberté associée à la jeunesse étudiante est récurrente dans les discours. Pour une partie des enquêtés le décalage est conséquent avec ce que promettaient cette première année d'études en termes d'émancipation et d'expérimentation. Garance (bac ES, B – intermédiaire – MIASHS, espérée) a ainsi tristement « *l'impression qu'on [lui] a volé des moments irrécupérables* » et « *d'avoir perdu une certaine partie de*

⁸⁸ Cette expression a été prononcée par le président Emmanuel Macron le 14 octobre 2020 lors d'une interview qu'il a accordée pour détailler les mesures prises face à la deuxième vague, en l'occurrence, l'instauration d'un couvre-feu dans les zones infectées (et deux semaines avant le reconfinement).

[sa] jeunesse », bien qu'elle soit heureuse d'avoir « *quand-même pas échappé au fait de faire [son] premier emménagement [rires] !* ». Ce sentiment d'une jeunesse « *amputée* » (Leïa) se rapproche d'une forme d'aliénation espérée éphémère et conjoncturelle. En cela, la restriction des mesures sanitaires au second semestre (fin du couvre-feu et de la limitation des déplacements) a au moins permis de renouer avec une forme de jeunesse, à défaut qu'elle ne soit pleinement étudiante. Or, pour ses jeunes venus se construire soi pour pouvoir construire leur avenir, cette expérience ne peut être que désenchantée en étant finalement que peu éprouvée.

Ce désenchantement tenant à la jeunesse étudiante est également rencontré quant à l'intérêt intellectuel qu'aurait pu offrir la poursuite d'études. La logique de la subjectivation est donc limitée par des restrictions limitant la liberté associée à la vie étudiante, autant que l'accomplissement intellectuel plus ou moins attendu de la formation. Le contenu des enseignements est bien souvent apprécié – tout du moins selon les appétences – mais les conditions d'études pénalisent les conditions d'apprentissages, comme le souligne Eva (bac S, AB – intermédiaire – Musique, concrétisée) : « *de toute façon c'était intéressant, même si c'était compliqué parce que y'avait pas le lien social, y'avait pas la passion qui était... qui venait prof et qui venait jusqu'à nous* ». C'est donc le format des enseignements qui est remis en cause lorsqu'il compromet le sens des études et donne « *l'impression d'avoir choisi un cursus où tout était en distanciel* » (Leah) voire « *l'impression d'avoir acheté une formation pour trois francs six sous en ligne pour avoir, peut-être, un diplôme* » (Leïa). Par lassitude ou par tactique, les attentes à l'égard d'une émancipation intellectuelle laissent bien souvent place à un apprentissage en surface et une forme de bachotage renforcé par la perspective de passer les examens en distanciel. Pour autant, il ne s'agirait pas uniquement d'un utilitarisme des apprentissages, sinon d'une manière de « sauver la face » (Goffman, 1974) le temps que se finisse cette année vidée de sens et, parallèlement, dans l'attente d'un « retour à la normale ». Cette sensation d'attente semble généralisable lorsque les aspirations de poursuite d'études sont d'une manière ou d'une autre incomplètement comblées : s'attacher aux perspectives du temps à venir permet ainsi de contrebalancer le temps présent d'une expérience étudiante insatisfaisante.

13.3.2. Aspirations de poursuite d'études

En étant la seule tournée vers le temps à venir, la logique de la stratégie a été la dimension prédominante dans cette expérience désenchantée. Les aspirations à devenir étudiant ont

été déçues, mais les aspirations de poursuite d'études ont pu être suffisamment tenables et désirables pour tenir et de se maintenir. En l'occurrence, si l'existence d'un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup n'est pas suffisant en soi pour se sentir étudiant ($\chi^2=0,223$, $\text{sig}=0,636$), les répondants ayant obtenu leur « premier » vœu ($\chi^2=4,451$, $\text{sig}=0,035$), ceux souhaitant poursuivre dans leur filière d'inscription ($\chi^2=8,803$, $\text{sig}=0,003$) et, en tendance, ceux ayant un projet professionnel au cours de la L1 ($\chi^2=2,961$, $\text{sig}=0,085$) sont plus nombreux à se sentir étudiant. D'une certaine manière, l'effectivité des aspirations de poursuite d'études donne le sentiment d'être à la « bonne » place, comme une garantie pour la suite du parcours permettant de s'accrocher. Parallèlement, les perspectives du temps à venir permettent d'atténuer le poids d'un temps présent assombri par la crise sanitaire, y compris s'il s'agit de repenser les aspirations. Or, se référer au temps à venir pour vivre le temps présent et vivre le temps présent à l'égard du temps à venir demeure socialement marqué et dépend du temps passé, notamment des conditions d'arrivée à l'université.

13.3.2.1. Fluctuations des aspirations de poursuite d'études

Pour certains enquêtés la situation d'études à distance – plus que l'expérience universitaire en tant que telle – a généré une remise en cause de soi et des aspirations. Le dilemme de Léna (bac STMG, AB – modeste – SEF, concrétisée) entre un BTS optique ou une licence Sciences de l'éducation qu'elle a vécu au cours de la procédure Parcoursup, est réapparu plus fortement au cours de sa première année. Ayant des difficultés à suivre les enseignements, elle en a questionné les causes, ne sachant si elle pouvait les attribuer à des difficultés d'ordre scolaire tenant notamment à son parcours antérieur ou aux conditions spécifiques de la mise à distance :

« Ce qui est difficile pour moi aussi, c'est de me dire bah oui c'est compliqué, mais est-ce que le confinement ne renforce pas mes difficultés ? Parce que je serai pas cinq ans confinée, donc peut-être que... au final, de se dire peut-être que ce sera plus simple quand je serais pas confinée [...]. Le contenu me plaît, mais c'est juste le fait de tout le temps... en fait, ce que j'ai du mal, c'est le fait de bosser beaucoup, en fait ».

Lorsque ces doutes émergent, qu'ils soient relatifs au sentiment de capacité à réussir ou aux conditions d'études altérées, l'objectif de valider l'année permet bien souvent de les différer. Il s'agit de garder la face en ce sens que de ne pas terminer serait vécu comme un échec, à l'instar du raisonnement qu'a suivi Leah (bac ES, AB – intermédiaire – STAPS, concrétisée) alors qu'elle hésitait à arrêter sa première année de STAPS : « *j'ai eu une*

prise de conscience en disant bon, bah, j'aurais perdu vraiment une année pour rien, quoi ». La logique de la subjectivation est sous-jacente, comme s'il s'agissait de maintenir une forme de maîtrise de soi pour soi au présent pour préserver l'avenir.

Ayant d'une manière ou d'une autre persévéré, la validation de la L1 est un objectif généralisable à l'ensemble des enquêtés, quelles que soient leurs perspectives en termes de poursuite d'études. Quand bien même la réorientation aurait été envisagée, elle est bien souvent demeurée soumise à cet enjeu préalable qui cumule habitudes scolaires et stratégie. C'est notamment le cas de Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle, espérée) qui, se décrivant comme « *hyper scolaire* », n'aurait « *pas pu abandonner en plein milieu de l'année* » même si elle n'a trouvé que peu de sens dans ses études ou Laïssa (bac STMG, B – modeste – AES, entravée) qui « *quand [elle fait] un truc, aime bien le faire jusqu'au bout* ». Souhaitant ou pensant se réorienter toutes les deux, elles n'ont toutefois pas appréhendé le temps à venir de la même manière. Pour Cléo, l'idée d'une réorientation encore incertaine tient davantage à un accomplissement intellectuel qu'elle ne retrouve pas totalement en Arts du spectacle. Il importe néanmoins pour elle que le « *dossier suive* » pour être assurée d'être acceptée dans une formation de son choix. Dans le cas de Laïssa, l'orientation retardée qu'elle espère en BTS lui permet de rester accrochée par appréhension d'un raccrochage qu'elle estime trop difficile si elle arrête sa licence en cours d'année. Ces deux étudiantes n'imputent pourtant pas à la crise leur perspective de réorientation, sinon à une expérience mitigée par défaut d'intérêt intellectuel pour Cléo et à des aspirations de poursuite d'études entravées pour Laïssa.

En revanche, 32 % des répondants au questionnaire ont déclaré que la crise sanitaire avait affecté leur projet (scolaire ou professionnel). Le profil qui se dégage correspond à celui des étudiants les moins armés puisque sont sur-représentés les répondants d'origine sociale modeste (khi-2=12,481, sig=0,002), les boursiers (khi-2=19,560, sig=0,000) et les bacheliers professionnels, technologiques et littéraires (khi-2=17,255, sig=0,001) (tableau 3.11. en annexe). La crise et ses conséquences auraient donc fragilisé ces répondants en affectant leurs conditions matérielles d'existence ou en générant un désenchantement intenable à l'égard de cette première expérience étudiante. D'ailleurs, celles et ceux n'ayant pas validé leur premier semestre sont également sur-représentés (khi-2=26,586, sig=0,000). En réalité, l'altération de leurs aspirations peut aussi être la conséquence d'une affiliation suspendue voire d'une forme de décrochage. De plus, ces répondants ont déjà

bien souvent rencontré un processus entravé par la procédure Parcoursup : ils sont moins nombreux à avoir obtenu leur « premier » vœu et, inversement, plus nombreux à avoir une orientation « contrariée » (tableau 35). Pour une partie d'entre eux, la crise sanitaire semble donc affecter des aspirations d'études préalablement entravées par Parcoursup, de sorte qu'il est en réalité complexe d'établir l'effet du Covid en tant que tel.

Tableau 35: Répartition des répondants (N=360) ayant souligné un effet de la crise sanitaire sur les aspirations, selon le degré d'élection du choix d'orientation (en %)

| | Aspirations affectées par la crise sanitaire | |
|--|--|-------------|
| | Non (n=244) | Oui (n=116) |
| Premier vœu (n=240) | 76,2 | 23,8 |
| Autre vœu (n=120) | 50,4 | 49,6 |
| Khi-2 | *** 23,664 (sig=0,000) | |
| Choix « électif » (n=75) | 48,0 | 52,0 |
| Autre vœu (n=285) | 73,0 | 52,0 |
| Khi-2 | *** 16,968 (sig=0,000) | |
| Choix « contrarié » (n=35) | 45,7 | 54,3 |
| Autre vœu (n=325) | 70,2 | 29,8 |
| Khi-2 | ** 8,642 (sig=0,003) | |
| Total (n=360) ¹ | 67,8 | 32,2 |
| <i>Lecture : Parmi les répondants ayant obtenu leur « premier » vœu (n=240), 76,2 % estiment que la crise sanitaire n'a pas affecté leurs aspirations.</i> | | |
| <i>* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | |
| ¹ Trois répondants au questionnaire n'ont pas répondu à la question des effets de la crise sanitaire sur les aspirations. | | |

En considérant uniquement les répondants ayant déclaré un effet négatif de la crise sanitaire et ne souhaitant pas poursuivre dans leur filière d'inscription (n=42), plus des trois quarts souhaitent se réorienter soit vers une autre licence, soit vers une autre formation (76,2 %). Or, on retrouve derrière cette perspective de réorientation des aspirations *a priori* entravées par la procédure Parcoursup puisqu'une majorité d'entre eux n'avaient pas obtenu son premier vœu (69 %). À nouveau, l'idée d'une expérience désenchantée de la première année de licence qui renforcerait le caractère contrarié de l'arrivée dans l'enseignement supérieur semble tenable.

Malgré tout, 63,8 % des répondants pour lesquels le Covid a affecté le projet de poursuite d'études ou projet professionnel souhaitent poursuivre leurs études dans la même filière. Bien qu'ils soient moins nombreux que celles et ceux n'ayant pas impliqué le Covid (khi-2=34,982, sig=0,000), une majorité poursuit donc son orientation, ce qui nécessite d'être étayé. À l'appui des commentaires laissés par une vingtaine d'entre eux, l'effet qu'ils

imputent à la crise sanitaire tient notamment au désenchantement de cette première année de licence qui ne correspond pas aux attentes qu'ils en avaient. Le manque d'interactions sociales et de vie étudiante d'une part, la déception et la difficulté à l'égard des apprentissages d'autre part, ressortent particulièrement autour d'un même constat : celui d'une « *année triste* » (homme, bac STMG, modeste, Sociologie, élective), d'une « *année vide* » (femme, bac L, intermédiaire, LEA, élective) ou encore d'une « *année de merde* » (femme, bac ES, favorisée, Psychologie, contrariée). Entre colère et déception, sentiment d'abandon par les enseignants ou par le gouvernement, ces répondants auraient malgré tout maintenu leurs aspirations en « *croisant juste les doigts pour que l'année prochaine se passe bien (même juste un peu)* » (femme, bac pro, modeste, Psychologie, concrétisée).

13.3.2.2. *Maintien des aspirations de poursuite d'études*

Pour celles et ceux souhaitant poursuivre dans leur filière, l'anticipation du temps à venir semble plus lisible. Aucune variable tenant à l'origine socio-scolaire n'est en relation avec cette poursuite, contrairement aux variables relatives aux aspirations d'études et à leur formalisation : les répondants ayant obtenu leur « premier » vœu sont en effet sur-représentés ($khi-2=25,998$, $sig=0,000$) ainsi que ceux ayant validé leur premier semestre ($khi-2=18,453$, $sig=0,000$)⁸⁹. Bien que cette poursuite d'études soit soumise à la validation de la L1, elle ne dépend pas pour eux d'autres contraintes telles qu'un nouveau passage sur Parcoursup comme pour une réorientation. Ce temps à venir en grande partie probable – ou tout du moins souhaité – permet donc de tenir au temps présent, comme l'a fermement affirmé Oriane (bac STMG, B – modeste – AES, concrétisée) : « *j'arrêterai pas ! Pas à cause du Covid [rires] !* ». Néanmoins, cette persévérance tournée vers le futur semble nuancée selon le degré d'articulation entre temps à venir et temps présent.

Pour certains, la manière de conduire leur année relève d'une forme d'« attentisme » qui, sans être du présentisme ni de l'opportunisme, est caractérisé par des objectifs établis sur le court-terme (valider le premier semestre puis le second, par exemple) et une limitation des coûts rapportés aux bénéfices escomptés. Dans les discours, cet attentisme ressort notamment lorsque les tactiques évoquées face aux partiels renvoient à des apprentissages en surface et des formes de triches. C'est ce que regrette après coup Léna (bac STMG, AB

89 Contrairement aux aspirations d'études, les aspirations professionnelles sont moins déterminantes quant à la poursuite d'études dans la filière d'inscription : l'existence d'un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup ($khi-20,122$, $sig=0,727$) ou au cours de la L1 ($khi-2=0,029$, $sig=0,865$) n'étant pas significative.

– modeste – SEF, concrétisée) en estimant qu'elle a « *choisi la facilité* » sur le court-terme alors qu'elle « *aurai[t] dû, au final, faire les examens sans les cours* ». Ici, le rapport au temps et aux études joue, en succombant aux avantages du distanciel. Or, ces avantages sur le court-terme sont ultérieurement considérés comme relativement dommageables. D'une part, la réussite académique, bien que ressentie, peut être relativisée lorsque les résultats semblent biaisés, de sorte qu'il est difficile pour les enquêtés de situer et d'estimer le degré de leur intégration socio-cognitive, comme l'a ressenti d'Axelle (bac ES, B – intermédiaire – STAPS, espérée) :

« En fait, on a "triché" entre guillemets, 'fin, c'était même pas de la triche parce que les profs étaient au courant et ils avaient... ils avaient pas le choix, comme... Même nous, en soi, on a tellement eu du mal à suivre les cours que c'était pas... C'était pas négligeable d'avoir les cours à côté. Mais du coup, on perçoit pas notre réel niveau parce que je pense qu'y a des choses que j'ai pu ressortir en contrôle, que je serais incapable de ressortir maintenant parce que je ne les ai pas apprises ».

Obtenir son année ouvre donc sur un sentiment ambigu, entre notes non méritées et satisfaction de s'être, malgré tout, « *pas trop mal débrouillée par rapport aux cartes qu'on a eues* » (Leïa). D'autre part, l'impression de ne pas avoir retenu des connaissances mobilisables sur le long-terme, ni développé les bonnes méthodes est d'autant plus présente l'année suivante, comme s'en inquiète Léna lorsque les examens approchent : « [l'année dernière] *on était là avec nos cours en train de chercher les réponses, fin... Ouais ! Et cette année y a plus du tout ça et je me dis, ouch... !* ».

D'autres, au contraire, ont anticipé la perspective d'un retour à la normale l'année suivante. Il s'agissait pour eux, à travers cette stratégie d'« anticipation », de s'engager le plus possible dans les apprentissages afin de favoriser une forme de progressivité, en témoigne Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – SEF, concrétisée) : « *j'ai pas vraiment appris, mais je relisais quand même pas mal mes cours. J'ai essayé de ficher un minimum pour me dire... sinon la transition aurait été pas mal dure* ». Qu'elles soient réifiées en un projet ou liées à un intérêt intellectuel, les aspirations suffisamment affirmées et désirables de ces enquêtés ont bien souvent rencontré des habitudes scolaires installées. La probabilité de faire advenir ces aspirations et de les maintenir est donc devenu le moteur de la persévérance et d'apprentissages plus en profondeur même si c'était « *compliqué de se dire qu'on fait un contrôle chez nous et on doit rien regarder alors qu'on a la possibilité de tricher* » comme le souligne Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – Allemand, entravée). Dans ce cas, lorsque l'engagement a été maintenu par « anticipation », la réussite

académique est bien souvent pleinement ressentie, à l’instar de Fleur qui est non seulement contente de ses résultats, mais plus encore d’avoir « *trouvé [sa] méthode de travail* ».

Quelle que soit la stratégie globale pour tenir dans le temps présent, cette persévérance n’a pour beaucoup pas été linéaire : 86,5 % des répondants au questionnaire ont rencontré des phases de décrochage ou des baisses de motivation plus ou moins prolongées, bien plus souvent au second (63,9 %) qu’au premier semestre (22,6 %). Ce résultat illustre une lassitude d’autant plus généralisée que peu de variables socio-scolaires s’avèrent significatives, en dehors de la bourse, les non-boursiers étant plus nombreux à ne pas avoir du tout décroché au cours de l’année ($khi-2=4,073$, $sig=0,044$). À nouveau, la dimension effective des aspirations, qu’elle renvoie à un « premier » vœu ($khi-2=4,259$ au seuil de 0,05) ou à la validation du premier semestre ($khi-2=4,936$ au seuil de 0,05) a davantage permis d’éviter le décrochage (tableau 36).

Tableau 36: *Décrochage des répondants (N=363) selon le degré d’élection de l’orientation et la validation du premier semestre (en %)*

| | Décrochage | |
|---|---------------------|-------------|
| | Non (n=49) | Oui (n=314) |
| Premier vœu (n=242) | 16,1 | 83,9 |
| Autre vœu (n=121) | 8,3 | 91,7 |
| Total (n=363) | 13,5 | 86,5 |
| Khi-2 | * 4,259 (sig=0,039) | |
| Semestre 1 non validé (n=42) | 2,4 | 97,6% |
| Semestre 1 validé (n=318) | 14,8 | 85,2 |
| Total (n=360) ¹ | 13,3 | 86,7 |
| Khi-2 | * 4,936 (sig=0,026) | |
| <i>Lecture : Parmi les répondants ayant obtenu leur « premier » vœu (n=242), 16,1% ont déclaré ne pas avoir du tout décroché au cours de l’année.</i> | | |
| <i>* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | |
| ¹ Trois répondants au questionnaire n’ont pas précisé s’ils avaient validé ou non leur premier semestre. | | |

Toutefois, cette effectivité des aspirations n’a pas toujours été suffisante pour favoriser un engagement linéaire. Cumulant pourtant aspirations concrétisées et dispositions socio-scolaires favorisés, Marion (bac L, TB – favorisée – Psychologie, concrétisée) n’a pas trouvé « *tout l’intérêt du travail qu’[elle] aime d’habitude* ». Par lassitude, elle craint de ne pas pouvoir tenir « *si tout le deuxième semestre se passe comme ça* » au point d’imaginer qu’elle puisse « *abandonner [pour] recommencer quand ce sera normal* ». Maintenu en distanciel au second semestre, Marion décroche effectivement avant de se replonger de

justesse dans ses cours avant les examens et valide pourtant son année avec une mention « *même en ayant fait n'importe quoi au S2* ».

De manière générale, cette année passée à distance a constitué une épreuve pour les enquêtés qui ont vécu une expérience désenchantée. Se tourner vers l'avenir et espérer un retour à la normale permettant d'éprouver pleinement leurs aspirations de poursuite d'études sur les pans académique et plus étudiantin, a pour beaucoup été la seule manière de s'engager ou, du moins, de tenir dans le temps présent. Parallèlement, éprouver le temps présent, malgré des conditions d'études altérées par la crise, leur a tout de même permis d'approcher le fonctionnement universitaire donnant à l'expérience de cette première année une dimension éclairante.

13.3.3. Une expérience éclairante

Bien que cette première année se soit passée dans des conditions inédites, nous avons pu voir qu'elle a finalement ouvert sur un processus d'affiliation relativement traditionnel, mais amplifié par une impression de délaissement démultiplié par le distanciel et les conséquences qu'il a généré en termes d'intégration institutionnelle ou sociale, d'intérêt intellectuel ou de construction de soi, mais aussi de perspectives d'études. Concernant ce dernier point, l'enquête suggère un moindre effet de la crise sur les aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur, si ce n'est que ces aspirations aient pu être un facteur permettant de tenir et de se maintenir. Ce résultat nécessite toutefois d'être relativisé par deux biais principaux, celui d'avoir une majorité d'étudiants ayant accédé à l'université de manière élective et celui de n'avoir que des persévérants. Au demeurant, il permet de compléter la perspective d'une université comme espace de régulation des aspirations au niveau temporel. Aussi désenchantée soit-elle, cette première année de licence est paradoxalement éclairante en permettant de confronter des aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur fondées sur un temps à venir à la réalité du temps présent de l'expérience étudiante, laquelle est susceptible de renouveler la représentation du temps à venir selon l'articulation des trois logiques de l'action. Avant d'engager plus précisément cette perspective, il semble toutefois important de conclure sur cette année passée à distance et sur les effets à court-terme qu'elle a pu générer.

13.3.3.1. Une première année « suspendue »

L'enquête menée par questionnaire et par entretien montre des difficultés vécues pendant cette année à distance qui, sans être exactement les mêmes, ont bien existé pour toutes et tous. Toutes et tous ont éprouvé une même galère, cette expérience étudiante désenchantée, n'ayant néanmoins ni le même degré, ni le même objet, ni la même temporalité. Sur une échelle en six points⁹⁰, les répondants de la seconde passation du questionnaire s'estiment ainsi « plutôt insatisfaits » de leur première année de licence ($m=3,26$, $\sigma=1,220$). En revanche, les répondants de la première passation sont quant à eux « plutôt satisfaits » ($m=4,07$, $\sigma=1,242$). La différence significative entre les deux passations ($F=72,835$, $\text{sig}=0,000$) suggère une insatisfaction imputable à la crise et aux conséquences qu'elle a eu sur les conditions d'études et de vie étudiante. Concernant uniquement les « *étudiants-Covid* », on peut remarquer qu'au-delà d'un effet de l'origine scolaire – les bacheliers littéraires, technologiques et professionnels étant moins satisfaits de leur année – le poids des aspirations de poursuite d'études et le rapport au temps à venir est manifeste (tableau 37). Les répondants souhaitant poursuivre dans leur licence d'inscription ($m=3,37$) et ceux déclarant avoir un projet professionnel au cours de la L1 ($m=3,38$) sont, en moyenne, plus satisfaits que les autres, bien que cette satisfaction demeure mitigée.

90 Cette échelle à six points va de 1 (insatisfaction totale) à 6 (satisfaction totale).

Tableau 37: Satisfaction globale de la première année de licence des répondants (N=358) selon le type de Baccalauréat, le degré d'élection de l'orientation, l'existence d'un projet professionnel et les perspectives de poursuite d'études (en moyenne)

| | Moyenne | Écart-type | Anova |
|--|---------|------------|---------------------------|
| S (n=105) | 3,45 | 1,232 | ** 4,507 (sig=0,004) |
| ES (n=113) | 3,45 | 1,126 | |
| L (n=91) | 3,00 | 1,274 | |
| Bac pro et techno (n=47) | 2,91 | 1,176 | |
| « Premier » vœu (n=239) | 3,41 | 1,184 | * 4,135 (sig=0,017) |
| Choix « électif » (n=75) | 2,97 | 1,241 | |
| Choix « contrarié » (n=34) | 3,09 | 1,311 | |
| Projet professionnel en L1 (n=234) | 3,38 | 1,185 | ** 6,873 (sig=0,009) |
| Pas de projet professionnel en L1 (n=124) | 3,03 | 1,1255 | |
| Poursuite dans la filière (n=291) | 3,37 | 1,195 | *** 13,567 (sig=0,000) |
| Pas de poursuite dans la filière (n=67) | 2,78 | 1,216 | |
| Total (n=358) ¹ | 3,26 | 1,220 | |
| Lecture : Sur une échelle allant de 1 (insatisfaction) à 6 (satisfaction), les répondants venant d'un Bac S (n=105) sont en moyenne plutôt satisfaits de leur première année de licence (m=3,45). * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 ¹ Cinq répondants au questionnaire n'ont pas précisé leur niveau de satisfaction de leur première année. | | | |

En période de crise, se référer au temps à venir permettrait ainsi de tenir, bien que toutes et tous n'aient pas les mêmes possibilités de vivre le présent en anticipant le temps à venir, ni de penser le temps à venir pour vivre le présent. Pour beaucoup, l'avenir est avant tout associé à un retour à la normale qui, seul, permettrait de concrétiser des aspirations d'études qu'elles soient pensées à l'aune d'un projet, de perspectives d'apprendre et plus généralement de vivre sa jeunesse étudiante.

Pour les plus pessimistes, cette première année de licence a été vécue comme une année sacrifiée car sans ambition, à l'instar de Mila (bac L, TB – favorisée – Anglais, entravée) qui a eu « l'impression d'attendre quelque chose toute l'année [...] d'attendre que ça commence la vraie vie ou ce genre de choses ». Le tout à distance sur une grande partie ou sur toute l'année a constitué une réalité antagoniste aux attentes projetées sur une première année de licence, compromettant tout à la fois intégration et projet d'apprendre. En revanche, le distanciel correspondant à une mise à distance des enquêtés du système universitaire pourrait être lu comme une forme d'aliénation pour laquelle ni le collectif –

nécessairement entravé faute d'intégration – ni le soi n'est pris en compte. Accrochée aux différentes annonces ministérielles et à leur déclinaison locale, Oriane (bac STMG, B – modeste – AES, concrétisée) a espéré un retour, même partiel, en présentiel au second semestre, ce qui n'a finalement pas été le cas dans sa licence AES. À travers son discours, transparait l'impression d'une exclusion de ce monde qu'elle n'a pas pu intégrer et un sentiment de délaissement paroxystique limitant toute reconnaissance : « *ils nous laissent, en fait ! Ils nous abandonnent [...] ! J'avais l'impression qu'ils nous abandonnaient, qu'ils étaient pas derrière nous et tout, bah qu'ils nous comprenaient pas, quoi !* ». Seules les attentes du temps à venir permettent de tenir en ouvrant sur une relativisation plus ou moins forcée : se contenter d'une année universitaire relativement courte, attendre septembre pour un retour à la normale et saisir les opportunités qu'a permis la restriction progressive des mesures sanitaires.

Pour d'autres, plus optimistes, cette première année a été vécue comme une année de transition plus ou moins constructive. Sans nier le caractère désenchanté de l'expérience étudiante, ces enquêtés relativisent cette année en ce qu'elle aurait au moins permis de faire la jonction entre le lycée et une « vraie » année à l'université. Bien souvent, les aspirations de ces enquêtés sont ancrées et ont été confirmées par le contenu des enseignements, comme c'est le cas pour Gwenaël (bac S, B – modeste – STAPS, concrétisée) qui, à l'issue de la première semaine, s'est dit « *je me suis pas trompée dans mon orientation* ». On retrouve alors l'idée d'une place acquise par une aspiration effective permettant de différer intégration et subjectivation afin de se concentrer sur les apprentissages et le projet d'apprendre, seul élément permettant de se rattacher au métier d'étudiant, comme l'exprime Gwenaël tout en soulignant l'écart entre ce qu'elle a vécu et ce qu'elle aurait dû vivre : « *d'un côté je me suis dit le confinement a eu un petit un bon effet du coup là-dessus, de d'abord m'habituer aux capsules, déjà. Et après là, aujourd'hui, avoir les cours vraiment de CM, quoi* ». Sur un tout autre mode, cette année a paradoxalement été propice pour celles et ceux engagés dans un processus de reconfiguration de leurs aspirations. Plus la perspective d'une réorientation est devenue claire, plus Mila (bac L, TB – favorisée – Anglais, entravée) a pu s'engager avec détachement dans sa licence LLCER Anglais. Laïssa (bac STMG, B – modeste – AES, entravée) a quant à elle assumé un investissement à l'économie en AES, une filière-refuge dont elle espérait sortir à travers un processus d'orientation retardée. Ces considérations n'enlèvent néanmoins en rien à l'épreuve qu'a généré la pandémie.

Plus généralement, cette première année correspond à une année de régulation des aspirations. Davantage généralisable, en ce qu'elle dépasse le contexte spécifique de la crise sanitaire, cette dimension d'une première année de licence ouvre finalement sur une expérience étudiante éclairante. En ayant éprouvé de nouveaux apprentissages et méthodes, le temps anémique ou encore des relations d'entraide horizontale, les enquêtés ont pu se rendre compte de la portée de leurs aspirations en les confrontant à la réalité de l'université. Entre découvertes et sentiment de désajustement, maintien et fluctuations des aspirations, les perspectives pour l'année suivante peuvent alors être pensées. D'ailleurs, il n'existe pas de différence significative entre les deux passations du questionnaire en ce qui concerne la poursuite d'études (ou non) dans la filière d'inscription ($\chi^2=0,091$, $\text{sig}=0,763$). Selon le degré de correspondance entre attentes – en termes de stratégie, d'intégration ou de subjectivation – et l'épreuve de la réalité des études supérieures, la régulation des aspirations est permise par cette expérience éclairante.

13.3.3.2. La « vraie » première année

Quelle que soit la situation objective des enquêtés l'année suivante (passage en L2, redoublement, réorientation) en dehors des sorties précoces ou des abandons, le retour absolu en présentiel pour l'année 2021-2022 n'a pas été si anodin. Si toutes et tous ont « *le droit d'aller en cours tous les jours et ça c'est génial* [rires] » comme s'en réjouit Cléo (bac L, TB – favorisée – L1 Arts du spectacle, L1 Histoire), il convenait pour beaucoup de (re)devenir étudiant en étant de nouveau confrontés à la découverte. Il ne s'agit plus d'un temps de l'étrangeté marqué par une aussi forte indétermination comme le sont les premiers pas à l'université, mais ce retour *in situ* a malgré tout pu générer quelques incompris et autres fragilités, conséquences mêmes de l'affiliation suspendue.

Cette déstabilisation initiale intervient notamment quand il s'agit de revenir et de comprendre un campus jusqu'à présent peu parcouru, tant « *la fac, c'était limite étranger pour nous* » (Alice). Ce pan de l'intégration institutionnelle qui aurait pu être acquis, comme la connaissance des bâtiments, amphithéâtres et autres lieux de sociabilité, ne l'est parfois qu'au cours de cette nouvelle année par friction directe avec les espaces et les pairs. Les fragilités surviennent également au niveau temporel quand les habitudes et le rythme progressivement pris à distance ne peuvent pas toujours être transférés en présentiel. Se

concentrer durant deux heures de cours magistral, en amphithéâtre et sans pause, demeure bien différent que de l'avoir lu ou suivi en visioconférence. Si les avantages du présentiel sont retrouvés – tels que l'interaction ou la dissociation entre espace d'études et espace privé – la concentration sur un temps long a pour beaucoup été complexe, ce dont fait part Leïa (bac STD2A, AB – intermédiaire – L2 Arts plastiques) :

« Cette année [en L2] quand on a repris vraiment les cours magistraux, euh, rester concentrée c'était... très dur [sourire] ! Vraiment très, très, dur ! Je faisais que m'endormir parce que là j'avais pas la pause de "oh ! Je vais m'faire mon p'tit café !" [rires] [...]. En fait j'avais trouvé mon rythme, avec les cours en distanciel. Vu que j'avais commencé la fac comme ça. Je m'étais dit ok c'est des diaporamas, bon je lis les diaporamas, je fais mon truc, j'étais habituée ».

Au moment de l'entretien, vers la mi-novembre 2021, elle était néanmoins fière d'annoncer que, pour la première fois depuis le début de l'année, elle avait réussi à rester attentive pendant les deux heures d'un CM, après avoir progressivement augmenté son temps de concentration. Comme Leïa, beaucoup ont dû recomposer avec une assiduité, une attention et une prise de notes davantage formelles que ne l'imposait le distanciel et ce, sur une semaine entière. Au-delà des heures de cours prises individuellement, c'est leur enchaînement plus ou moins régulier qui a également changé le rythme et l'organisation du temps. Les étudiants sont passés d'un rythme soumis à l'auto-régulation qu'ils devaient composer en autonomie à un temps institutionnel imposé par l'emploi-du-temps et des enseignements dont la cadence, l'abstraction voire le niveau leur a semblé augmenter. Dès lors, l'organisation du temps et du travail personnel nécessite elle aussi des ajustements vis-à-vis d'un fonctionnement routinisé à distance quand de longues plages horaires étaient libérées. Parfois, la quantité et la qualité du travail personnel ont inquiété dans la mesure où, cette fois-ci, les examens ne se sont plus tenus pas à distance. Tous les enjeux de compréhension en profondeur, de mémorisation et d'interprétation de la consigne qui pouvaient être amoindris en ayant ses prises de notes ou fiches à disposition réapparaissent, outre la confrontation à la réalité des partiels : écrire sur du papier à la main, remplir un cartouche ou encore entendre les autres étudiants composer.

Enfin, la déstabilisation du temps tient également à sa gestion dans laquelle rivalisent de nouveau les enseignements en présentiel, le travail personnel mais aussi le retour d'une vie sociale beaucoup moins entravée. Le « retour à la normale » suppose les retrouvailles ou les rencontres avec les pairs, mais également l'expérimentation de la vie étudiante et de l'ensemble des activités para-universitaires ou autres qui étaient compromises sur presque

toute l'année passée, ne serait que d'aller au « *RU où tu manges avec les autres ! Bah même les sorties le soir de temps en temps. Enfin vraiment une vie d'étudiant de quoi !* » même si, comme l'euphémise Leah (bac ES, AB – intermédiaire – L2 STAPS), « *ça paraît con* ». Bien qu'il convienne, selon Fleur de « *tout régérer d'un coup* », c'est aussi « *toute cette dynamique folle de "y a tout l'temps des choses à faire"* » qui permet à Leïa et à nombre d'enquêtés de se dire « *je suis étudiante* ».

Cela étant, cette déstabilisation initiale, conséquence directe de l'affiliation suspendue, est bien souvent éphémère, les uns et les autres (re)trouvant plus ou moins rapidement leurs repères dans ce nouveau monde. Bien qu'elle puisse réenchanter par cet ensemble de (re)découvertes, elle est interprétée par ces étudiants comme un décalage entre ce qu'ils vivent et ce qu'ils auraient dû vivre dont ils ont conscience. Axelle en STAPS estime ainsi vivre un véritable « *rattrapage en L2* », Charlotte en Histoire parle d'une « *L1 remasterisée [où] on voit ce qu'on aurait dû voir en L1, sauf qu'on est en L2* », Oriane en AES a cette « *impression d'arriver en L1 en L2* », Alice en Sciences de l'éducation a ce sentiment de « *repartir de zéro* ». Ce sentiment tient notamment aux logiques de l'expérience que sont la stratégie où le sens est parfois plus trouvé, l'intégration enfin possible de ce nouveau monde et la subjectivation permise en éprouvant par friction ce métier d'étudiant. Ce n'est donc pour beaucoup qu'en retournant en présentiel dans un contexte de restrictions sanitaires diminuant de plus en plus, que l'affiliation et plus encore l'expérience étudiante deviennent sensiblement concrètes.

Synthèse du treizième chapitre

Qu'elle ait électorale ou plus contrariée, ce qui diffère notamment d'une UFR à l'autre voire d'une filière à l'autre (13.1.), l'arrivée des enquêtés à l'Université Joséphine Baker a été altérée par la crise sanitaire liée au Covid-19. En portant la focale sur les dimensions les plus académiques et étudiantes de leur expérience étudiante, il s'agissait dans cette partie de faire un état des lieux de leurs aspirations de poursuite d'études au cours de cette année aux conditions spécifiques.

La notion d'affiliation suspendue a été proposée afin de rendre compte de cet entre-deux auquel ont été soumis les enquêtés (13.2.). La mise à distance du campus a contraint les enquêtés à recomposer un cadre spatio-temporel propice aux études chez eux, bien souvent au domicile familial. Au-delà des déceptions liées aux attentes qu'ils et elles avaient, notamment en termes de vie étudiante et de sociabilité (intégration et subjectivation), la routinisation des manières d'étudier à distance – résultant d'une numérisation forcée du métier d'étudiant – ne correspond pas totalement à l'acquisition des automatismes étudiants. Cet entre-deux dans les manières d'apprendre est d'autant plus marqué que la frontière est mince entre ce qu'ont éprouvé les enquêtés lors d'un dernier trimestre de l'année de terminale passé au cours du premier confinement et une expérience de première année de licence majoritairement passée en tout à distance. Être « suspendu » à son ordinateur ne leur a donc pas permis d'endosser ce nouveau statut d'étudiant, ni de réellement le distinguer de leur ancien statut de lycéen. Ce n'est qu'avec le retour en présentiel l'année d'après qu'ils ont pu se sentir pleinement étudiants, témoignant dès lors de l'importance d'une socialisation par friction avec le campus, le temps institutionnel ou encore les pairs. Ces éléments soulignent alors qu'aspirer à poursuivre ses études ne renvoie pas uniquement à une visée utilitariste, sinon, pour beaucoup, à un temps de la construction de soi nécessaire pour construire son avenir.

Dans la continuité, nous avons pu constater que la réussite académique ne permet pas à elle seule de se sentir étudiant et de développer un sentiment de légitimité à tenir ses aspirations. Si elle demeure un facteur facilitant pour penser le temps à venir, elle peut être relativisée lorsque la réussite plus subjective n'est pas ressentie dans le temps présent. Bien que le biais de n'avoir rencontré que des étudiants ayant d'une manière ou d'une autre tenu face à cette épreuve, plusieurs profils relatifs au sentiment de réussite peuvent être

proposés. Le premier profil est celui de la « réussite académique absolue » : non seulement ces enquêtés ont validé leur année, parfois avec de très bons résultats, mais plus encore ils ont acquis des connaissances en profondeur et une certaine maîtrise des codes universitaires, en pensant bien souvent le temps présent à travers une logique d'« anticipation ». Le second profil est celui d'une « réussite non méritée » par remise en cause de la validité des résultats. Ici, il s'agit d'étudiants n'ayant pas nécessairement joué le jeu des examens en bénéficiant des avantages du distanciel, de ceux présumant d'une bienveillance des enseignants ou de ceux ayant le sentiment de n'avoir retenu que peu de connaissances. On retrouve dans ce cas les enquêtés ayant conduit leur année à travers une stratégie d'« attentisme » plus ou moins contrainte. Le troisième profil, de la « réussite relative », tient à ceux jugeant leurs résultats modérés, tout en ayant persévéré malgré les conditions liées à la crise sanitaire. Leur réussite tient avant tout à celle de ne pas avoir décroché, plus que ne comptent les résultats en tant que tels. Plus dichotomique, le quatrième profil engage la dimension subjective de la réussite associée à une sociabilité entravée par le distanciel : même une année réussie au niveau académique peut apparaître mitigée quand les entraves, notamment au niveau social, ont été fortes pour ces jeunes.

Enfin, nous avons pu voir que si les aspirations ont été désenchantées dans le temps présent, qu'elles soient déclinées en termes de vie étudiante (intégration), de projet de jeunesse (subjectivation) ou de projet d'apprendre (stratégie), ce sont elles ou, du moins, la perspective de les éprouver dans le temps à venir qui ont permis de tenir et de se maintenir (13.3.). En étant la seule tournée vers l'avenir, la logique de la stratégie a donc été prédominante, quel que soit l'objectif à atteindre ou l'horizon temporel considéré. Pour les plus pessimistes, l'attente d'un retour à la normal a permis de se maintenir dans le temps présent, tandis que les plus optimistes ont tenté de donner une réelle portée à leurs aspirations malgré les conditions. En l'occurrence, la lisibilité du temps à venir et le maintien dans le temps présent sont d'autant plus soutenable au regard d'un temps passé soulignant une forme d'effectivité des aspirations. En effet, celles et ceux ayant obtenu leur « premier » vœu à l'issue de la procédure Parcoursup sont plus satisfaits de leur première année de licence mais également plus assurés de poursuivre dans leur filière d'inscription, que ceux ayant formulé un choix final moins électif.

Chapitre 14. Aspirations et parcours étudiants

« Je sais que j'ai la chance d'être dans les études supérieures, j'essaie de garder cette chance pour la concrétiser ».
(Tom, bac ES, TB – intermédiaire – Histoire)

Le temps à venir sur lequel reposaient les aspirations de poursuite d'études d'anciens lycéens, est devenu le temps présent de l'expérience étudiante de nouveaux arrivants. Or, pour que les aspirations telles que pensées s'accordent à la réalité de l'expérience étudiante vécue, les conditions de production de l'anticipation de l'avenir nécessite de correspondre aux conditions d'effectuation de ce temps futur devenu temps présent (Bourdieu, 1974). Le cas échéant, cette correspondance ouvre sur la possibilité de concrétiser et de maintenir ces aspirations. Dans le cas contraire, des ajustements semblent nécessaires qu'ils reposent sur des désillusions ou sur les tensions tenant à l'expérience étudiante. Dans tous les cas, l'hypothèse que posait Aziz Jellab (2011) à l'égard « d'une socialisation aux études qui tiendrait aussi bien aux caractéristiques sociales et scolaires des étudiants qu'au cadre institutionnel et aux pratiques pédagogiques qui s'y déploient » (p. 131) semble tout à fait transférable aux aspirations.

En cumulant la réalité de l'orientation vers l'enseignement supérieur – selon qu'elle est élective ou contrariée – et les (dés)ajustements progressifs entre représentations et réalité de l'expérience étudiante, il s'agit de considérer le processus de construction des aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur au-delà d'une première année de licence marquée par la crise sanitaire. En prenant appui sur les perspectives de poursuite d'études et de projection professionnelle déclarées par les répondants au questionnaire (n=713) lors de leur première année, celles des enquêtés néo-bacheliers pour lesquels deux entretiens ont été menés au cours de leur première et de leur deuxième année dans le supérieur (n=26) et l'échange maintenu par mail avec certains d'entre eux lors de leur troisième et quatrième année post-bac (n=18), la logique suivie a été de considérer le parcours des enquêtés dont deux grands types peuvent être mis en avant.

D'une part, certains jeunes connaissent un parcours non-linéaire marqué par une réorientation, auquel pourrait être spontanément associée une reconfiguration des aspirations. Il s'agira pourtant de montrer que, si la bifurcation dans le parcours peut

effectivement relever d'un processus de déconstruction-reconstruction des aspirations, la réorientation peut au contraire signifier un maintien des aspirations à travers un processus d'orientation retardée (14.1.). Par ailleurs, linéarité du parcours et perspective d'une réorientation peuvent être combinées, illustrant dès lors la volatilité des aspirations lorsque, initialement fondées sur des représentations, elles rencontrent la réalité du supérieur.

D'autre part, les parcours linéaires correspondant à la norme de réussite académique, c'est-à-dire l'obtention de la licence en trois ou quatre ans, concernent une majorité des enquêtés. Derrière cette linéarité, se cache pourtant un processus relatif aux aspirations différant d'un enquêté à l'autre à l'instar même d'expériences étudiantes multiples dépendant de l'articulation subjective des trois logiques de l'action. Si, pour une partie des enquêtés, les aspirations *vers* correspondent bien aux aspirations *dans* l'enseignement supérieur, pour d'autres, l'expérience étudiante au cours d'un parcours linéaire les amène pourtant à repenser leurs aspirations (14.2.).

Dans cette partie, il s'agit donc de considérer conjointement le temps passé (processus de construction des aspirations et procédure Parcoursup), le temps présent (expérience étudiante) et le temps à venir (aspirations de poursuite d'études voire aspirations professionnelles), tout en révélant l'écart pouvant exister entre orientation, parcours et aspirations.

14.1. Parcours non-linéaires

Sur l'ensemble des répondants au questionnaire, 18,7 % (n=133) ont déclaré ne pas vouloir poursuivre leurs études dans leur filière d'inscription à l'issue de la L1. Statistiquement, c'est davantage le cas des bacheliers scientifiques ($\chi^2=8,469$, sig=0,037) et des étudiants boursiers, en tendance ($\chi^2=3,561$, sig=0,059). En revanche, il n'existe pas de différence entre les deux passations ($\chi^2=0,091$, sig=0,763) (tableau 3.12. en annexe). Bien que la conjoncture marquée par la crise sanitaire ne soit pas l'unique dissonance entre les deux passations, ce résultat invite à nouveau à nuancer un effet de la crise sur les aspirations et leur matérialisation à travers les parcours étudiants, tout du moins, en ce qui concerne des étudiants persévérants. La dimension déclarative de ces résultats peut aussi être soulignée, que l'approche synchronique du questionnaire ne permet pas de pousser.

Parmi ces 133 répondants ne souhaitant pas poursuivre dans leur filière d'inscription, les trois quarts souhaitent se réorienter soit dans une autre licence universitaire (37,6 %), soit dans une autre formation (36,8 %). En ce qui concerne les autres répondants, 6,8 % souhaitent faire une année de césure et 16,7 % rencontrent une situation spécifique, la suite du parcours dépendant notamment de la réussite à un concours⁹¹. Autrement dit, sur l'ensemble de ces jeunes ne souhaitant pas poursuivre dans leur filière d'inscription, seul 1,5 % déclare vouloir définitivement arrêter leurs études, tandis que la réorientation demeure la bifurcation la plus courante. Ces réorientations sont appréhendées ici plus finement, chacune étant susceptible de refléter à la fois la diversité des parcours étudiants, tout en rendant compte d'un processus de construction des aspirations ne s'arrêtant pas à l'entrée du supérieur. En considérant plus spécifiquement la réorientation, deux grands types ont pu être décelés : les réorientations correspondant à la sortie d'une filière-refuge (14.1.1.) et les réorientations résultant d'une expérience étudiante incomplète (14.1.2.).

14.1.1. Sortir d'une filière-refuge

En comparant l'ensemble des répondants souhaitant de manière générale se réorienter, que ce soit vers une formation hors-université ou une autre licence (n=99) et l'ensemble des autres répondants, aucune variable socio-scolaire n'apparaît significative, en dehors de la

91 En effet, une grande partie des étudiants ayant indiqué une « autre situation » qui pourrait leur faire changer de filière sont en réalité dans l'attente des résultats d'un concours, ce qui est en particulier le cas des étudiants inscrits dans des options Licence accès santé (LAS) ou Métiers de la rééducation et de la réadaptation (M2R).

bourse en tendance ($\chi^2=3,233$, $\text{sig}=0,072$) (toutes les données chiffrées sont centralisées dans le tableau 38 ci-après). En revanche, les conditions d'arrivée à l'université sont déterminantes, ce qui confirme l'importance d'inscrire la réorientation dans un temps passé marqué par une procédure Parcoursup plus ou moins limitante. En effet, les répondants venus se « réfugier » à l'université Joséphine Baker et ceux ayant formulé un choix final « contrarié » sont statistiquement plus nombreux à souhaiter se réorienter⁹² (respectivement 23,8 % et 41,3 % face à 13,9 % au total).

Toutefois, on peut supposer que les enjeux diffèrent selon qu'il s'agit d'une réorientation en dehors de l'université ou vers une autre licence (sachant que cette dernière ne se fait pas nécessairement intra-établissement). Concernant le premier type de bifurcation, la réorientation vers une autre formation du supérieur ($n=49$), l'origine socio-scolaire n'apparaît pas sans influence. Les femmes (8,1 %) et les bacheliers professionnels ou technologiques (13,3 %) sont plus nombreux à souhaiter se réorienter en dehors de l'université, de même que les répondants d'origine sociale moyenne, en tendance (9,6 %). Plus encore, les conditions d'arrivée permettent d'expliquer cette sortie : d'un côté, les répondants ayant obtenu leur « premier » vœu sont sous-représentés (3,1 %) et, de l'autre, ceux inscrits dans une « filière-refuge » (22,6 %) ou ayant formalisé un choix final « contrarié » à l'issue de la procédure Parcoursup (23,8 %) sont sur-représentés. On retrouve alors les effets d'une orientation contrariée pouvant se muer en une « orientation retardée » (Rossignol-Brunet, 2022a) donnant à l'université tout sa fonction de refuge et d'espace de régulation.

92 Au-delà de la seule réorientation, la non-poursuite d'études dans la filière d'inscription dépend de la dimension élective de l'orientation vers l'enseignement supérieur. En effet, les répondants ayant formalisé un choix final « contrarié » sont sur-représentés ($\chi^2=38,210$, $\text{sig}=0,000$), quand celles et ceux ayant obtenu leur « premier » vœu sont sous-représentés ($\chi^2=38,581$, $\text{sig}=0,000$). De même, celles et ceux venus se « réfugier » à l'université à défaut d'avoir été acceptés dans une formation sélective sont plus nombreux à ne pas vouloir poursuivre dans leur filière ($\chi^2=7,659$, $\text{sig}=0,006$).

Tableau 38: Perspective de réorientation des répondants (N=713) selon le genre, l'origine socio-scolaire et le degré d'élection de l'orientation vers l'Université Joséphine Baker (en %)

| | Réorientation | | Réorientation vers une autre formation hors université | | Réorientation vers une autre licence | |
|---|------------------------|------------|--|------------|--------------------------------------|------------|
| | Non (n=614) | Oui (n=99) | Non (n=664) | Oui (n=49) | Non (n=663) | Oui (n=50) |
| Homme (n=130) | 87,7 | 12,3 | 97,7 | 2,3 | 90,0 | 10,0 |
| Femme (n=571) | 85,8 | 14,2 | 91,9 | 8,1 | 93,9 | 6,1 |
| Khi-2 | ns 0,313 (sig=0,576) | | * 5,382 (sig=0,020) | | ns 2,487 (sig=0,115) | |
| Favorisée (n=202) | 86,6 | 13,4 | 94,1 | 5,9 | 92,6 | 7,4 |
| Intermédiaire (n=272) | 83,8 | 16,2 | 90,4 | 9,6 | 93,4 | 6,6 |
| Modeste (n=239) | 88,3 | 11,7 | 95,4 | 4,6 | 92,9 | 7,1 |
| Khi-2 | ns 2,181 (sig=0,336) | | ns 5,265 (sig=0,072) | | ns 0,122 (sig=0,0941) | |
| Non-boursier | 88,8 | 11,2 | 95,1 | 4,9 | 93,8 | 6,2 |
| Boursier | 84,1 | 13,9 | 91,7 | 8,3 | 92,4 | 7,6 |
| Khi-2 | ns 3,233 (sig=0,072) | | ns 3,111 (sig=0,078) | | ns 0,473 (sig=0,492) | |
| Bac général (n=638) | 86,5 | 13,5 | 93,9 | 6,1 | 92,6 | 7,4 |
| Autre Bac (n=75) | 82,7 | 17,3 | 86,7 | 13,3 | 96,0 | 4,0 |
| Khi-2 | ns 0,834 (sig=0,361) | | * 5,467 (sig=0,019) | | ns 1,167 (sig=0,280) | |
| Refuge (n=84) | 76,2 | 23,8 | 77,4 | 22,6 | 98,8 | 1,2 |
| Autre (n=511) | 87,9 | 12,1 | 95,3 | 4,7 | 92,6 | 7,4 |
| Khi-2 | ** 8,278 (sig=0,004) | | *** 34,562 (sig=0,000) | | * 4,595 (sig=0,032) | |
| « Premier » vœu (n=488) | 91,4 | 8,6 | 96,9 | 3,1 | 94,5 | 5,5 |
| Choix « électif » (n=138) | 81,2 | 18,8 | 87,7 | 12,3 | 93,5 | 6,5 |
| Choix « contrarié » (n=63) | 58,7 | 41,3 | 76,2 | 23,8 | 82,5 | 17,5 |
| Khi-2 | *** 54,484 (sig=0,000) | | *** 45,949 (sig=0,000) | | ** 12,513 (sig=0,002) | |
| Total (n=713) | 86,1 | 13,9 | 93,1 | 6,9 | 93,0 | 7,0 |
| Lecture : Sur l'ensemble des répondants de genre masculin (n=130), 12,3 % souhaitent se réorienter. Plus précisément, 2,3 % souhaitent se réorienter dans une formation hors-université et 10 % dans une autre licence. | | | | | | |
| * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | | | | | |

14.1.1.1. Du refuge « par le haut » vers une sortie « par le bas »

Laïssa (bac STMG, B – modeste – AES, entravée) s'est inscrite en licence AES, une filière-refuge, à défaut d'avoir été admise dans le BTS qu'elle visait. Pour elle, l'arrivée à l'université s'avère problématique à deux égards. D'une part, Laïssa a un sentiment de capacité à réussir et à suivre les enseignements particulièrement mitigé, qui résulte en grande partie de son origine scolaire. D'autre part, son projet d'apprendre est remis en cause puisqu'elle associait au BTS les avantages d'une formation courte, professionnalisante et secondarisée. Entre le risque lié à un faible encadrement à l'université et le moindre bénéfice de mener de longues études pour le projet d'avenir qu'elle imagine progressivement dans le domaine du marketing digital, son arrivée en AES est donc un choix contrarié qui lui permet néanmoins de répondre à son aspiration de poursuivre ses études et de rester scolarisée. Dans l'espoir d'obtenir une place en BTS en repassant par Parcoursup, elle assume donc Joséphine Baker comme étant une salle d'attente et AES une filière-refuge pour laquelle elle ne s'engage que partiellement :

« J'ai peut-être appris des trucs qui plus tard vont me servir à quelque chose, on sait pas ! Euh... hum... la filière, en soi... je pense qu'elle était juste pas faite pour moi. C'était pas forcément la filière que je recherchais. En soi c'est pas forcément une mauvaise filière, mais... moi je voyais tellement pas d'intérêt, que j'ai peut-être pas regardé les potentiels qu'elle avait ».

Bien que partiel, son engagement dans la licence est paradoxalement facilité par une forme détachement que lui permettent d'assumer les perspectives de sa réorientation, mais aussi le distanciel. Ayant entamé les démarches sur Parcoursup dès l'ouverture de la session 2021, elle a pu profiter des cours en distanciel pour parallèlement mener ses recherches sur les différents BTS tout en bénéficiant, en outre, de son expérience passée de la plateforme. Dans le même temps, son engagement à l'égard d'une réorientation est d'autant plus motivé par son expérience de la licence pour laquelle un passage en L2 serait pour elle un « *plan de secours, secours, secours* ». Afin de rendre effective son aspiration, Laïssa multiplie ses vœux en BTS, en particulier en BTS Management commercial opérationnel (MCO), cette formation qu'elle souhaite « à tout prix ». Le jour des résultats, elle se retrouve pourtant en attente sur tous ses vœux. Faisant partie des « désappointés » lorsque voir « *les longues listes d'attente, bah ça fait mal* », elle relativise rapidement dans la mesure où « *quand on connaît Parcoursup, on sait que ça bouge très vite* ». Effectivement, elle est acceptée dans le BTS qu'elle visait au bout de quatre jours.

Cette acceptation puis son arrivée effective en BTS lui permettent ainsi de combler son aspiration de poursuite d'études à travers un processus d'orientation retardée. Par ailleurs, elle y trouve l'expérience étudiante à laquelle elle aspirait en bénéficiant d'un cadre d'études secondarisé depuis le temps institutionnel structuré jusqu'à la sociabilité facilitée par le groupe-classe en passant par un travail encadré principalement inscrit en cours. Au-delà des conditions d'études facilitant l'intégration institutionnelle et sociale, l'expérience de Laïssa est résolument empreinte par la stratégie pour laquelle le projet d'apprendre (BTS puis licence professionnelle) lui permettrait de préciser son projet professionnel (marketing digital). Parallèlement, son projet professionnel demeurant encore relativement flou puisque « *marketing digital c'est large, y a énormément de concurrence* », explique son projet d'apprendre : le BTS ne lui apparaissant pas suffisamment rentable, elle vise une licence professionnelle pour avoir un diplôme davantage reconnu et des « *compétences en commerce et en marketing tout court* ». On peut ici souligner une dimension presque paradoxale de ses aspirations de poursuite d'études, puisque la licence professionnelle est accessible après une L2, qui traduit en réalité un phénomène d'auto-exclusion face au monde universitaire. La logique de l'intégration, associée ici à l'origine sociale modeste de Laïssa et à son parcours scolaire dans la voie technologique, limite donc l'espace des possibles qui lui semblent accessibles et acceptables. Au demeurant, la visée instrumentale des études, renvoyant à la logique de la stratégie, est également prégnante, tant elle associe le BTS à une formation pratique : « *en fait j'ai vu la couleur à cette théorie parce qu'en fait quand on rentrait en stage, tout c'que j'ai appris, bah j'l'ai retrouvé en stage* ».

En revanche, la logique de la subjectivation – entendue ici dans le sens du rapport à soi – est en partie compromise en raison du rapport ambigu que Laïssa entretient aux études et plus encore au temps des études. D'un côté, elle assume une conception des études fondée sur leur utilité et leur rentabilité, expliquant son aspiration pour une formation courte et professionnalisante. D'un autre côté, ce temps des études lui semble être un temps plus structuré, encadré et donc rassurant que la représentation qu'elle se fait du monde adulte :

« Je fais partie de ces gens, pour eux, les études c'est une phase et ils attendent la fin. Mais je suis triste parce que d'un côté, j'ai pas envie de rentrer dans la vie active, parce que les études, je me dit, des fois c'est quand-même bien tranquille ».

Dans son discours, l'appréhension du futur est d'autant plus marquée qu'il s'agit d'opérer, dans le présent, les bons choix pour le préparer. Pourtant, ce temps présent des études constitue également, pour elle, un temps de la jeunesse ou, du moins, de passage à l'âge

adulte. Sous cet angle, son expérience en BTS s'avère plus mitigée du fait même du cadre secondarisé auquel elle aspirait pourtant. Bien qu'elle ne se soit pas sentie étudiante à l'issue de sa première année de licence autrement que par son ordinateur et sa carte étudiante, elle a néanmoins gagné en autonomie que ce soit dans sa manière de travailler ou quant au regard qu'elle porte sur elle-même. Alors qu'elle redoutait l'autonomie que contraint le fonctionnement universitaire, elle a rétrospectivement apprécié devoir se débrouiller – d'autant plus en distanciel – au point qu'elle a « *eu le temps de trouver "sa" méthode de travail* ». En retrouvant un fonctionnement secondarisé et en redevenant « élève », son processus d'autonomisation lui semble régresser, ce qui tient non seulement à l'organisation pédagogique en BTS, mais plus encore à sa subjectivation : « *fin on était quand-même à la fac, donc on était des grandes personnes, là on retourne au lycée [sourire] voilà, quoi [...] tu reviens tout petit* ». Heureuse d'avoir pu rendre effective son aspiration de poursuite d'études, l'expression « *faire marche arrière* » est particulièrement récurrente dans son discours quand elle compare ses deux expériences étudiantes, ce qui tient également au sentiment ambigu qu'elle développe à l'égard de sa réorientation :

« J'avais l'impression de faire marche arrière pour tout. Après j'avais la sensation de... bah ouais, de me réorienter, donc la sensation d'échec de redoubler. La sensation d'échec était pas géniale. En fait j'étais heureuse d'être en BTS parce que c'est quand-même ça que j'voulais, je savais que le cadre il allait être mieux pour moi, mais y'avait une part de moi qui était triste parce que, déjà, je retournais au lycée, j'avais l'impression de faire marche arrière, un sentiment de réussite et d'échec à la fois ».

La réorientation, y compris lorsqu'il s'agit d'une orientation retardée, est presque mécaniquement associée à un échec ou un abandon en ce qu'elle marque la non-linéarité du parcours et le maintien au même niveau d'études. C'est davantage à travers les représentations des autres étudiants, ces nouveaux pairs, que cette association mécanique s'établit, de sorte qu'il s'agit pour les réorientés de s'en justifier. En réalité, ces considérations soulèvent une distinction entre orientation réussie et année réussie. En arrivant en première année de BTS, c'est cette forme de stigmatisation qu'a ressentie Laïssa de sorte qu'elle a non seulement mis en avant sa réussite académique et affirmé sa réorientation comme étant de son propre choix, comme une manière de se distinguer et de mettre à distance ces représentations (subjectivation) :

« [Les autres étudiants] me font "oh ! Mais t'as quitté parce que t'as pas réussi !" parce que les trois quarts du temps, bah c'est ça ! On quitte la fac parce qu'on n'aime pas, parce qu'on n'a pas réussi. Aujourd'hui, non, non, moi j'ai réussi, c'est juste que je voulais plus aller à la fac ».

En l'occurrence, si Laïssa ne « *voulai[t] plus aller à la fac* », elle aspire pourtant à y retourner en rejoignant une licence professionnelle qu'elle associe, comme le BTS, à une formation pratique et encore secondarisée.

14.1.1.2. Du refuge « par le bas » vers une sortie « par le haut »

Cette association spontanée entre réorientation et échec semble différer selon la place de la filière rejointe dans la hiérarchie scolaire. Elle apparaît plus marquée lorsqu'elle engage le passage « d'une marche à la marche immédiatement inférieure » (Bodin et Millet, 2011a, p. 16) mais semble au contraire modérée lorsqu'il s'agit d'une réorientation « vers le haut », à l'instar de Mila (bac L, TB – favorisée – Anglais, entravée) qui a intégré une école prestigieuse après une L1 en LLCER Anglais. Le parcours de Mila semble en cela en même temps similaire et symétrique à celui de Laïssa, tout en renvoyant à une forme d'orientation retardée plus nuancée. Elle n'a en effet qu'en partie prémédité son passage à Joséphine Baker comme un détour temporaire. Dans son cas, l'université constitue un refuge que Mila a intégré en ayant une aspiration de poursuite d'études encore relativement générale pour laquelle une licence LLCER Anglais aurait pu correspondre.

Arrivée à l'université à défaut d'avoir été acceptée sur dossier à Sciences Po, elle estime néanmoins sa licence LLCER Anglais comme étant un « second premier » vœu. N'ayant pas d'aspiration spécifique, si ce n'est de poursuivre dans le supérieur et d'envisager son futur professionnel en lien avec l'étranger, Mila dispose du luxe d'engager ses études sans ressentir la nécessité d'anticiper davantage la suite. Bénéficiant de dispositions socio-scolaires favorisées et de bonnes conditions matérielles, elle s'engage d'ailleurs dans ses études d'Anglais jusqu'à s'affilier intellectuellement : « *j'ai eu des meilleures notes à mes partiels de semestre deux que semestre un [rires] ! Donc ça c'est aussi plus, je pense, parce que j'ai compris ce que les profs me voulaient* ». Estimant son année réussie, d'autant plus en découvrant être classée 20^e de sa promotion, elle aurait pu envisager une poursuite d'études dans sa filière.

Or, la frustration de ne pas avoir pu passer le concours d'entrée à Sciences Po la pousse à se réinscrire sur Parcoursup – plus par orgueil que pour un projet d'apprendre affirmé – ce qui l'amène à formuler d'autres vœux parmi lesquels l'ISIT, l'Institut de management et communication interculturels qu'elle n'avait pas demandé en terminale mais que sa mère

avait déjà évoqué (chapitre 10). À nouveau, ce passage sur Parcoursup ne tient pas à un projet d'apprendre, mais davantage à une forme de revanche que Mila tourne ensuite en opportunité. Rapidement acceptée dans ces deux formations, Mila engage une stratégie principalement fondée sur les bénéfices qu'elle associe aux formations, à l'issue duquel elle privilégie la distinction sociale d'un parcours mené autour de l'apprentissage du Chinois (ISIT) plutôt que de cibler un double diplôme franco-britannique (Sciences Po) : « *j'me suis dit que y a tellement de monde qui est bilingue Anglais, que... autant avoir quelque chose en plus. Faire Chinois c'est moins commun* ». La dimension élective de son choix est d'autant plus marquée qu'elle dispose non seulement d'un soutien familial mais surtout de conditions socio-économiques lui permettant d'intégrer une prestigieuse école parisienne. De la sorte, la stratégie qu'elle mène afin de choisir entre l'ISIT ou Sciences Po semble différer d'un calcul rationnel tant les coûts, presque inexistantes pour elle, s'estompent face aux bénéfices qu'elle escompte.

Bien que la formation d'arrivée de Mila en tant que telle n'ait pas fait partie de ses possibles immédiats après le Baccalauréat et donc de ses vœux lors de sa première expérience de Parcoursup, sa situation correspond néanmoins à une forme d'orientation retardée tenant davantage à son ambition, que l'on peut relier à des dispositions favorisées et le maintien d'une trajectoire familiale ascendante. En cela, la réorientation est ici entendue comme une adaptation du parcours – plus qu'une adaptation de soi – à l'ambition des aspirations, tandis que l'expérience d'une formation prestigieuse permettrait à son tour d'affiner des aspirations ambitieuses. D'ailleurs, si Mila a eu « *l'impression d'être revenue au lycée* » et de vivre un « *retour un peu en arrière* » au regard des normes institutionnelles de sa nouvelle formation, l'expérience étudiante qu'elle y vit semble entière, tandis qu'elle se représente d'autant mieux le temps à venir que « *dans [son] école, comme on fait des stages tous les ans [notamment à l'étranger], généralement on est employé avant d'être diplômé* ». Ainsi, si Mila s'est engagée dans les études supérieures en imaginant un parcours jusqu'au master, entrer dans cette école lui offrirait en outre une forme de linéarité du cursus courant jusqu'à l'insertion socio-professionnelle.

Outre ces sorties d'une filière-refuge, d'autres parcours méritent d'être mentionnés tels que la réorientation vers l'université au cours des études ou les sorties d'une université-refuge. C'est par exemple le cas de Charlotte (bac L, B – intermédiaire – Histoire, concrétisée) qui, en l'occurrence, cumule ces deux bifurcations. Aspirant à poursuivre ses études en CPGE,

il s'agissait pour Charlotte de suivre une forme de stratégie douce, sans autre objectif que de ne pas regretter tout en se laissant du temps de réflexion en suivant une formation générale. Il lui semblait en effet plus judicieux de penser son parcours de la prépa vers l'université plutôt que l'inverse, illustrant en cela même une orientation relativement détachée d'aspirations. Or, si la prépa pouvait lui permettre de penser le temps à venir, le temps présent lui a semblé trop oppressant. Idée sur laquelle il conviendra de revenir, Charlotte a rejeté la socialisation aux normes préparatoires, non par incompréhension sinon parce que la tension avec la logique de la subjectivation a pour elle été trop marquée : « *me retrouver dans un lycée, je trouvais ça hyper... infantilisant, en fait. J'me disais le lycée ça fait six mois que j'y suis pas allée. Entre temps, bah voilà, j'suis devenue majeure, j'ai bossé cet été... Fin voilà, j'ai grandi, quoi !* ». Après quelques semaines dans une CPGE BL qui correspondait à son premier vœu, elle s'est réorientée en licence Histoire, une formation qu'elle n'avait pourtant pas demandée dans ses vœux, en profitant des places encore disponibles. Au demeurant, l'éloignement géographique qui était pour elle envisageable pour rejoindre une prépa perd de son sens puisqu'une licence « Histoire, y en a à côté de chez [elle] ». Tout en aspirant à poursuivre ses études en Histoire, cette réflexion en termes de rapprochement du domicile familial gouverne alors sa décision de changer d'université dès sa deuxième année de licence. Dans le cas de Charlotte, Joséphine Baker devient en elle-même une université-refuge. Parce qu'elle y a trouvé un espace sécurisant, elle arrive alors à se construire au présent tout en pensant l'avenir, au point qu'elle appréhende un temps ne pas retrouver cette même expérience dans l'autre université qu'elle s'apprête à rejoindre :

« La peur de me dire que j'avais trouvé quelque part mon équilibre et que je me sentais bien dans cette fac, et de me dire que je partais et que, ça se trouve, ça se passerait très, très mal dans la nouvelle fac [...]. Même au mois de septembre, au début, j'me suis dit : mon mon dieu, mon dieu, pourquoi j'ai changé ! ».

À travers ces différentes considérations portant sur des bifurcations dans le parcours, plusieurs éléments peuvent être rappelés. D'une part, le parallèle entre refuge et type de formation visée à travers la réorientation reflète un certain maintien du degré des aspirations, ce qui renforce la notion d'orientation retardée. C'est ce qu'illustrent les parcours de Laïssa et de Mila : la première, ayant considéré son arrivée à l'université comme un refuge « par le haut » en sort en se dirigeant vers une formation courte et professionnalisante ; la seconde, étant à l'inverse venue se réfugier à l'université « par le bas » se réoriente vers une école prestigieuse. Ainsi, ce type de parcours non-linéaires

renvoie à un ajustement entre la formation et l'ambition, laquelle est influencée par un rapport au temps et un rapport aux études socialement marqués.

D'autre part, il semble opportun de distinguer parcours et processus de construction des aspirations. L'orientation puis la réorientation vers ou en dehors de l'université peut tout autant tenir à des aspirations entravées par la procédure Parcoursup (ou autres contraintes) qu'il s'agit de rendre effectives, qu'à des aspirations encore insuffisamment stabilisées pour se muer en projet. À nouveau, le rapport au temps est en jeu, lorsqu'à l'économie presque rationnelle des années d'études s'oppose le luxe de se laisser du temps et de s'octroyer le droit à la bifurcation.

Enfin, l'arrivée dans un nouveau segment du supérieur peut de nouveau générer une forme de désajustement de soi ou de la formation, lorsque les conditions de production de la projection sont confrontées à la réalité du temps présent. D'une certaine manière, c'est ce qu'ont ressenti Laïssa et Mila en arrivant dans un nouveau système secondarisé auquel elles se sont progressivement adaptées malgré le sentiment de faire marche arrière dans leur processus d'autonomisation que leur a permis d'engager leur expérience universitaire. Le temps présent de leur seconde rentrée – bien que déstabilisant en termes de subjectivation – a pu être affronté au regard des perspectives d'avenir que leur offrait leur formation. En amont, c'est grâce aux perspectives d'une réorientation qui leur permettrait de combler leurs aspirations qu'elles ont stratégiquement pu persévérer et même réussir leur première année de licence. En cela, on retrouve un troisième élément : la relation entre aspirations et expérience étudiante. En l'occurrence, sans la remettre en cause et tout en la présentant comme étant partiellement constructive, Laïssa et Mila n'associent pas cette expérience à l'origine de leur réorientation. Pour d'autres enquêtés, c'est au contraire une expérience étudiante partielle qui les a amenées à repenser leurs aspirations.

14.1.2. Se rendre compte

Au-delà des conditions d'arrivée à l'université Joséphine Baker, le temps passé peut également être celui, plus récent, de l'expérience de la première année de licence. En l'occurrence, les répondants souhaitant se réorienter (n=99) sont, en moyenne, « plutôt insatisfaits » de leur formation que ce soit au niveau du contenu des enseignements, de la réalité de la formation par rapport à leurs attentes ou encore de leur satisfaction globale de

la filière (tableau 39)⁹³. Au niveau académique, ces répondants semblent donc avoir éprouvé une expérience complexe de leur première année, pour laquelle la réalité de l'intégration institutionnelle et intellectuelle est en-deçà de leurs attentes.

Tableau 39: Satisfaction des répondants (N=713) à l'égard de leur filière d'inscription selon la perspective de réorientation (en moyenne)

| | | Satisfaction des enseignements ¹ | | Attentes/réalité de la filière ² | | Satisfaction globale de la filière ² | |
|--|-------------|---|------------|---|------------|---|------------|
| | | Moyenne | Écart-type | Moyenne | Écart-type | Moyenne | Écart-type |
| Réorientation | Non (n=614) | 5,57 | 1,125 | 4,62 | 1,081 | 3,74 | 1,266 |
| | Oui (n=99) | 4,12 | 1,668 | 3,15 | 1,514 | 3,07 | 1,324 |
| Total (n=713) | | 5,37 | 1,314 | 4,42 | 1,257 | 3,65 | 1,294 |
| Anova | | *** 121,869 (sig=0,000) | | *** 138,620 (sig=0,000) | | *** 22,545 (sig=0,000) | |
| <p>Lecture : Sur une échelle allant de 1 (insatisfaction) à 6 (satisfaction), les répondants souhaitant se réorienter (n=99) sont en moyenne « plutôt insatisfaits » de la réalité de leur filière par rapport aux attentes qu'ils en avaient (m=3,15). * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</p> <p>¹ Pour cette variable, l'échelle est en sept points de 1 (insatisfaction) à 7 (satisfaction). ² Pour cette variable, l'échelle est en six points de 1 (insatisfaction) à 6 (satisfaction).</p> | | | | | | | |

Parallèlement, les conditions d'arrivée à l'université s'avèrent discriminantes : moins la dimension élective du choix final est actée, plus les perspectives d'une réorientation sont marquées qu'elles le soient vers une autre formation du supérieur ou vers une autre licence. L'hypothèse d'une réorientation revenant en réalité à une orientation retardée ou entravée reste prégnante. Néanmoins, il s'agit ici de considérer un autre facteur expliquant la non-linéarité du parcours : une forme de désillusion ou, tout du moins, de dissonance entre ce qui était subjectivement projeté et la réalité objective de la formation. Il ressort des entretiens que cette bifurcation tient parfois à une expérience étudiante vécue de manière incomplète. Tout en étant rapportée aux aspirations et donc au temps à venir (stratégie), cette décision d'une réorientation relève alors d'un désajustement de soi (intégration) ou, au contraire, d'un désajustement de la formation (subjectivation).

93 Au-delà de la seule réorientation, les répondants ne souhaitant pas poursuivre dans leur filière d'inscription sont également moins satisfaits des enseignements (F=123,876 au seuil de 0,001) et de la formation de manière générale (F=37,778 au seuil de 0,001) et, parallèlement, plus déçus par la réalité de la formation (F=167, 144 au seuil de 0,001) que leurs homologues souhaitant poursuivre (tableau 3.13. en annexe).

14.1.2.1. Réorientation par défaut d'intégration

Dans le premier cas, la réorientation est pensée comme une solution pour remédier à une expérience étudiante empreinte d'une intégration balbutiante si ce n'est inexistante. C'est tout l'enjeu d'appréhension et d'appropriation de la « praticalité » des règles qui est déterminant, de sorte que si ces règles peuvent être comprises, la difficulté de les manier et de les transformer en mise au travail par soi – voire pour soi – se fait ressentir au point d'imaginer une réorientation. Bien souvent, le temps institutionnel de l'université est associé au moindre encadrement en ce qu'il exige une autonomie temporelle paraissant difficile à tenir et maintenir. Même si le contrôle continu tend à se normaliser, les échéances universitaires demeurent éparses et les consignes souvent floues. En cela, le travail universitaire nécessite régularité et autonomie, *a contrario* de la scolarité antérieure, ce qui peut désemparer. C'est en raison du manque d'encadrement que Ben (bac S, B – intermédiaire – STAPS, concrétisée) remet en cause sa poursuite d'études à l'université, alors qu'il s'est inscrit en L2 STAPS, une filière qui correspond à son premier vœu, à un projet d'apprendre et à une aspiration spécifique. Dans son cas, c'est pourtant moins un défaut d'intégration et d'appropriation des règles institutionnelles qui le pousse à se réorienter puisqu'il a validé sa L1 avec une mention Assez bien tout en « *en gardant sous le pied* », sinon ce qu'il exprime sous forme d'un rejet du fonctionnement universitaire : « *j'ai besoin d'être suivi, d'être encadré, d'avoir mon emploi-du-temps et d'être obligé d'aller à chacun de ses cours, d'avoir des contrôles régulièrement* ».

En ce qui concerne Ben, cette réorientation ne tient pas tant à une aspiration rêvée, sinon à la poursuite de son processus de construction des aspirations, au regard des perspectives d'insertion notamment. Au cours de son processus, Ben est passé par plusieurs possibilités avant de se stabiliser sur STAPS, une filière avec laquelle il s'est dit : « *dans tous les cas c'est par STAPS que je vais continuer [...] et dans tous les cas je déboucherai sur un métier qui me plaira à peu près* ». Progressivement, il porte une attention au métier de préparateur physique, raison pour laquelle il a choisi la spécialité « entraînement » en L2. Or, en considérant plus précisément l'accessibilité à ce métier et les débouchés de sa filière, il se détourne totalement de cette aspiration en la remettant en cause :

« [Préparateur physique] c'est un métier très compliqué à avoir, même avec les diplômes [et donc] si j'y arrive pas plutôt, qu'est-ce que je fais ? Qu'est-ce que je fais avec ce diplôme ? Bah rien ! Quasiment [...]. Donc j'aurais fait (avec ce diplôme qui est un master) j'aurais fait cinq ans d'études pour avoir la moitié du salaire et la moitié où je travaille, j'sais pas où, Domino's ou j'sais pas ».

Entre rejet du système universitaire (intégration) et importance accordée à la rentabilité des études (stratégie), l'expérience que rencontre Ben en STAPS perd de son sens. Ainsi, la première année d'études permet parfois de se rendre compte de la réalité des études et de leur portée, même s'il s'agit de se défaire des aspirations *vers* l'enseignement supérieur et de reconstruire des aspirations *dans* l'enseignement supérieur. D'ailleurs, on peut souligner que l'existence d'un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup n'est significative ni pour la poursuite ou non d'études dans la filière ($khi-2=0,113$, $sig=0,737$), ni pour une réorientation dans une autre licence ($khi-2=0,226$, $sig=0,634$) ou dans une autre formation ($khi-2=0,000$, $sig=1,000$).

Dans le cas de Ben, son expérience étudiante gouvernée par la stratégie l'amène ainsi à reconfigurer ses aspirations et l'engage à se réorienter vers un BTS tourisme qu'il perçoit comme plus encadré, professionnel et rentable. Outre la recherche d'une formation davantage secondarisée, ce choix du BTS peut se comprendre en considérant autrement la logique de l'intégration. D'une part, il s'agit d'une forme d'aspirations héritées dans la continuité du parcours de son grand-père, qu'il considère comme un mentor et qui a fait des études de steward. D'autre part, au cours des vacances entre la L1 et la L2, Ben a intégré une autre sphère de sociabilité dans le monde du football. Cette nouvelle expérience en dehors des études lui permettant de se découvrir devient une condition de vie. Parce que Ben s'impose d'être disponible pour ce groupe d'appartenance dans lequel il se construit et se reconnaît, il aspire alors à des études et un métier lui offrant cette disponibilité. Ayant effectivement été accepté dans un BTS tourisme, il y trouve une expérience étudiante plus heureuse et la possibilité de progressivement penser son temps à venir, même si ce dernier nécessite de poursuivre ses études au-delà du BTS en rejoignant finalement l'université en licence professionnelle :

« Je suis donc en BTS Tourisme [...] et je me sens extrêmement bien. Mes notes sont excellentes et les cours intéressants et on est cadrés cette fois ! » (mail du 13 décembre 2022).

« Pour ma part tout va bien, 2^e année de BTS Tourisme, je passe les épreuves bientôt, mais je ne me fais absolument aucun souci car mes deux années ont été une très franche réussite avec entre 17 et 18 de moyenne aux 4 semestres. Mon projet ça va être de continuer les études avec une licence pro conception et commercialisation de produits touristiques et après on verra où l'avenir me mène en termes de projet professionnel, je ne sais plus quel métier je veux exercer mais bon ça va le faire » (mail du 21 avril 2024).

14.1.2.2. Réorientation par défaut de subjectivation

Parfois, le rapport distancié aux études tient moins à la confrontation aux normes universitaires ou à celle de l'utilité des études, qu'à une réalisation de soi incertaine. Dans ce cas, c'est davantage le contenu des enseignements plus que la manière d'apprendre qui est en jeu, lorsqu'il se rapporte à un intérêt intellectuel. À cet égard, pour une majorité des répondants au questionnaire, l'intérêt intellectuel est l'une des deux raisons principales ayant motivé la formulation des vœux (85,3 %), dont celui pour la filière d'inscription (77,6 %). Or, celles et ceux ne souhaitant pas poursuivre dans leur filière (55,6 %) sont statiquement moins nombreux à avoir privilégié cet intérêt ($khi-2=45,139$, $sig=0,000$). Parallèlement, moins la dimension élective du choix final est prégnante, moins l'intérêt pour la filière est déterminant ($khi-2=41,910$, $sig=0,000$). En cela, on retrouve l'idée d'aspirations ou d'orientation contrariées, ouvrant d'une certaine manière sur un choix avant tout rationnel et la perspective d'une bifurcation dans le parcours.

Une autre interprétation peut toutefois être proposée en considérant le rapport aux études comme un rapport au temps des études. Comme il s'agira de le montrer par la suite, l'écart ressenti entre les attentes et la réalité, peut être atténué lorsque le projet d'études ou professionnel est suffisamment désirable et probable pour se maintenir. L'effectivité et la cohésion des aspirations permettent de tenir, malgré un défaut d'accomplissement intellectuel parfois ressenti ou une mise à distance du cadre socio-cognitif des études, comme s'il s'agissait d'un obstacle temporaire à la réalisation d'un soi, notamment professionnel. Dans ce cas, le temps des études est avant tout tourné vers le temps à venir. En revanche, lorsque le temps des études est pensé en tant que tel et pour un soi au présent, la logique de la subjectivation vécue à la négative semble davantage pesante. Ne serait-ce qu'en considérant la dimension la plus académique de l'expérience étudiante, la moindre appétence ou le regret d'intérêt intellectuel peut générer un vide limitant l'engagement et brouillant les perspectives de poursuite d'études. Ayant progressivement choisi une licence MIASHS en y projetant un « super-Bac », Garance (bac ES, B – intermédiaire – MIASHS, espérée) se rend compte assez rapidement du moindre intérêt qu'elle y porte, ce que viennent en outre renforcer des difficultés en mathématiques. Sans être de l'ordre de la déception, elle ne trouve que peu de sens dans ses apprentissages : « [MIASHS], *je ne regrette pas, mais je ne referais pas [...]. J'ai pas réussi à accrocher, fin j'ai pas... j'ai pas du tout accroché à c'que je faisais* ». C'est également le cas pour Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle, espérée) qui, particulièrement indécise, a fini par formuler un

choix final autour d'une aspiration espérée à l'égard d'Arts du spectacle. Si elle n'a pas de difficulté et apprécie même ses cours, l'émancipation intellectuelle qu'elle y rencontre demeure, pour elle, partielle : *« j'me plais en Arts du spectacle mais [...] j'ai pas l'impression d'avoir une passion, vraiment, pour ce que je fais »*.

Ces deux étudiantes ressentent un manque dans leur formation, que leurs aspirations encore générales ne permettent ni de combler, ni de dépasser. Elles ne trouvent réellement de sens ni dans le temps présent, ni dans le temps à venir, alors qu'elles pensent parallèlement le temps des études comme un temps privilégié pour s'émanciper y compris de manière relativement déconnectée à des aspirations plus professionnelles. Pourtant, c'est en essayant d'articuler ces deux temps qu'elles envisagent de se réorienter vers une formation à laquelle elles espèrent associer cette émancipation intellectuelle, mais la stratégie qu'elles développent diffère selon l'usage du temps présent qu'elles font.

De son côté, Garance se situe dans un registre instrumental afin de rendre effective sa réorientation en Sociologie dans la mesure où *« c'est vraiment le seul truc où [elle se dit] "j'ai envie de faire une licence, un parcours universitaire, un parcours scolaire là-dedans, quoi" »*. Si son objectif était d'intégrer directement la L2 de Sociologie, c'est finalement en repassant sur Parcoursup qu'elle intègre la L1 de cette même filière après une attente anxigène de cinq jours lors de la phase d'affectation. Malgré sa déception de ne pas avoir été acceptée en L2, elle vit pourtant une expérience étudiante épanouie. Se sentant étudiante grâce aux méthodes qu'elle a pu trouver au cours de son année en MIASHS et d'une sociabilité actée au sein de sa filière (intégration), elle renoue progressivement avec le projet de devenir professeure de SES qu'elle avait au lycée (stratégie), le tout étant possible dans la mesure où son aspiration prend sens en Sociologie (subjectivation) : *« c'est génial. Vraiment, je suis un poisson dans l'eau. Je nage... je nage, parce que je sais nager »*.

Pour Cléo, l'idée d'une réorientation vers une licence Histoire émerge timidement, mais bloque dans un premier temps à deux égards. D'une part, toute l'appréhension de se tromper qu'elle a eue lors de sa première expérience de Parcoursup ressurgit lorsqu'elle prend conscience des moindres perspectives que lui offrent, selon elle, Arts du spectacle. Tout en ayant conscience que la non-linéarité du parcours n'est pas synonyme d'échec, elle estime que *« c'est différent de le savoir et de le vivre en vrai, de se dire : bah j'me suis*

peut-être trompée et faut peut-être que j'aïlle ailleurs. C'est assez angoissant ». D'autre part, justement parce qu'elle est bonne élève, les perspectives d'apprentissages deviennent un plaisir d'apprendre qu'elle souhaite décliner sous forme de passion. Bien qu'elle accepte progressivement la perspective d'une réorientation, elle se retrouve à nouveau confrontée à sa difficulté de choisir et de renoncer : *« le truc c'est que je suis quelqu'un d'assez curieux, donc n'importe quelle filière que j'aurais faite où j'apprends des nouveaux trucs, ça m'aurait plu »*. La projection qu'elle forge progressivement pour une licence Histoire lui permet de reconfigurer et d'affirmer son aspiration de poursuite d'études, au point qu'elle ne formule qu'un seul vœu sur Parcoursup pour une licence portail Histoire-HAA dans une université d'une académie limitrophe :

« J'ai encore fait un truc un peu débile de "quitte ou double"⁹⁴, j'ai mis juste la licence d'Histoire sur Parcoursup [...] parce que y'avait vraiment ce système de portail en L1 où on fait à la fois l'Histoire de l'art, à la fois l'Archéo et à la fois l'Histoire et à partir de la L2 on peut se spécialiser en plusieurs parcours [...] donc j'me suis dit, il faut vraiment que j'arrive à faire ça parce que... dès que j'ai ouvert le flyer, tout, j'ai vu toute la liste des cours, tout a l'air trop bien [rires] ! J'ai envie de tout faire, maintenant [rires] ! »

Acceptée dès le premier jour de la procédure d'affectation, Cléo éprouve ensuite une expérience enjouée dans cette licence. L'ambition et l'accomplissement intellectuels de ses aspirations qu'elle attendait sont non seulement présents en termes de contenu, mais également en termes d'exigences : *« c'est beaucoup plus dur que Arts du spectacle, y a beaucoup plus de travail, beaucoup plus d'attentes, beaucoup plus de rigueur [...] Et en fait je trouve ça agréable »*. Intégrée socialement autant qu'institutionnellement, elle y trouve le sens, le rapport et le temps d'études pour soi auxquels elle aspirait, tout en profitant d'une dimension pluridisciplinaire lui permettant de reculer un choix enfermant. D'une certaine manière, les perspectives d'études pour soi peuvent être associées au luxe de pouvoir les engager en les déconnectant de leur utilité, ce que confirme un extrait du mail envoyé par Cléo, alors en L2 : *« je me suis spécialisée en culture et patrimoine. En ce qui concerne mes projets par contre c'est très flou, c'est un peu bouché comme voie, je ne sais pas trop où je vais »*.

Pour un parcours similaire marqué par une réorientation précoce, le processus de construction des aspirations et la réalité des expériences vécues s'avèrent différenciés d'un étudiant à l'autre, pour une même épreuve plus globale : le passage des aspirations vers le

94 Cléo évoque ce « quitte ou double », en faisant référence au « pile ou face » qu'elle avait effectué pour formaliser son choix final lors de sa première expérience de Parcoursup.

supérieur aux aspirations *dans* l'enseignement supérieur. Dans le cas d'une réorientation, la dissonance entre ces aspirations *vers* et *dans* résulte d'une procédure Parcoursup contraignante ou émerge au cours de l'expérience étudiante par friction avec le système universitaire.

D'une part, la réorientation peut résulter d'un choix avant tout contrarié par Parcoursup. Les données le confirment, puisque nous avons pu voir que moins le choix final est électif, plus les perspectives d'une réorientation sont courantes. Dans ce cas, la réorientation n'empêche pas le maintien des aspirations, tout du moins en termes de secteur disciplinaire ou de degré d'ambition. C'est en particulier le cas de celles et ceux ayant rencontré une orientation retardée à cause de la procédure Parcoursup et qui sont passés momentanément dans une filière-refuge. Néanmoins, les entretiens permettent de saisir plus finement le degré de précision des aspirations derrière des choix électifs, en témoignent la dimension « espérée » des aspirations de Charlotte, Cléo et Garance ou celles reposant sur un projet d'apprendre encore flou comme pour Mila ou Ben. Si l'existence d'un projet professionnel n'explique statistiquement pas la réorientation, il n'en demeure pas moins que ces aspirations sont encore relativement imprécises.

D'autre part, la réorientation peut tenir à un désajustement entre les représentations d'un temps à venir sur lesquelles reposent les aspirations et l'expérience étudiante du temps présent. Qu'elle soit plus ou moins attendue comme éclairante, la première année d'études devient un temps subi ou anticipé de régulation et de maturation des aspirations, permettant tout à la fois d'éprouver le sentiment de capacité à suivre et réussir les études (intégration), les appétences et l'accomplissement intellectuel (subjectivation) ou encore la projection dans le temps à venir (stratégie). Dans la continuité, le rapport au temps des études permet de comprendre la décision d'une réorientation entendue comme solution pour pallier un manque. D'un côté, il s'agit d'un manque de visibilité en termes de débouchés professionnels, quand d'autres formations sont perçues comme davantage rentables en termes de distinction ou de professionnalisation. Dans ce cas, la logique de la stratégie préside la réorientation bien souvent pensée à l'aune d'un horizon temporel professionnel. De l'autre côté, le manque ressenti est davantage inscrit dans le temps présent : le moindre intérêt intellectuel limite la possibilité de se penser et de se projeter. L'expérience étudiante recherchée est donc dominée par l'intégration et la subjectivation, tout du moins durant les premières années d'un cursus d'études longues. Quoi qu'il en soit, alors que les aspirations

ont pu être pensées comme effectives en étant légitimées par la procédure Parcoursup, la confrontation aux exigences universitaires (intégration), aux débouchés (stratégies) ou à l'intérêt intellectuel (subjectivation) ouvre sur une expérience bancale poussant à les reconsidérer. Remettre en question ces aspirations initiales amène parallèlement à en penser de nouvelles soit à travers un processus de déconstruction-reconstruction, soit à travers une reconfiguration des aspirations. Par déconstruction-reconstruction, est alors entendu un changement radical lorsque la réorientation amène à transiter dans un tout autre segment du supérieur ou secteur disciplinaire. La reconfiguration, plus nuancée, relève davantage d'aspirations plus assumées et précisées quand elles étaient floues ou espérées à l'entrée du supérieur, mais aussi d'une réorientation vers une formations aux caractéristiques proches de celles de la première filière d'inscription.

Enfin, chaque étudiant ayant pris la décision de se réorienter est soumis à nouvelle expérience de Parcoursup, pour laquelle l'expérience antérieure offre des ressources non négligeables et face à laquelle les aspirations sont plus assurées, mais qui demeure soumise à l'incertitude et à la compétition inhérentes à la procédure.

14.2. Parcours linéaires

A contrario des situations précédentes, le parcours d'études en licence est linéaire pour une majorité des enquêtés. Au-delà d'une arrivée électorale dans la licence d'inscription – ce qui renvoie au temps passé – il s'agit ici d'interroger notamment la représentation du temps à venir (14.2.1.). En effet, on peut suggérer qu'à ce type de parcours linéaire, est associée une expérience étudiante au temps présent d'autant plus positive que la représentation de l'avenir est plaisante mais également probable. Parce que légitimées par Parcoursup comme étant probable d'advenir, les aspirations de poursuite d'études *vers* deviendraient des aspirations de poursuite d'études à l'université à travers un processus confortant la confiance dans le temps à venir. Toutefois, nous verrons que si une grande partie de ces enquêtés au parcours linéaire ont engagé un travail de maintien de l'effectivité de leurs aspirations (14.2.2.), d'autres sont amenés à repenser leurs aspirations (14.2.3.), témoignant dans ce cas de leur volatilité.

14.2.1. Poursuivre à l'aune du temps à venir

Sur l'ensemble des répondants au questionnaire, 81,3 % souhaitent poursuivre leurs études dans leur filière d'inscription de L1, ce qui est davantage le cas des titulaires d'un Baccalauréat ES (86 %) et, en tendance, des non-boursiers (84,5 %). On retrouve donc une origine socio-scolaire *a priori* peu explicative de la volonté de poursuivre ou non dans la filière. À nouveau, il semble intéressant d'inscrire cette poursuite d'études dans le temps, notamment passé, en considérant le degré de formalisation des aspirations. Les répondants ayant obtenu leur « premier » vœu sont sur-représentés parmi celles et ceux souhaitant poursuivre dans la filière (tableau 40), ce qui suggère une forme d'orientation éclairée ou, du moins, une représentation ajustée du temps à venir que la procédure Parcoursup permet de rendre effective. Parallèlement, la dimension contraignante de Parcoursup limite l'engagement dans la filière : les répondants ayant formalisé un choix final « électif » (73,9 %) et ceux dont le choix a été « contrarié » (52,4 %) sont statistiquement moins nombreux à poursuivre dans leur filière. Si les aspirations semblent moins effectives, la poursuite d'études dans la filière demeure dans tous les cas majoritaire. En cela, la considération d'un rapport au temps à venir « renouvelé » depuis l'entrée dans le supérieur peut être posée, en reprenant l'idée selon laquelle « c'est moins le projet professionnel comme préalable à l'entrée en formation qui soutient le rapport aux études que l'inverse » (Jellab, 2011, p. 17).

Tableau 40: Poursuite dans la filière d'inscription des répondants (N=713)
selon le degré d'élection du choix final (en %)

| | Poursuite dans la filière d'inscription | |
|---|---|-------------|
| | Non (n=133) | Oui (n=580) |
| « Premier » vœu (n=488) | 12,5 | 87,5 |
| Autre choix (n=225) | 32,0 | 68,0 |
| Khi-2 | *** 38,591 (sig=0,000) | |
| Choix « électif » (n=138) | 26,1 | 73,9 |
| Autre choix (n=575) | 16,9 | 83,1 |
| Khi-2 | * 6,231 (sig=0,013) | |
| Choix « contrarié » (n=63) | 47,6 | 52,4 |
| Autre choix (n=650) | 15,8 | 84,2 |
| Khi-2 | *** 38,210 (sig=0,000) | |
| Total (n=713) | 18,7 | 81,3 |
| Lecture : Parmi les répondants ayant obtenu leur « premier » vœu (n=488), 87,5 % souhaitent poursuivre dans leur filière d'inscription. * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | |

Il est à propos de distinguer la représentation du temps à venir pour soi – dont l'une des manifestations serait le projet professionnel – d'une représentation du temps à venir plus générale. Concernant le premier type de représentation du temps à venir, l'existence d'un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup (khi-2=0,113, sig=0,737) ou au cours de la L1 (khi-2=0,474, sig=0,491) n'influence pas la poursuite d'études dans la filière. En revanche, plus le temps à venir est positivement représenté, plus les perspectives de poursuite d'études semblent claires. En effet, plus les répondants arrivent à se projeter dans leurs études, associent des débouchés à leur filière d'inscription leur convenant et estiment plus généralement leurs chances d'insertion bonnes, plus ils déclarent vouloir poursuivre leurs études dans leur formation (tableau 41)⁹⁵. La confiance dans l'avenir permet de le penser et de se le représenter, ce qui confirme la relation significative existant entre perceptions des chances d'insertion et projection dans les études (khi-2=134,233, sig=0,000). Néanmoins, lorsque cette représentation de l'avenir est mitigée, la poursuite d'études demeure relativement importante puisqu'elle concerne malgré tout 37,9 % des répondants arrivant « peu » à se projeter ; 45,1 % de ceux estimant « faibles » les

95 Aucune différence significative n'apparaît entre les deux passations que ce soit en termes de projection dans les études (khi-2=2,681, sig=0,262) ; de débouchés associés à la filière (khi-2=3,661, sig=0,160) ou encore de chances d'insertion (khi-2=1,074, sig=0,584).

débouchés de leur filière et 67,0 % de ceux estimant leurs chances d’insertion « faibles ». Ce dernier résultat invite à suggérer une forme de détachement entre études et insertion professionnelle, tout du moins en première année et tout du moins à l’université. Ce détachement peut illustrer la dimension éclairante de l’expérience étudiante en L1, la volonté de se laisser du temps pour découvrir de nouvelles perspectives (notamment professionnelles) ou encore l’expectative d’études pour soi et par soi.

Tableau 41: Poursuite dans la filière d'inscription des répondants (N=713) selon la projection dans les études, les débouchés et les chances d'insertion (en %)

| | | Poursuite dans la filière d'inscription | | Khi-2 |
|---------------------------------|------------------|---|-------------|-------------------------------|
| | | Non (n=133) | Oui (n=580) | |
| Projection dans les études | Faible (n=116) | 62,1 | 37,9 | *** 178,421 (sig=0,000) |
| | Moyenne (n=254) | 14,2 | 85,8 | |
| | Forte (n=341) | 7,0 | 93,0 | |
| Débouchés associés à la filière | Faibles (n=82) | 54,9 | 45,1 | *** 109,035 (sig=0,000) |
| | Moyens (n=257) | 23,7 | 76,3 | |
| | Forts (n=372) | 7,0 | 93,0 | |
| Chances d'insertion | Faibles (n=103) | 33,0 | 67,0 | *** 16,921 (sig=0,000) |
| | Moyennes (n=404) | 17,1 | 82,9 | |
| | Fortes (n=206) | 14,6 | 85,4 | |
| Total | | 18,7 | 81,3 | |

*Lecture : Parmi les répondants arrivant à se projeter faiblement dans les études (n=116), 62,1 % ne souhaitent pas poursuivre dans leur filière d'inscription.
* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001*

Une autre manière de considérer le rapport au temps des enquêtés souhaitant poursuivre dans leur filière d’inscription (n=580) est de prendre en compte l’ambition associée aux aspirations que permet d’approcher le niveau d’études visé. À la question « *quel est (à ce jour) le niveau le plus élevé que vous pensez ou souhaitez obtenir à la fin de vos études ?* », 19,8 % aspirent à poursuivre les études jusqu’au niveau licence (dont 2,6 % en licence professionnelle). L’origine socio-scolaire apparaît alors significative : les hommes (28,4 %), les boursiers (23,5 %), les bacheliers littéraires (31,5 %), les répondants n’ayant pas de projet professionnel au cours de la L1 (26 %) et ceux ayant formulé un choix « contrarié » (45,5 %) sont statistiquement sur-représentés (tableau 42).

Tableau 42: Niveau d'études espéré des répondants (N=580) selon l'origine socio-scolaire, le degré d'élection du choix final et l'existence d'un projet professionnel en L1 (en %)

| | « Quel est (à ce jour) le niveau le plus élevé que vous pensez ou souhaitez obtenir à la fin de vos études ? » | | | |
|---|--|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| | Niveau licence (n=115) | Niveau master (n=370) | Doctorat (n=39) | Ne sait pas (n=56) |
| Homme (n=102) | 28,4 | 57,8 | 4,9 | 8,8 |
| Femme (n=470) | 18,1 | 65,3 | 6,8 | 9,8 |
| Khi-2 | ** 5,622 (sig=0,018) | ns 2,033 (sig=0,154) | ns 0,504 (sig=0,478) | ns 0,090 (sig=0,765) |
| Favorisée (n=160) | 13,8 | 64,4 | 11,9 | 10,0 |
| Intermédiaire (n=219) | 21,0 | 62,6 | 6,4 | 9,0 |
| Modeste (n=201) | 23,4 | 64,7 | 3,0 | 9,7 |
| Khi-2 | ns 5,507 (sig=0,064) | ns 0,236 (sig=0,889) | * 11,287 (sig=0,004) | ns 0,173 (sig=0,917) |
| Non-boursier (n=257) | 15,2 | 65,0 | 8,6 | 11,3 |
| Boursier (n=323) | 23,5 | 62,8 | 5,3 | 8,4 |
| Khi-2 | * 6,284 (sig=0,012) | ns 0,282 (sig=0,596) | ns 2,481 (sig=0,115) | ns 1,404 (sig=0,236) |
| S (n=144) | 11,1 | 64,6 | 9,0 | 15,3 |
| ES (n=208) | 15,9 | 71,6 | 4,8 | 7,7 |
| L (n=170) | 31,2 | 52,9 | 8,2 | 7,6 |
| Bac pro ou techno (n=57) | 22,8 | 64,9 | 3,5 | 8,8 |
| Khi-2 | *** 22,999 (sig=0,000) | ** 14,263 (sig=0,003) | ns 3,988 (sig=0,263) | ns 6,964 (sig=0,073) |
| Pas de projet professionnel en L1 (n=204) | 26,0 | 52,0 | 5,9 | 16,2 |
| Projet professionnel en L1 (n=376) | 16,5 | 70,2 | 7,2 | 6,1 |
| Khi-2 | ** 7,494 (sig=0,006) | *** 19,074 (sig=0,000) | ns 0,356 (sig=0,551) | *** 15,342 (sig=0,000) |
| « Premier » vœu (n=427) | 15,9 | 67,4 | 7,0 | 9,6 |
| Choix « électif » (n=102) | 27,5 | 57,8 | 4,9 | 9,8 |
| Choix « contrarié » (n=33) | 45,5 % | 36,4 | 9,1 | 9,1 |
| Khi-2 | *** 21,514 (sig=0,000) | *** 14,795 (sig=0,001) | ns 0,981 (sig=0,641) | ns 0,015 (sig=0,993) |
| Total (n=580) | 19,8 | 63,8 | 6,7 | 7,9 |
| Lecture : Parmi les hommes (n=102), 28,4 % déclarent souhaiter atteindre le niveau licence. * écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001 | | | | |

Derrière cette poursuite d'études envisagée jusqu'au diplôme de licence, on peut lire une forme de rapport distancié aux études limitant de fait la projection dans le temps à venir, mais l'inverse peut être vrai également. Au cours des entretiens, certains enquêtés ont mis en avant l'obtention du diplôme de licence comme une étape. Parfois, le sentiment de compétence à suivre et à réussir est en jeu, comme s'il s'agissait d'abord d'éprouver et de valider ce *continuum* L1-L3 avant de pouvoir imaginer la suite. De manière sous-jacente, l'appréhension à l'égard de l'avenir empêche de le penser au risque, notamment, d'une déception si cette projection n'est pas rendue effective. C'est par exemple le cas de Marthe (bac ES, AB – modeste – AES) ou d'Eva (bac S, AB – intermédiaire – Musique) qui usent toutes les deux de la même logique du « terminer ce qui est commencé », mais dont les aspirations encore rêvées ou flottantes demeurent trop incertaines pour être pensées et même exprimées en entretien, en témoigne cet échange avec Eva :

Enquêtrice : Pour l'instant c'est quoi le plus loin que tu vois ?

Eva : Et bah... Pas grand-chose ! Essayer de terminer cette licence, parce que maintenant que j'ai commencé [...]. Et... après... très bonne question. Je suis dans le flou complet.

Enquêtrice : T'es dans le flou complet ou tu t'autorises pas à penser ?

Eva : Peut-être un peu des deux, mais j'suis plus dans le flou.

Enquêtrice : Est-ce que tu sais ce qu'il y a après ?

Eva : La licence ? Un master [rires] !

Enquêtrice : [Rires] Ça c'est déjà pas mal ! Tu vois ! Y a quand-même un peu... Tu sais, tu connais, tu sais ce qui est possible de faire après une licence ?

Eva : Oui, oui, j'ai vu vite fait c'qu'il y'avait sur la petite plaque [rires] ! Non, très honnêtement, non... j'ai pas... j'ai pas vraiment regardé.

Pour d'autres, la représentation du temps à venir est beaucoup plus marquée. Dans ce cas, la licence est perçue comme une étape en soi inscrite dans un projet d'études ou une étape finalisant le parcours étudiant, comme Eulalie (bac STD2S, s.m. – modeste – Arts plastiques) qui souhaite obtenir une licence, un niveau de diplôme qu'elle juge nécessaire pour entrer dans l'armée. Sans chercher à généraliser ces éléments brièvement présentés, le niveau licence constitue d'une manière ou d'une autre une étape au cours du parcours, selon le discours des enquêtés. D'ailleurs, sur les 115 répondants ciblant la licence, 54,8 % d'entre eux déclarent explicitement vouloir arrêter leurs études à ce niveau d'études, tandis que 12,2 % visent un concours et 26,1 % déclarent ne pas être en capacité de se projeter davantage au moment du questionnaire. Dans la continuité, pour 9,7% des répondants souhaitant poursuivre dans leur filière, cibler un niveau d'études est pourtant impossible. En l'occurrence, c'est davantage le cas des bacheliers scientifiques et des répondants n'ayant pas de projet professionnel au cours de la L1 (tableau 42 ci-dessus).

À l'inverse, 6,7 % des répondants se projettent jusqu'au doctorat, ce qui est davantage le cas de ceux d'origine sociale favorisée (11,9 %). La connaissance de l'enseignement supérieur et le rapport au temps semblent se cumuler. Dans les entretiens, lorsque le doctorat est abordé – ce qui est rarement le cas – l'enrichissement intellectuel est bien souvent mis en avant, mais ce niveau d'études est surtout pensé comme la possibilité de poursuivre les études dans la continuité du master. Le prestige est l'autre élément mis en avant, dans la mesure où « *avoir un doctorat, bah c'est beau* [rires] » comme le suggère Oriane (bac STMG, B – modeste – AES) même si pour elle « *le doctorat c'est assez flou* ». Au-delà d'une connaissance plus ou moins précise de ce diplôme, le doctorat ne constitue pas toujours une aspiration de poursuite d'études, sinon une possibilité après le master.

En effet, la poursuite jusqu'au master demeure la plus déclarée par les enquêtés par entretien et les répondants au questionnaire (63,8 %). Une différence existe selon la série du Baccalauréat général : si les bacheliers littéraires sont sous-représentés (52,9 %), les titulaires d'un Baccalauréat ES sont sur-représentés (71,6 %). Plus encore le degré de précision et de formalisation des aspirations s'avère discriminant : les répondants ayant obtenu leur « premier » vœu (67,4 %) et ceux ayant un projet professionnel au cours de la L1 (70,2 %) sont sur-représentés (tableau 42 ci-dessus). On retrouve l'idée d'aspirations effectives et légitimées par Parcoursup qui permettent de penser la suite des études comme probable. D'ailleurs, ils font partie de ceux arrivant le mieux à se projeter dans le temps à venir – qu'il soit étudiantin ou professionnel – ou, du moins, ne font pas partie des moins méfiants à l'égard du futur (tableau 43). En effet, 61,9 % des répondants souhaitant poursuivre jusqu'au master arrivent à se projeter dans leur filière et 70,2 % associent des débouchés à cette filière de manière « importante », tandis que 36,2 % estiment leurs chances d'insertion « bonnes ». La relation entre le degré de précision des aspirations de poursuite d'études, leur effectivité et la représentation du temps à venir est donc particulièrement marquée.

Tableau 43: Représentation du temps à venir des répondants (N=580) selon le niveau d'études ciblé (en %)

| | Projection dans les études | | |
|--|--|-----------------|--------------------|
| | Faible (n=44) | Moyenne (n=218) | Importante (n=317) |
| Niveau licence (n=115) | 13,9 | 49,6 | 36,5 |
| Niveau master (n=370) | 5,4 | 32,7 | 61,9 |
| Niveau doctorat (n=39) | 2,6 | 23,1 | 74,4 |
| Ne sait pas (n=56) | 12,7 | 56,4 | 30,9 |
| Total (n=580) | 7,6 | 37,7 | 54,7 |
| Khi-2 | *** 44,513 (sig=0,000) | | |
| | Perception des débouchés associés à la filière | | |
| | Faible (n=37) | Moyenne (n=196) | Importante (n=346) |
| Niveau licence (n=115) | 16,5 | 46,1 | 37,4 |
| Niveau master (n=370) | 2,7 | 27,1 | 70,2 |
| Niveau doctorat (n=39) | 7,7 | 28,2 | 64,1 |
| Ne sait pas (n=56) | 8,9 | 57,1 | 33,9 |
| Total (n=580) | 6,4 | 33,9 | 59,8 |
| Khi-2 | *** 69,079 (sig=0,000) | | |
| | Estimation des chances d'insertion | | |
| | Faible (n=69) | Moyenne (n=335) | Bonne (176) |
| Niveau licence (n=115) | 24,3 | 60,9 | 14,8 |
| Niveau master (n=370) | 7,3 | 56,5 | 36,2 |
| Niveau doctorat (n=39) | 15,4 | 48,7 | 35,9 |
| Ne sait pas (n=56) | 14,3 | 66,1 | 19,6 |
| Total (n=580) | 11,9 | 57,8 | 30,3 |
| Khi-2 | *** 39,643 (sig=0,000) | | |
| <i>Lecture : Parmi les répondants souhaitant poursuivre dans leur filière jusqu'au niveau licence (n=115), 16,5 % arrivent faiblement à se projeter dans les études.</i> | | | |
| <i>* écart significatif au seuil de 0,05 ** écart significatif au seuil de 0,01 ***écart significatif au seuil de 0,001</i> | | | |

14.2.2. Maintenir des aspirations de poursuite d'études effectives

En rassemblant temps passé, présent et à venir, un premier groupe d'étudiants (n=9) souhaitant poursuivre dans leur filière d'inscription se détache : celles et ceux dont les aspirations de poursuite d'études à l'université correspondent aux aspirations vers l'enseignement supérieur. Pour ces étudiants, le processus de construction des aspirations est réalisé en amont de l'accès au supérieur de sorte que leurs aspirations sont « spécifiques » au cours de la procédure Parcoursup. On retrouve dans ce premier groupe

celles et ceux ayant un projet d'apprendre, qu'il soit relatif ou non à un projet professionnel. En effet pour l'ensemble de ces enquêtés, la poursuite d'études jusqu'au master est pensée dès la L1, la profession ciblée nécessitant ce niveau d'études. Plus encore, Parcoursup a permis de légitimer leurs aspirations au point qu'elles puissent être considérées comme « concrétisées » et donc effectives à l'issue du choix final. Dans une moindre mesure, il semble possible d'associer à ce groupe celles et ceux dont les aspirations sont « reconfigurées » en raison d'une procédure Parcoursup contraignante, mais pour lesquels le choix final permet de maintenir ou de rester attachés à une forme de projection. Malgré la déception de ne pas avoir été acceptée en PASS, Flora (bac S, AB – intermédiaire – STAPS) se projette en STAPS-LAS au moment de faire son choix final. L'option LAS lui permet de maintenir ses aspirations en l'autorisant à bifurquer sur concours en médecine, tandis qu'elle anticipe une reconfiguration possible de ses aspirations vers le paramédical. Lorsque la dimension rêvée des aspirations initiales est confirmée par la procédure Parcoursup et conscientisée par l'individu, les aspirations « reconfigurées » peuvent, parce qu'effectives, à leur tour être traduites en projet.

Au demeurant, si l'acceptation sur Parcoursup est une première étape permettant d'engager ce projet d'apprendre construit à l'aune d'une aspiration voire d'un projet professionnel, il revient à ces enquêtés de maintenir cette effectivité jusqu'à l'obtention du diplôme ciblé, ce qui est objectivé à travers trois éléments : la réussite académique, la construction du parcours à travers des choix d'orientation et la conduite du temps des études.

Dans un premier temps, ce maintien peut être rapporté à la réussite académique lorsque valider chaque semestre et année donne la légitimité à tenir ces aspirations de poursuite d'études. Sous cet angle, la logique de l'intégration, en l'occurrence, la socialisation universitaire sur le pan académique, devient une condition pour maintenir le sentiment de capacité à réussir et, par suite, le sentiment de légitimité à tenir ses aspirations. Ayant ressenti des difficultés en L1 sans savoir si cela venait des conditions d'études spécifiques liées à la crise sanitaire ou de difficultés plus ancrées tenant notamment à son origine scolaire, Léna (bac STMG, AB – modeste – SEF) estime pourtant qu'en ayant validé sa première année « *c'est un peu comme si on [lui] laissait une chance de continuer en L2* » et donc de maintenir son aspiration à devenir professeure des écoles. Néanmoins, ses difficultés persistent en deuxième année, conséquence de son affiliation suspendue. Chaque étape passée lui permet progressivement d'asseoir son sentiment de capacité à

réussir, même si elle « *pense honnêtement que d'ici le M2 [elle aura] au moins redoublé une fois* ». Pourtant, Léna réussit à valider sa licence sans redoublement et à être acceptée en M1 MEEF dans une université privée.

Au-delà de cette réussite académique sanctionnant le parcours, il s'agit de le construire en profitant de la flexibilité du cursus depuis le choix d'une spécialité dans certaines mentions de licence jusqu'aux stages (obligatoires ou optionnels). Pour une grande partie des filières de Joséphine Baker, une centaine d'heures de personnalisation des parcours par an est par ailleurs laissée au libre choix des étudiants, dont des unités d'enseignement (UE) professionnelles, des stages ou encore la Validation de l'engagement étudiant (VEE). Dans tous les cas, les étudiants disposent d'une certaine marge de manœuvre qu'ils peuvent mettre à profit pour s'ouvrir culturellement ou pour rôder leur projet, le cas échéant. À cet égard, la dimension stratégique des choix opérés par ces enquêtés souhaitant maintenir leurs aspirations est particulièrement prégnante en ce qu'ils sont tournés vers leur projet. Bien souvent, il s'agit alors de se confronter autant que de conforter le projet.

C'est par exemple le cas de Leïa (bac STD2A, AB – intermédiaire – Arts plastique) qui, souhaitant devenir professeure d'Arts plastiques, a notamment choisi de suivre une UE professionnelle sur l'enseignement qu'elle suit en L2 et L3 « *pour montrer combien son projet pro est précis sur le long-terme* ». Pour elle, il s'agit de saisir cette opportunité d'appréhender théoriquement ce métier auquel elle aspire, mais également d'enrichir son *curriculum vitae* (CV). De son côté, Ewan (bac ES, TB – favorisée – Histoire) structure tout son parcours étudiant autour du projet qu'il a de devenir officier-historien. La représentation qu'il a du temps à venir, dont la probabilité d'advenir est déjà éprouvée par un engagement déjà effectif dans l'armée, lui permet de construire son temps présent à travers ses choix d'orientation à l'université. Parallèlement, les choix qu'il formule lui permettent de consolider son projet. En suivant une UE professionnelle sur la défense et la sécurité internationale dès la L2, il prend connaissance d'un master Défense et Relations internationales ouvrant au plus tard « *pile pour [sa] première année de master* ». Cette découverte n'est pas anodine en ce qu'elle lui permet d'affiner son projet tout en élevant le degré d'ambition de ses aspirations :

« L'UE pro a pour vocation de préparer au métier d'officier et du coup, ce master, c'est pour viser un peu plus haut dans l'échelle des concours d'officier. [Avant] j'étais sur un niveau officier sous contrat, là on est passé à un niveau au-dessus (et y a pas de niveau

après) c'est officier sur titre et capitaine de promotion, euh, Bac+8, sortie des académies de Saint-Cyr ».

Un autre moyen de confronter la probabilité d'advenir du projet professionnel est de s'appuyer sur les modules de professionnalisation. Dans ce cas, c'est davantage une approche pratique du métier qui est permise, depuis les gestes professionnels jusqu'aux conditions d'emploi et de carrière. Basketteuse depuis qu'elle a huit ans, Gwenaël (bac S, B – modeste – STAPS) fait partie de celles et ceux pour lesquels une activité structurante a fondé les aspirations, d'autant plus qu'au-delà de sa propre pratique elle a eu une expérience en tant que coach d'une équipe junior depuis la seconde. Outre sa passion pour le sport, c'est donc à travers cette expérience qu'elle a imaginé son projet de devenir préparatrice physique puisque « *le fait d'aider les petits, de les voir s'améliorer, ça [lui] plaisait beaucoup* » au point qu'elle se dise « *ouais, c'est ça que j'veux faire !* ». Elle multiplie donc les vœux en STAPS pour différentes universités et obtient son premier vœu, Joséphine Baker, dès le premier jour. Épanouie dans ses études et assurée dans son projet, elle mène progressivement son projet d'apprendre, tout en saisissant les opportunités offertes en matière de professionnalisation dont « *la matière de méthodo pré-professionnelle [pour laquelle] c'était un exposé sur le métier qu'on voudrait faire plus tard* ». Tout en se pliant à cet exercice universitaire, elle en profite pour aborder des préoccupations plus intimes qu'elle a en tant que femme. Elle appréhende ce milieu professionnel de la préparation physique dans lequel « *y a très peu de femmes* » et interroge la place de la maternité « *parce que si on me dit que dès que tu as un enfant, bah ça t'arrête ta carrière, bah autant que je change de carrière tout de suite, parce que je sais que plus tard j'en voudrai, des enfants* ». Si les trois préparateurs physiques qu'elle rencontre pour son exposé la rassurent sur ces points, ils ébranlent en revanche le projet d'apprendre qu'elle avait imaginé :

« En fait, ils m'ont dit "fais pas de master parce que le master c'est beaucoup de théorie et nous on préfère quelqu'un qui a de la pratique". Et donc du coup, c'est là où j'me suis dit "ah ouais, donc en fait le master... !". Bah moi j'étais partie pour faire le master machin parce que dans les bouquins c'était écrit ça. Mais en fait ils m'ont dit "non, le master t'embêtes pas, tu fais un diplôme universitaire" ».

Si ce discours valorisant un diplôme universitaire à défaut d'un master génère chez elle une hésitation sur la suite de son parcours, elle maintient son aspiration de poursuivre et de valider sa licence STAPS. Pourtant, c'est également au cours de ce parcours linéaire que ce qu'elle considérait comme étant un projet professionnel – et qui avait jusqu'à présent dicté

ses choix d'orientation *vers* et *dans* l'enseignement supérieur – commence à progressivement fléchir. Même si, de manière générale « *en basket, la préparation physique n'est pas hyper ancrée, encore* », elle a l'impression que c'est d'autant plus le cas dans le club dans lequel elle effectue un stage en L2. Un désajustement s'imisce entre ce qu'elle projetait, ce qu'elle a pu recueillir comme discours auprès de préparateurs et cette réalité qu'elle perçoit, au point d'engendrer une remise en cause de ses aspirations professionnelles. Trois ans plus tard, elle pointe ce stage comme ayant été en même temps le déclencheur et le révélateur de sa bifurcation dans les études, à l'entrée en master :

« Alors en deuxième année de licence je suis tombée sur un stage qui m'a un peu dégoûtée du métier et qui m'a fait réfléchir. J'avais donc en tête professeur des écoles en plan B et avec ce stage et cette remise en question, j'ai changé de cap » (mail du 17 avril 2024).

À aucun moment pourtant, au cours des deux entretiens menés avec elle, Gwenaël n'a explicitement évoqué cette idée de devenir professeure des écoles. On peut néanmoins rapprocher cette aspiration – qui tend vers le projet puisqu'elle intègre effectivement un master MEEF PE – des propos qu'elle tenait à l'égard de ces enfants qu'elle a pu coacher : cette idée d'aider, d'accompagner et de voir progresser. Ainsi, le parcours linéaire de Gwenaël en licence traduit une fluctuation de ses aspirations professionnelles mais un maintien de ses aspirations de poursuite d'études, tandis que la place de la licence STAPS dans son projet évolue passant d'un impératif pour s'insérer professionnellement dans le sport à un droit d'accès en master.

Enfin, à un niveau plus général, le temps des études peut en lui-même être plus ou moins considéré de manière stratégique. Aspirant de manière prononcée à devenir musicothérapeute, Gaspard (bac L, AB – intermédiaire – Psychologie) estime être « *obligé de faire une L3 Psycho* » et n'avoir donc « *pas eu trop l'choix* », afin de pouvoir ensuite entrer dans une formation de musicothérapie accessible à Bac+3. La manière à travers laquelle il perçoit ses études s'inscrit pleinement dans une visée instrumentale, de sorte qu'il peut, d'après son discours, être comparé à la figure des étudiants venus chercher un « super-bac » de François Dubet (1994b) : « *moi, toute d'façon, dans ma tête, c'était clair que je faisais pas vraiment partie de la formation. Je faisais ma formation [la licence Psychologie] pour faire musicothérapeute et pis basta* ». Inscrite également en Psychologie, Marion met en avant un projet scolaire et un projet professionnel tous les deux relativement précis : après obtention de sa licence, elle ambitionne de poursuivre ses études en master de psychologie clinique, puis de travailler un temps dans un hôpital avant

d'ouvrir son propre cabinet de psychothérapie en libéral. Même son projet de jeunesse étudiante est tourné autour de ce projet, en témoigne sa volonté de partir à l'étranger. S'il s'agit pour elle de profiter du temps de la jeunesse étudiante comme d'un temps pour expérimenter et découvrir, elle vise de préférence le Canada et plus précisément Montréal parce qu'il « *y a une université de psycho très bien* ». De manière articulée, les perspectives qu'elle donne à cet échange international renvoient – comme pour beaucoup d'autres – à une opportunité relative à la jeunesse étudiante (subjectivation), mais que Marion espère néanmoins constructive pour son projet (stratégie).

Inscrits tous les deux dans la même licence qui constitue une voie d'accès pour la profession qu'ils ciblent respectivement, Gaspard et Marion n'envisagent pourtant pas le temps de leurs études de la même manière. Gaspard instrumentalise sa licence, son aspiration d'études étant en réalité projetée au-delà du Bac+3, de sorte que le temps des études voire son expérience étudiante en licence sont moins importants que l'utilité qu'il y associe. Pour Marion, bien que tout son parcours soit construit à l'aune de son projet professionnel, le temps des études est tout autant perçu comme un temps de jeunesse. D'ailleurs, c'est au cours de son année à Montréal, « *une folle expérience surtout au niveau humain* », qu'elle se met en couple, raison pour laquelle – parmi d'autres – elle diffère tout en l'affirmant son projet d'apprendre après avoir validé sa licence :

« Après de longues réflexions, j'ai décidé de faire une pause avant le master. J'ai rejoint mon amoureux à Montréal après un été en France et depuis je fais plein de petits boulots et du bénévolat dans un centre d'écoute active au téléphone et en présentiel, que je valorise dans mon dossier en tant que stage. Avec le recul que j'ai pris, j'ai re-postulé en Master pour la rentrée [2024-2025] et ce sera Master psychanalyse pour moi avec spécialisation en psychologie de la famille dans l'idéal » (mail du 21 avril 2024).

À travers ces différentes considérations, l'expérience étudiante de ces enquêtés apparaît toute tournée vers ce qu'ils considèrent comme étant leur projet professionnel et qu'ils ont décliné en un projet d'apprendre. La logique de la stratégie est dominante en ce que toute leur expérience étudiante permet de maintenir l'effectivité d'aspirations de poursuite d'études elles-mêmes construites à l'aune d'un projet d'avenir. Pourtant, si la visée instrumentale des études est présente en ce qu'elles permettraient de faire advenir ce projet, l'expérience de ces enquêtés renvoie finalement à une articulation plus sensible des trois logiques de l'action. Les différents choix d'orientation parsemant les parcours étudiants ont été proposés comme traduction de la logique de la stratégie, mais ils démontrent également une forme d'intégration institutionnelle, puisqu'il s'agit de se saisir de l'information et des

opportunités institutionnelles afin de les mettre en pratique pour construire le parcours. Par ailleurs, bien qu'ils soient inscrits dans une université de masse, la sociabilité demeure pour eux bien souvent l'un des éléments qu'ils associent à leur temps des études. Enfin, la logique de la subjectivation est elle aussi bien souvent présente. Pour beaucoup, l'intérêt intellectuel est nécessaire dans les apprentissages au-delà même des ressources qu'ils apportent, comme c'est le cas d'Ewan pour lequel l'Histoire fait presque partie de lui ou de Marion qui a même « *eu les meilleures notes de [sa] licence étant donné qu'[elle] faisai[t] ce qu'[elle] préférari[t]* ». Pour d'autres, cette subjectivation se traduit par une distance critique à l'égard de la formation, comme c'est le cas de Leïa que « *la licence lasse cependant un peu car elle prend un tournant trop théorique* ». En prenant cette distance critique, elle est toutefois prête à éprouver cette lassitude tant son projet de devenir professeure d'Arts plastiques est ancré : « *mon but, c'est d'être professeure et peu importe si c'est dur, si je redouble* ». Dans ce cas, se tourner vers le temps à venir permet de tenir, à l'instar de ce qui avait pu être décrit vis-à-vis d'une expérience désenchantée de la L1 : « *j'ai peut-être un regard assez dur là-dessus, sur mes études, mais vraiment pour moi je peux pas ne pas réussir ma licence. Quoi qu'il arrive je la réussirai* ».

L'expérience étudiante de ces enquêtés, dont les aspirations de poursuite d'études spécifiques ont été concrétisées par Parcoursup, tourne donc autour du maintien de l'effectivité de ces aspirations en articulant les trois logiques d'action. Chaque expérience relevant d'une subjectivité de l'acteur, les considérations proposées dresse une synthèse que des portraits plus précis permettraient de nuancer. Néanmoins, ces enquêtés se rejoignent toutes et tous autour de ce maintien de leurs aspirations pour lequel la stratégie (rapportée au temps à venir) semble non seulement prégnante mais également structurante dans la mesure où l'intégration autant que la distance à soi et au monde deviennent presque en elles-mêmes stratégiques en étant elles aussi tournées vers l'avenir. Enfin, tel que présenté, ce maintien des aspirations à travers un parcours linéaire reste effectif en ce qui concerne la licence. Or, si une partie d'entre eux intègre un master dans la continuité de la licence afin de poursuivre leur projet d'apprendre, d'autres rencontrent une reconfiguration des aspirations d'études à l'entrée en master (Gwenaël), une élévation de l'ambition (Ewan) ou encore un changement dans la temporalité du projet (Marion).

14.2.3. Poursuivre le processus de construction des aspirations de poursuite d'études

Un second groupe d'enquêtés se détache : celles et ceux dont le parcours étudiant est linéaire, mais pour lesquels le processus de construction des aspirations se prolonge d'une manière ou d'une autre une fois l'arrivée dans l'enseignement supérieur effective (n=12). Beaucoup moins homogène que le premier, il regroupe des étudiants ayant des aspirations spécifiques et d'autres dont les aspirations demeurent générales à l'entrée du supérieur et plus globalement des enquêtés n'ayant ni le même rapport au temps, ni le même rapport aux études. Pourtant, ils partagent finalement un processus au cours duquel leur expérience étudiante leur permet de poursuivre – de manière attendue ou non – la construction de leurs aspirations, que ce soit en doutant, en s'autorisant, en découvrant ou enfin en expérimentant.

14.2.3.1. Doubter

Au sein de ce groupe, une première sous-catégorie se détache : celles et ceux ayant d'une manière ou d'une autre douté de leurs aspirations de poursuite au point d'imaginer une réorientation sans pour autant la rendre effective (n=2). On retrouve alors les effets d'une expérience étudiante pour laquelle une ou plusieurs des logiques de l'action sont balbutiantes. C'est le cas de Mewena (bac L, AB – intermédiaire – HAA) pour laquelle la logique de l'intégration en termes de normes universitaires est complexe :

« C'est tellement dur, les profs ils sont beaucoup moins là pour nous qu'au lycée [...]. Ils disent pas précisément ce qu'on doit faire nous-même après les cours et du quoi j'sais pas ce que j'dois travailler, j'sais pas pour quand, j'sais pas... Vraiment, c'est juste l'encadrement qui me dérange, quoi. Y a pas assez d'encadrement ».

Ce désarmement face aux exigences du travail universitaire se mue en un sentiment de désajustement de soi et l'aveu d'une recomposition de soi inaccessible lorsqu'il se maintient dans le temps. Dès lors, l'une des solutions revient à se mettre à distance de l'université ou à mettre l'université à distance de soi. Mewena est partie du constat que « *c'est beaucoup plus dur que ce qu'[elle s'attendait] et du coup, bah que c'est pas trop pour [elle], finalement, la fac* ». Pourtant, la licence HAA qu'elle a choisie correspondait à son premier vœu (qu'elle a en outre obtenu dès la première semaine) et à son projet de « *devenir archéologue, parce que c'est un rêve d'enfant* ». Si elle fait donc partie des « heureux » de Parcoursup et des lycéens ayant formalisé un projet, ces conditions *a priori*

favorables se heurtent finalement à la réalité de l'expérience étudiante, au point qu'elle remette en cause ses aspirations. Lorsque la socialisation universitaire s'avère complexe et compromet l'expérience étudiante, les aspirations de poursuite d'études apparaissent rêvées. Si ce n'est un effet de l'origine socio-scolaire, on devine une forme de naïveté presque enfantine limitant l'anticipation du temps à venir. Pour Mewena, il était ainsi logique de faire HAA pour devenir archéologue, sans aucune anticipation (ou presque) du contenu des études ou des possibilités d'insertion. Le but, que vient légitimer l'acceptation sur Parcoursup et qui était suffisant en lui-même, est ainsi bouleversé par les conditions objectives de son effectivité.

Face à la dimension rêvée de son aspiration, la première réaction de Mewena est d'estimer que « *finalement, archéologue, [elle ne veut] plus* ». Toutefois, en attendant sa réorientation qu'elle imagine dans un CAP petite enfance, elle tient à maintenir son engagement jusqu'aux résultats du premier semestre. *In fine*, Mewena a validé sa première année de licence. Comme s'il s'agissait d'une validation objective de sa capacité à poursuivre, elle s'est finalement inscrite en deuxième année, tout en continuant à penser son parcours selon ses résultats scolaires : « *bah, si j'ai mon année [de L2] je continue. Et si j'ai pas mon année, soit je redouble si je suis motivée, soit... Ouais, sinon on verra* ». Le défaut d'intégration est pallié par la logique de la stratégie et l'appui sur des objectifs à court-terme renouvelés régulièrement lesquels, s'ils sont atteints, sont pensés comme suffisant pour se maintenir et maintenir l'effectivité des aspirations. Ayant finalement un parcours linéaire jusqu'en M1 Archéologie, tout le parcours de Mewena correspond à une avancée étape par étape selon la réussite académique, chaque étape amenant à repenser l'effectivité de ses aspirations de poursuite d'études.

Pour d'autres, ce sont davantage les difficultés scolaires face à certains enseignements qui constituent des conditions objectives limitant la possibilité de penser subjectivement l'effectivité des aspirations. Ici, c'est moins l'autonomie temporelle qui engendre un déséquilibre, que le rapport au savoir. Entre moindres appétences, difficultés scolaires et passé scolaire, les apprentissages peuvent en pâtir. Dans ce cas, l'intégration au niveau intellectuel est projetée dans le temps à venir : si les difficultés sont déjà présentes en L1, l'hypothèse de leur renforcement avec l'avancée dans le cursus est bien souvent posée et questionne les aspirations. À nouveau, la réorientation vers une autre filière devient une solution, en privilégiant une autre formation qui permettrait d'éviter ce type de contenu.

Ayant choisi la série ES à défaut de S en raison d'une affinité très mitigée avec les matières scientifiques, Axelle (bac ES, B – intermédiaire – STAPS) a appréhendé sa poursuite d'études en STAPS pour ce même motif au cours de son expérience de Parcoursup : « *venant de ES, je savais qu'en STAPS y'avait pas mal de sciences [et] moi de base j'suis pas très sciences [rires] !* ». Comme elle l'avait anticipé, elle éprouve des difficultés en sciences qui ternissent sa L1 et ses perspectives de poursuite d'études : « *je savais juste que les sciences c'était pas pour moi et que je voulais faire autre chose* ». Si STAPS reflète une aspiration espérée finalement insatisfaisante, son aspiration professionnelle pour l'événementiel tend à se confirmer et oriente ses recherches pour une formation « sans sciences ». Axelle trouve une école à Paris dans le management du sport proposant de l'alternance dans laquelle elle peut rentrer sous réserve d'obtenir sa L1 STAPS. Or, si la projection au niveau de cette formation en alternance est réjouissante, la perspective d'une vie à Paris est compromise. Astreinte à valider sa L1, Axelle s'accroche malgré tout à cette licence et renoue finalement avec son aspiration espérée en poursuivant en L2 : « *je me suis quand même accrochée au fait qu'en continuant en STAPS, si j'allais [dans la spécialité] management, j'aurais moins de sciences et que je serais plus dans le concret de ce que moi je vise après* ».

Remettant momentanément en question leurs aspirations par défaut d'intégration, ces deux étudiantes se sont pourtant appuyées sur cette logique de l'action pour se maintenir. Parce qu'elles ont réussi au niveau académique, mais également réussi en s'appropriant leur propre parcours, elles ont maintenu l'effectivité de leurs aspirations. Parallèlement, la logique de la stratégie est prégnante en étant matérialisée par des objectifs déployés à court-terme leur permettant de construire progressivement leur parcours. Il n'en demeure pas moins que derrière leur parcours linéaire, les doutes subjectifs appuyés sur des éléments objectifs génèrent une fluctuation de leurs aspirations et de leur légitimité à les tenir.

14.2.3.2. S'autoriser

Une deuxième sous-catégorie correspond à des jeunes qui, une fois arrivés dans l'enseignement supérieur, « s'autorisent » (n=2). Ils s'autorisent à se penser soi en renouant avec des aspirations latentes dont la dimension rêvée, telle qu'ils la percevaient, tend à s'estomper progressivement. Leur expérience étudiante devient alors le support d'un

processus d'émancipation par rapport à soi et aux rôles sociaux (subjectivation). À des degrés divers et à travers un processus différent, c'est cette conquête sur la confiance en soi qui a permis à Leah et Marthe non seulement d'exprimer, mais plus encore d'affirmer leurs aspirations : la première souhaite devenir « *pompier... (parce que pompière c'est moche)* », la seconde entrer dans la police nationale. Pour les deux, cette aspiration était en réalité sous-jacente avant même d'accéder à l'université et d'éprouver la procédure Parcoursup. Devenir pompier est, pour Leah (bac ES, AB – intermédiaire – STAPS), un rêve d'enfant qu'elle a régulièrement évoqué au cours des deux entretiens. Pour autant, dès qu'elle l'aborde, elle l'associe mécaniquement à la volonté de ne pas se fermer de portes. Se laisser du temps l'emporte sur l'appréhension de s'enfermer trop précocement dans une aspiration pourtant ancrée en elle mais qu'elle ne s'autorise pas totalement :

« Depuis tout petite, je veux faire pompier... ouais... mais à chaque fois je me le laissais de côté pour dire bah "attends de voir", faut peut jamais être sûr... que d'un métier en fait, ne pas me focaliser que sur une profession. [Mais] ça fait plusieurs années que je me dis "bah si je sais pas quoi faire, je fais pompier" ».

Dans son cas, le manque de confiance en elle se traduit par la peur de se tromper en s'engageant trop rapidement. Si elle a multiplié les vœux sur Parcoursup pour STAPS, elle ne rattache pas cette aspiration de poursuite d'études spécifique à pompier, sinon au sport qu'elle considère comme une activité structurante au point qu'elle estime pouvoir s'y projeter professionnellement. En arrivant en STAPS, elle souhaite donc se laisser le temps d'explorer d'autres possibles et d'« *être ouverte à tout, en fait* ». Or, chaque possible sondé – comme kiné ou entraîneuse – s'avère infructueux et ne lui permet pas de se projeter : « *je me voyais pas faire ça toute ma vie, quoi* ». Cette projection limitée est également rapportée aux études, puisque Leah a un sentiment de compétence à réussir fluctuant et l'impression qu'elle va redoubler récurrente. S'engager dans des études longues qu'elle percevait comme exigeantes (ce qui est notamment le cas pour kiné) sans réellement se projeter professionnellement devient pour elle inconcevable. Plus encore, tout au long de sa scolarité, « *pompier... bah ça revient toujours* » jusqu'à ce qu'elle s'autorise à l'affirmer en L2 STAPS :

« J'ai une copine qui est pompier volontaire, plus mon coach d'athlé' [...]. Et en fait, ce qu'ils m'expliquaient ou même, bah, je voyais leur vie en fait, et moi ça me plaisait ! 'Fin j'adore ! Aussi j'ai vu des reportages. Enfin, y a plein de trucs, je me suis renseignée aussi ! ».

L'expérience étudiante de Leah se rapproche de celle des enquêtés s'appuyant sur leur projet, pour laquelle la logique de la stratégie se diffuse même dans les autres logiques. La nuance tient néanmoins à la projection plus incertaine de Leah, de sorte que si son expérience est tournée vers un temps à venir d'ordre professionnel, il s'agissait surtout pour elle d'explorer d'autres possibles que celui, qui finalement, était présent en elle depuis longtemps.

Pour Marthe (bac ES, AB – modeste – AES), c'est moins pour explorer différents possibles qu'elle s'est autorisée à prendre le temps que, de manière moins consciente, pour gagner une confiance en elle : « *bah j'avais cette idée-là depuis longtemps, en fait... sauf que je m'autorisais pas à me dire que je pouvais le faire* ». L'expression qu'elle utilise « s'autoriser à se dire qu'on peut le faire » semble illustrer en elle-même une expérience pour laquelle la logique de la subjectivation constitue un réel ciment entre intégration et stratégie. Cette expression traduit l'idée d'un « Je [qui] est le regard subjectif porté sur le Moi » (Dubet, 1994a, p. 158) sachant que « les "moi" de l'intégration et les "moi" de la stratégie supposent qu'un "je" soit capable de maintenir l'unité de la personne en ne s'identifiant jamais pleinement à ces divers "moi" » (Dubet, 2007, p. 102). L'émancipation de Marthe sur elle-même résulte d'un processus relativement long dont témoigne une incertitude prégnante au cours de ses expériences, à commencer par celle de Parcoursup. Appréhendant le temps à venir, elle s'autorise peu à se projeter si ce n'est à travers des aspirations *a priori* rêvées comme celle qu'elle imagine un temps pour le journalisme « *depuis [qu'elle] regarde France 2* ». Étudiante de première génération, elle souhaite poursuivre ses études sans réellement réussir à se positionner, jusqu'au choix final où elle finit par choisir AES qui constitue un bon compromis. À l'issue de son expérience vide de la L1 « *c'est un peu brouillon dans [sa] tête* » dans la mesure où, l'ayant passée entièrement en distanciel, elle ne « *connaît pas la vie à la fac* » ce qui limite sa projection : « *est-ce que la fac c'est vraiment bon, finalement, pour moi ?* ». Elle poursuit néanmoins en L2, en ayant validé sa première année avec une mention Bien qu'elle estime peu méritée, illustrant là encore son manque de confiance en elle.

Au cours de la L2, son expérience étudiante devient constructive, ce qui est notamment lié au retour en présentiel. Comme pour la majorité des enquêtés, ce « retour à la normale » des conditions d'études lui est certes bénéfique en termes d'intégration institutionnelle, mais plus encore en termes d'intégration sociale. C'est effectivement à travers la sociabilité

qu'elle entame son processus d'émancipation, en témoigne ses premières phrases lors du second entretien : « *ça va mieux que l'année dernière [...] j'ai pu faire des rencontres. Me faire des amis [sourire]* ». Dès le premier jour de la rentrée de L2, elle s'est « *forcée* » à aller parler à une autre étudiante, ce qui a constitué le noyau d'un petit groupe d'amies avec lesquelles elle travaille autant qu'elle tente les sorties : « *je sors pas beaucoup, parce que je suis encore un peu réticente parfois ! Même si, là, j'essaie de me lâcher* ». Loin d'être anecdotique, cette sociabilité s'oppose à des moments de solitude et de renfermement sur elle-même qu'elle a préalablement vécus, mais aussi à l'importance qu'elle porte au regard des autres sur elle. C'est également par rapport à des normes genrées qui l'empêchaient auparavant de croire en son aspiration pour la police qu'elle s'est émancipée. Selon Marthe, c'est donc cette sociabilité étudiante qui a déclenché sa confiance en elle et lui a permis d'affirmer cette aspiration enfouie d'entrer dans la police :

Marthe : J'sais pas... j'me sentais peut-être pas... capable. Parce que bon j'trouve que c'est un monde plutôt très masculin... et j'ai pas un très fort caractère. Donc je disais bon, je sais pas si j'vais y arriver. Et finalement je me dis bah je vais tenter et pis si j'arrive pas... tant pis, j'aurais essayé [sourire] !

Enquêtrice : *Et alors comment d'un coup tu t'es dit "ben non, j'y vais" ?*

Marthe : Ben c'est en septembre, quand j'ai commencé à me rouvrir aux autres, je me suis dit merde, je suis dans mon truc !

Contrairement à Leah, l'expérience étudiante de Marthe n'était dans un premier temps pas tournée vers la stratégie. En réaction à une expérience désenchantée en L1, elle a priorisé la logique de l'intégration, en l'occurrence sociale, en arrivant en L2. Outre une confiance en elle, cette sociabilité lui a permis d'engager une mise à distance par rapport à ce rôle social de femme qui la limitait, tirant dès lors vers la subjectivation. Surplombant ses rôles relatifs à l'intégration, c'est en raisonnant par son « Je » que Marthe a alors pu affirmer ce « moi » professionnel qu'elle projette dans la police. « S'autoriser » permet ensuite à ces deux enquêtées de se rapporter à ce temps à venir assumé : en l'occurrence, profiter stratégiquement des années de licence pour accumuler des ressources et préparer le concours auquel elles souhaitent respectivement se présenter. *In fine*, leur parcours étudiant est linéaire (au moins jusqu'à l'obtention de la licence) mais leurs aspirations ne sont pas maintenues, mais plutôt autorisées.

14.2.3.3. Découvrir

Une troisième sous-catégorie est composée d'enquêtés pour lesquels le temps des études est avant tout pensé à l'aune de l'intérêt intellectuel et pour soi, mais dont la projection

dans le temps à venir demeure incertaine (n=5). On retrouve ici des enquêtées ayant construit leurs aspirations de poursuite d'études autour d'une passion, à l'instar d'Eva (bac S, AB – intermédiaire – Musique) pour la musique, au point qu'elle ne demande que la licence Musicologie à Joséphine Baker. Au-delà de cette certitude, Eva imagine très peu son avenir ce qui l'engagerait en outre à imaginer une sortie de l'enfance qui lui semble difficile. On retrouve également des enquêtées pour lesquelles la projection incertaine tient à la nécessité de faire un choix quand plusieurs possibles sont pourtant séduisants. Pour Sam (bac ES, B – modeste – Communication) qui a multiplié des vœux de manière éclectique, le choix final a été difficile : « *je suis acceptée presque partout, faut que je choisisse, maintenant [sourire]* ». Cette sous-catégorie regroupe donc autant des étudiantes dont les aspirations sont concrétisées, que d'autres pour lesquelles les aspirations sont espérées. Dans une moindre mesure, on peut associer à ce groupe Charlotte (bac L, B – intermédiaire – Histoire) et Cléo (bac L, TB – favorisée – Arts du spectacle, puis Histoire). Bien qu'elles se soient réorientées de manière relativement précoce, c'est en arrivant toutes les deux en licence Histoire qu'elles ont trouvé le contenu qu'elles attendaient des études, au point qu'elles y construisent un parcours linéaire, en témoigne le discours de Charlotte : « *on approfondit les cours, mais on a toujours envie d'aller plus loin [...]. J'suis pas prête à arrêter, encore, à arrêter l'Histoire, j'aime tellement ça, je trouve ça tellement intéressant, ça m'apprend tellement de trucs* ». L'expérience préalable qu'elles ont éprouvée (Charlotte en CPGE et Cléo en licence Arts du spectacle) ne leur permettait en revanche que peu d'assouvir leur envie d'apprendre. En cela, elles représentent bien cette idée de découverte, nécessitant parfois une forme d'errance et un droit à l'erreur.

Pour ces enquêtées, les études sont avant tout pensées comme un temps d'émancipation et de construction de soi, processus passant notamment par un accomplissement intellectuel. Il importe avant tout de donner du sens aux apprentissages dans le temps présent, à défaut de quoi la projection dans le temps à venir est impensable. Le temps des études est alors pensé comme un temps de la découverte permettant de construire progressivement un projet ou, du moins, un parcours. À ce titre, la flexibilité des cursus est mise à profit pour explorer de nouveaux champs, à l'instar de la tactique menée par Sam. En L2 Communication, elle a ainsi choisi quatre UE thématiques tournant toutes, d'une manière ou d'une autre, sur l'appréhension du monde et de la société. Si l'intérêt intellectuel de ces enseignements est plus ou moins prégnant, il n'en demeure pas moins que la tactique suivie revient à une ouverture des possibles au-delà de ce qu'elle voit dans sa licence :

« J'me suis dit, je vais prendre des trucs thématiques qu'on peut changer chaque semestre, comme ça je vais pouvoir découvrir d'autres choses et peut-être que, j'sais pas, je vais avoir un truc qui va me plaire vraiment beaucoup et je vais me dire "ah, bah tiens, ça c'est pas mal". Donc je trouve ça bien le principe de... de pouvoir changer à chaque semestre et de découvrir de nouvelles disciplines, et tout. Donc ça c'est bien. Bon, au final j'ai vu que "Sciences et société" ça ne m'a pas plus du tout, mais bon... ».

Pour elles, il s'agit donc de se laisser le temps de découvrir, en saisissant les différentes opportunités institutionnelles, tout en suivant un fonctionnement par affinité. À l'instar de Sam qui envisage une forme de dé clic en suivant les UE qu'elle a pu choisir, chacune espère une révélation au cours de la licence. Impressionnée par « *l'étendue des masters qu'on propose* », c'est par exemple ce que se dit Charlotte alors en L2 Histoire : « *si ça s'trouve, dans un an et demi [...] je serai fixée sur quelque chose à force de faire des stages* ». Il convient ici de souligner que toutes imaginent poursuivre leurs études au-delà du niveau Bac+3 parce qu'« *avec un diplôme de licence, on fait pas grand-chose* » (Cléo) et que cette formation ne « *prépare pas à un métier ou quoi que ce soit, c'est plus que ça donne des compétences pour ensuite se spécialiser dans quelque chose* » (Sam). Une fois assurées dans leur formation, elles envisagent donc un projet scolaire se manifestant par ce niveau de poursuite d'études, mais la déclinaison de ce projet à travers des choix d'orientation demeure flottante. Sans objectif clairement défini, elles aspirent toutes à des études longues, raison pour laquelle elles s'emparent de la licence comme d'un temps de découverte. Néanmoins, toutes ne vivent ni n'anticipent le temps de la même manière.

D'un côté, on retrouve des étudiantes essayant de pallier une projection incertaine en anticipant les possibles. La construction progressive du parcours est, dans la mesure du possible, pensée en amont de la formulation des choix d'orientation pour prévenir l'angoisse qu'ils risqueraient de générer. Si l'avenir à long-terme est encore relativement incertain pour Charlotte, elle se fixe néanmoins des horizons temporels pour lesquels l'information et donc la visibilité lui semble satisfaisantes. Dès le premier semestre de sa L2, elle a anticipé les choix, notamment de spécialité, qu'elle aura à formuler en L3 : « *quand j'ai lu le livret, j'ai pas pu m'empêcher [rires] !* ». Plus encore, elle commence à se renseigner sur les différents masters qu'elle pourrait envisager « *pour pas prendre au dernier moment et être perdue dans tous... tous les descriptifs de master, les programmes, tout ça* ». Stratégie face à l'information qu'elle avait déjà au cours de la procédure Parcoursup, il s'agit d'une forme de gestion préventive de l'incertitude et de l'indécision.

De l'autre côté, on retrouve des étudiantes que l'on peut presque qualifier d'hédonistes : vivant pleinement le temps présent des études, elles appréhendent le temps à venir en ce qu'il est perçu comme la nécessité de se spécialiser de plus en plus. C'est le cas de Sam qui, en pensant au master, précise bien qu'elle « *essaiera de prendre quelque chose de spécifique, mais pas trop* » dans la mesure où elle « *aime bien faire des choses générales, pour avoir plein de portes ouvertes* ». La seule certitude qu'elle a est de « *faire un master de quelque chose en rapport avec Info-comm', évidemment* », tant elle trouve un intérêt intellectuel dans ce domaine. Après obtention de sa licence, Sam s'oriente effectivement dans un master Communication et événementiel d'une École de commerce. Pour autant, si cette formation lui plaît, elle n'a toujours pas eu la révélation qu'elle attendait, malgré une alternance et un service civique dans ses domaines de prédilection :

« Comme d'habitude je suis très indécise et je n'arrive pas à trouver quelque chose qui me passionne réellement. Cependant, je garde l'idée de travailler dans l'événementiel, la radio (podcast), les festivals de musique... Enfin voilà, quelques idées comme ci comme ça » (mail du 18 avril 2024).

Parfois, la « révélation » a eu lieu comme pour Eva qui a fini par se décider pour un master MEEF Musique dans lequel elle a été acceptée et qui « *pour ce faire, [s'en va] découvrir le pays de Mozart [...] même si faire un échange en Master n'est pas fréquent* » ou Cléo qui, par un concours de circonstances externes à ses propres choix a finalement réussi à étoffer son projet d'avenir depuis le choix du master jusqu'à ses aspirations professionnelles :

« Ma spécialisation en patrimoine a été supprimée du programme [...] je me suis donc retrouvée à faire ma L3 en spécialité Histoire sociale. Je n'étais vraiment pas ravie au début, mais finalement c'était un mal pour un bien. Ça me plaît beaucoup et ça m'a poussée à choisir une réorientation pour le futur Master : j'ai candidaté en études du genre, avec comme projet d'étudier le masculinisme notamment sur les réseaux sociaux, et pour but après mes études de travailler en politique, peut-être dans une collectivité, pour mettre en place des politiques favorisant l'inclusivité et la protection des minorités dans la société » (mail du 25 avril 2024).

Pour ces enquêtées, dont les aspirations de poursuite d'études n'étaient pas traduites en projet d'apprendre à l'entrée dans le supérieur, c'est avant tout l'intérêt intellectuel et donc le temps présent des études qui priment (subjectivation). Il s'agit surtout pour elles de s'épanouir dans les études, de découvrir voire de tester différents possibles jusqu'à ce que l'un d'entre eux se détache. Parallèlement, si le temps à venir est marqué par de l'appréhension ou de l'indécision, il n'en demeure pas moins qu'elles disposent d'une forme de confiance dans l'avenir et la perspective d'études longues, tant que le temps

présent est épanouissant (subjectivation et intégration). Ainsi, c'est au gré d'un parcours étudiant linéaire qu'elles transforment peu à peu en projet d'apprendre que leur processus de construction d'aspirations se poursuit.

14.2.3.4. *Expérimenter*

Enfin, la quatrième sous-catégorie rassemble des enquêtés pour lesquels les aspirations de poursuite d'études ont évolué au gré d'une expérience étudiante entendue au sens large, c'est-à-dire au-delà des enseignements en tant que tels, voire au-delà de l'université (n=3). Cette catégorie ne peut être considérée comme exhaustive et exclusive, les parcours et les expériences étudiants précédemment évoqués n'étant pas isolés du monde, mais bien inscrits dans une expérience plus large de la jeunesse étudiante. Il ressort néanmoins des entretiens que, pour certains étudiants, le processus de maintien ou de reconstruction des aspirations de poursuite d'études est sensiblement influencé par les expérimentations ou, au contraire, les contraintes liées à la jeunesse étudiante, notamment l'emploi et l'engagement étudiants.

Au-delà de sa licence, c'est également avec son expérience professionnelle que Fleur (bac L-Abibac, AB – favorisée – Allemand) a réorienté sa projection dans le temps à venir. Bien qu'elle ait obtenu son diplôme de licence, le niveau de ses aspirations de poursuite d'études n'a, d'une certaine manière, cessé d'être revu à la baisse. Lors de son expérience de Parcoursup et au cours de la construction de ses aspirations de poursuite d'études, Fleur a priorisé sa vocation pour l'Allemand, tout en se projetant éventuellement dans les métiers du livre. Lors du choix final, Fleur a déjà revu ses aspirations à la baisse, sur contrainte de ses parents, en privilégiant une LLCER Allemand à défaut d'une licence franco-allemande spécialité édition. Néanmoins, le contenu de la licence LLCER Allemand correspond à ses attentes ne serait-ce qu'en lui permettant d'approfondir ses connaissances sur la culture allemande et l'apprentissage de la langue. Au cours de ses deux premières années de licence, ses aspirations professionnelles commencent à changer : d'un côté, le peu d'informations qu'elle arrive à obtenir sur les métiers de l'édition lui donnent l'impression d'un secteur difficile d'accès et, d'un autre côté, elle estime de plus en plus la perspective d'enseigner l'Allemand « *étant donné que [la licence] ça nous conduisait surtout vers professeur d'Allemand, ce genre de choses* ». Ses perspectives en termes de poursuite d'études et le niveau de diplôme qu'elle envisagea ne changent toutefois peu, puisqu'en

arrivant en L2 elle maintient son aspiration à poursuivre jusqu'en master, tout en imaginant même reprendre ensuite une licence franco-allemande : « *parce que du coup, après les cinq ans, en toute logique si je fais le master j'aurai un job, du coup je gagnerai un minimum... fin assez d'argent pour pouvoir me dire que je peux me relancer dans les études* ». Au terme d'une licence dont elle est « *très contente* » Fleur a néanmoins ressenti le besoin de faire preuve de réflexivité. En l'occurrence, en priorisant toujours son émancipation, c'est son Brevet d'aptitudes aux fonctions d'animateur (BAFA) grâce auquel elle a maintenu un emploi étudiant au cours de sa licence, qui lui a permis de se positionner :

« J'ai donc fait un bilan pour moi-même [...] et étrangement l'animation avec des enfants que j'avais fait plus jeune en passant mon BAFA était vraiment un souvenir marquant et plaisant. J'ai donc pris l'initiative de m'inscrire à un diplôme : le BPJEPS Loisirs Tout Public » (mail du 18/04/2024).

Passant d'une perspective de poursuite en master à l'engagement dans un Brevet professionnel de la jeunesse, de l'Éducation populaire et du sport (BPJEPS), les aspirations de poursuite d'études ont, pour Fleur, connu un nivellement par le bas en termes de prestige du diplôme. Au demeurant, cette aspiration qu'elle a reconfigurée au regard d'une expérience professionnelle menée en parallèle de ses études ne limite ni sa vocation pour l'Allemand, ni ses ambitions professionnelles : « *avec ce diplôme, je peux me projeter que ce soit pour passer le BAFA allemand pour faire des colos, et cetera. Ou juste continuer dans l'animation en France et si possible avoir un rang de directrice* ».

Dans une moindre mesure, c'est également le cas d'Alice (bac STMG, TB – intermédiaire – SEF) dont l'aspiration affirmée à poursuivre en licence Sciences de l'éducation était adossée au projet de devenir professeure des écoles et même de « *finir directrice d'école* ». Tout en aspirant à vivre pleinement sa jeunesse étudiante (intégration et subjectivation), toute l'expérience étudiante d'Alice est orientée par la logique de la stratégie pour faire advenir ce projet. C'est pourtant au cours de la licence, mais surtout « *grâce à une occasion de remplacement en tant que surveillante* », qu'elle ouvre progressivement la perspective de devenir Conseillère principale d'éducation (CPE). Dans son cas, le projet d'apprendre qu'elle avait imaginé est partiellement reconstruit, puisqu'elle valide sa licence et passe finalement d'un MEEF à l'autre. Si elle conserve le même niveau d'études, ses aspirations de poursuite d'études et professionnelles à l'université ne correspondent *in fine* plus à ses aspirations *vers* l'enseignement supérieur, ce qu'elle impute à son expérience professionnelle en tant qu'Assistante d'éducation (AED).

Alice et Fleur partagent ainsi un processus de reconfiguration des aspirations similaire dépassant leur expérience étudiante en tant que telle. Elles se sont engagées toutes les deux dans les études afin de maintenir des aspirations de l'ordre de la vocation (Fleur) ou du projet professionnel (Alice). En poursuivant et en validant leur licence, elles ont donc maintenu l'effectivité de leurs aspirations de poursuite d'études post-bac, mais les perspectives pour la suite de leurs études diffèrent de leurs intentions initiales en raison de leur emploi étudiant. Autrement dit, c'est à travers une expérience étudiante dépassant le cadre académique que leurs aspirations ont finalement été reconfigurées.

Dans le cas de Tom (bac ES, TB – intermédiaire – Histoire), dont l'expérience étudiante est relativement singulière, c'est en raison de son engagement militant que ses aspirations ont évolué. Parmi les enquêtés, nombreux ont associé leurs études à une forme d'engagement allant de l'associatif, comme Alice dans le Bureau des étudiants (BDE) de sa licence « *parce que, bah, ça permet de s'ouvrir à plein de choses* », jusqu'à la représentation d'un monde étudiant pour lequel « *sorties étudiantes* » et « *manifestations* » sont, comme pour Sam, mises au même niveau. Pour beaucoup, il s'agit donc d'éprouver cette jeunesse étudiante à travers cet engagement, y compris dans sa forme institutionnalisée comme peut l'être la VEE. Pour Tom, c'est en revanche toute son expérience étudiante qui est tournée autour de son engagement.

Tom est arrivé en Histoire à défaut d'avoir été accepté à Sciences Po. Bien qu'il s'agisse pour lui d'un refuge, cette filière lui permet néanmoins d'associer l'intérêt intellectuel qu'il a pour cette discipline et le projet qu'il a de devenir professeur d'Histoire. Il a construit cette aspiration de poursuite d'études spécifique comme s'il s'agissait pour lui de poursuivre une expérience lycéenne complète, tout en concentrant toute son expérience étudiante autour de cette discipline : « *je trouve ça même plus sympa à la fac qu'au lycée. Moins dur parce déjà moi je fais ce que j'aime et j'ai pas les cours, par exemple maths, bah j'ai plus ça [...] donc j'peux me donner à fond sur l'histoire* ». Son expérience étudiante semble toute tournée autour des logiques de la stratégie et de la subjectivation, dans une dimension académique. Pourtant, un autre pan l'emporte lorsque, dès son arrivée à l'Université Joséphine Baker il décide d'adhérer au syndicat étudiant majoritaire.

En l'occurrence, cet engagement peut se lire sous plusieurs angles. D'une part, il a très tôt été socialisé à la politique au sein de sa famille, ce qu'il relie notamment au statut de fonctionnaire de ses parents de sorte que « *bah, le gouvernement, c'est directement leur employeur [donc] ils ont toujours parlé de comment ça marchait* » autant qu'à leur propre engagement : « *quand j'étais petit, mon père était au conseil municipal, on devait toujours aller aux élections, tout ça, pour voir comme ça s'passait* ». D'autre part, il perçoit dans le monde étudiant des possibilités de militantisme beaucoup plus importantes que le lycée ne permettait : lors des semaines d'accueil, le syndicat a organisé une distribution de protection périodiques, une action que Tom avait tenté de mettre en œuvre dans son lycée. Se retrouvant plus généralement dans les valeurs portées par le syndicat, Tom y adhère dès les premiers jours, trouvant par ailleurs la possibilité de se socialiser très vite au monde universitaire : « *ils m'ont emmené faire des tractages en amphi, après j'me suis levé pendant une semaine à sept heures du matin pour aller tracter avec eux [rires] ! Et en fait j'ai visité toute la fac dans le noir en début d'année !* ». Au-delà de la connaissance du campus, cette adhésion au syndicat l'ouvre sur une intégration sociale et institutionnelle se renforçant mutuellement. En réalité, c'est grâce à une « *solidarité interpersonnelle* » qu'il trouve dans ses cercles militants, qu'il valide ses années sans presque jamais aller en cours, ce que lui permettent par ailleurs ses dispositions scolaires favorisées :

« Le fait de rencontrer des gens [dans le syndicat] qui ont plus d'expérience, 'fin la plupart sont en L2, L3, M1, M2, ils ont tous des doubles cursus... 'fin... Donc c'est pour ça, ça m'a vachement aidé, vachement ouvert. Bah sur tout ce qui était, que ce soit la vie à la fac, comment faire administrativement, comment s'en tirer avec les cours, comment bosser ».

Plus encore, c'est en prenant pour modèle ces « *gens qui ont plus d'expérience* » et qui « *ont tous des doubles cursus* » que Tom poursuit lui aussi en double cursus Histoire et Sociologie, tout en renforçant son engagement. En deuxième année de licence, il mène ainsi de front sa double licence, le syndicat, un Service civique et des mandats au conseil d'UFR et au conseil académique. Ces deux disciplines (Histoire et Sociologie), auxquelles il aurait souhaité pouvoir ajouter la Philosophie, renvoient pour lui à la possibilité d'appréhender le monde et la société de manière complémentaire, y compris sous un angle politique. S'il avait déjà choisi la filière ES au lycée puis la licence Histoire pour ces mêmes raisons en servant également son projet de devenir enseignant, cette ouverture par le militantisme à laquelle il aspirait et grâce à laquelle il a construit ses études pour lui et par lui, brouille pourtant ses perspectives d'avenir : « *le problème, c'est qu'avant je voulais être prof d'histoire-géo, j'suis arrivé comme ça à la fac [...] et puis, au final, ça m'a ouvert*

tellement de... tellement ouvert l'esprit que j'sais même plus quoi faire ! ». Comme pour d'autres, il est d'un côté confronté à la réalité du professorat dans le secondaire face à laquelle il prend progressivement conscience, fort de sa socialisation politique, que « *l'Éducation Nationale, comme elle est maintenant, ça [lui] plaît pas du tout* ». De l'autre côté, tout en déclarant qu'il ne voit pas « *le syndicalisme comme un tremplin vers une carrière politique* », il devient pourtant attaché parlementaire dès sa L3 et ses aspirations de poursuite d'études au-delà de sa double licence s'inclinent vers des masters portant sur les relations internationales ou la communication politique. Autrement dit, cet engagement étudiant autour duquel toute son expérience est tournée, n'altère pas sa perspective de poursuite d'études en master en elle-même, mais brouille sa déclinaison à travers une spécialisation plus spécifique et ses aspirations professionnelles.

Bien que non exhaustifs quand d'autres éléments relatifs à la vie universitaire pourraient être pris en compte, l'emploi et l'engagement étudiants peuvent ainsi ouvrir sur de nouvelles aspirations. En cela, il convient bien de distinguer ce qui relève d'une forme de déterminant du choix – comme c'est le cas pour Alice, Fleur et Tom – et ce qui participe du déroulement de l'expérience étudiante. En tant qu'expérience sociale en soi, l'effet de l'engagement étudiant dépend de l'articulation des différentes logiques de l'action. Lorsque la stratégie est par exemple dominante, comme c'est par exemple le cas de Léna qui a choisi de faire une VEE dans une association étudiante de Joséphine Baker « *par simplicité* » et « *par praticité* », l'engagement reste simplement associé aux opportunités offertes. Le constat est similaire en ce qui concerne l'emploi étudiant qui peut demeurer de l'ordre d'un emploi alimentaire, contraignant même parfois la poursuite d'études à l'instar d'Axelle. Si son emploi n'a pas bouleversé ses aspirations – qui restent, au demeurant relativement floues – ce temps salarié a concurrencé le temps de ses études lorsque son « *gros contrat de travail* » l'a amenée à « *mettre [sa] L3 entre parenthèses* » pour la redoubler l'année suivante. Cela étant, l'enjeu n'était pas ici de considérer les facteurs pouvant entraver le parcours, mais ceux pouvant générer une reconfiguration des aspirations, comme c'est le cas pour Alice et Fleur. Ainsi, pour ces étudiants comme Alice, Fleur et Tom, le processus de construction des aspirations de poursuite d'étude se prolonge au cours d'une expérience étudiante dépassant le cadre universitaire jusqu'à une reconfiguration des aspirations tenant à ces éléments extra-universitaires.

Synthèse du quatorzième chapitre

L'objectif de ce chapitre était de considérer simultanément les parcours étudiants en licence et le processus de construction des aspirations des enquêtés, au prisme de la sociologie de l'expérience. En l'occurrence, deux grands types de parcours ont pu être mis en avant, bien que des nuances puissent être apportées en leur sein, selon la place de l'expérience de Parcoursup, de l'expérience étudiante et plus généralement de l'expérience de construction des aspirations *vers* et *dans* l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les parcours non-linéaires, seule la réorientation a été considérée quand d'autres manifestations, comme le redoublement ou la sortie, mériteraient de l'être. Si la réorientation illustre une dissonance entre les aspirations *vers* et *dans* l'enseignement supérieur, nous avons pu voir qu'elle diffère selon l'expérience en étant à l'origine. Pour une partie des étudiants se réorientant, la dissonance tient à une expérience limitante de Parcoursup en raison de refus, d'une attente estimée trop longue ou de choix intenable à l'instar d'une décohabitation impossible. La procédure Parcoursup oblige alors choix final contrarié plus ou moins rationnel et entrave la formalisation des aspirations *vers* l'enseignement supérieur. Après un détour temporaire dans une filière ou une université refuge, la réorientation permet de rendre effectives ces aspirations, sous réserve d'une admission au cours de la seconde expérience de Parcoursup. Les enquêtés concernés maintiennent en réalité leurs aspirations à travers un processus d'orientation retardée. D'autres cas de figure que nous n'avons pas pu approcher faute de données pourraient exister, notamment le maintien dans une filière-refuge à défaut d'avoir pu de nouveau rejoindre la formation ciblée ou, au contraire, en raison d'une expérience étudiante finalement heureuse.

Pour une autre partie des étudiants se réorientant, c'est moins la procédure Parcoursup qu'une expérience éclairante en première année de licence qui leur permet de conscientiser la dissonance entre ce qu'ils avaient projeté et la réalité de ce qu'ils vivent. Cette expérience étudiante ne peut être éclairante qu'en la considérant parallèlement incomplète, que ce soit par un défaut de socialisation aux normes universitaires (intégration), d'accomplissement intellectuel (subjectivation) ou de projection dans le temps à venir (stratégie). Quelle que soit la ou les logiques de l'action dominée(s), il en découle une tension dans l'articulation des trois logiques qui permet aux étudiants de se rendre compte

du caractère rêvé ou de la dimension insatisfaite de leurs aspirations. Dans ce cas, la réorientation renvoie plutôt à un processus de déconstruction des aspirations *vers* puis de reconstruction de nouvelles aspirations *dans* pour une formation qui permettrait de réguler les tensions perçues entre les différentes logiques de l'action. Néanmoins, si cette nouvelle formation témoigne d'aspirations reconfigurées, le degré d'ambition des aspirations renvoyant notamment au niveau d'études visé peut, quant à lui, être maintenu.

Ainsi, un parcours non-linéaire, car marqué par une réorientation, peut autant illustrer le maintien que la reconfiguration des aspirations de poursuite d'études, quelle que soit l'expérience sociale ayant permis de prendre conscience de la dissonance entre ce qui était projeté et ce qui est vécu. Il en est de même, à un degré moindre, pour les étudiants dont le parcours est pourtant linéaire.

Au-delà de leur linéarité, certains parcours sont structurés par un projet d'apprendre, qu'il soit ou non adossé à un projet professionnel. Bien souvent, ces aspirations traduites en projet ont été construites sur le temps long du parcours, mais leur effectivité légitimée par la procédure Parcoursup nécessite d'être maintenue, parfois testée. Pour certains, les plus assurés, les études sont même perçues comme une étape au sein d'un « kit-métier », c'est-à-dire une aspiration professionnelle déclinée en un cursus d'études. Pour d'autres, si le projet dicte la construction du parcours, éprouver ce parcours revient parallèlement à se confronter et à conforter le projet. En étant toute tournée vers le temps à venir, l'expérience étudiante de ces enquêtés est dominée par la logique de la stratégie, y compris s'il s'agit dans le temps présent de prendre une distance critique avec la formation (subjectivation, mais nécessite malgré tout une socialisation universitaire ne serait-ce qu'à travers la réussite académique (intégration)).

En l'occurrence, une affiliation trop difficile au métier d'étudiant ou des difficultés scolaires trop importantes peuvent générer des doutes sur la capacité à maintenir l'effectivité des aspirations. Quand bien même ces dernières auraient été légitimées par la procédure Parcoursup, le doute sur leur dimension rêvée peut s'immiscer lorsqu'une tension émerge entre l'intégration, le projet professionnel le cas échéant et ce projet d'apprendre affecté par des difficultés face aux normes universitaires. Si la réorientation est alors envisagée, réussir à passer ou à contourner les obstacles d'ordre académique permet à ces étudiants de finalement s'autoriser ce sentiment de capacité à maintenir leurs

aspirations. Pour d'autres, c'est moins dans le temps présent qu'ils s'autorisent, qu'à l'égard du temps passé. L'émancipation que suscite chez certains l'expérience étudiante leur permet alors de prendre leur distance avec des rôles sociaux auxquels ils se sentaient soumis et qui freinaient leur légitimité à tenir des aspirations pourtant ancrées. Ici, la linéarité du parcours cache le prolongement du processus de construction, de précision et d'affirmation des aspirations une fois franchies les portes du supérieur. Dans le cas de ces enquêtés, ce prolongement est tout à fait personnel puisqu'il s'agit de s'autoriser à penser et assumer les aspirations, soit de manière objective à travers la réussite académique (intégration), soit de manière plus subjective en s'émancipant (subjectivation).

Pour d'autres encore, c'est davantage pour découvrir que le temps des études est vécu, qu'il ait été anticipé comme tel ou qu'il le soit devenu de fait. Parfois adossées à un projet, le plus souvent encore peu précises à l'issue de la procédure Parcoursup, les aspirations sont avant tout associées à une visée émancipatrice des études. Il s'agit de privilégier l'intérêt intellectuel, l'accomplissement personnel et le temps de la jeunesse étudiante avec tout ce qu'elle offre, y compris en dépassant le cadre strictement universitaire, du moins, durant les premières années d'études longues. En priorisant la logique de la subjectivation, à travers des études menées par soi et pour soi, ces enquêtés se découvrent et découvrent, ce qui leur permet de conduire progressivement leur parcours et d'affiner leurs aspirations. Qu'ils soient arrivés dans l'enseignement supérieur avec un projet clairement identifié ou, au contraire, des aspirations floues, ce n'est finalement qu'en vivant le présent que le temps à venir se dessine progressivement. De sorte que, le processus de construction des aspirations se poursuit dans le supérieur, jusqu'à la reconfiguration, parfois la déconstruction-reconstruction ou la précision progressive de leurs aspirations.

In fine, certains parcours linéaires cachent pourtant une forme de volatilité des aspirations que ce soit en termes de niveau d'études visé, du degré de précision de la représentation du temps à venir ou encore de l'utilité sociale associée aux études. Quelle que soit la raison de cette volatilité ou l'articulation des logiques de l'action au cours de l'expérience étudiante, c'est davantage à l'issue de la licence que les aspirations sont reconfigurées, comme si les premières années vécues à l'université pouvaient encore être émancipées d'une injonction au projet.

Conclusion de la cinquième partie

À ce stade, il convient de justifier les choix opérés pour analyser les aspirations de poursuite d'études *dans* l'université, tout en les rapportant à d'autres travaux. En l'occurrence, le choix a été fait de considérer le parcours des enquêtés afin d'appréhender simultanément leur processus de construction des aspirations et leur expérience étudiante. Il s'agissait donc de vérifier la troisième sous-hypothèse suggérant que l'issue de la procédure Parcoursup ne détermine pas nécessairement le parcours des enquêtés, les aspirations de poursuite d'études étant éprouvées au cours de l'expérience étudiante. Or, aborder l'expérience étudiante de jeunes arrivés à l'université en 2020-2021 sans évoquer le Covid-19 aurait paru décontextualisé, tant la crise et la gestion dont elle a fait l'objet ont généré des conditions d'études spécifiques.

S'il eût été intéressant de considérer la crise comme une expérience sociale, c'est davantage en termes de contextualisation, en l'occurrence très conjoncturelle, qu'elle a été appréhendée. L'enjeu était surtout de neutraliser un éventuel effet Covid sur les aspirations. L'analyse proposée est donc bien loin de cerner tous les enjeux et toutes les difficultés que la crise a pu soulever pour les jeunes, comme d'autres travaux ont pu le faire (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2022 ; Belghith *et al.*, 2020 ; Geuring et Masy, 2023 ; Martin *et al.*, 2021). D'ailleurs, seules les dimensions académiques et, dans une moindre mesure, estudiantines de l'expérience à l'université ont été retenues, quand les conditions matérielles d'existence n'ont par exemple que peu été évoquées. Cette première limite dans l'analyse est généralisable, tant l'expérience hors-université – dont on peut pourtant supposer des effets sur les aspirations et sur les parcours étudiants – n'a été en réalité qu'effleurée. L'un des biais dans cette partie tient en effet à la considération du seul cadre universitaire, quand d'autres cadres spatio-temporels plus ou moins complémentaires ou, au contraire, concurrents auraient mérité d'être davantage pris en compte, afin d'affiner la perspective d'un temps des études comme temps de la jeunesse et du passage à l'âge adulte (Galland, 2007). Ce prisme scolaro-centré n'a néanmoins pas empêché d'approcher cette jeunesse étudiante, notamment pour ce qu'elle a été ébranlée par la crise sanitaire.

Nous avons pu voir que l'affiliation suspendue qu'ont rencontrée les enquêtés, c'est-à-dire cette position entre-deux face au métier d'étudiant, n'est finalement qu'un pan d'une

expérience étudiante désenchantée. La mise à distance du campus a limité l'intégration aux niveaux social et institutionnel, les mesures sanitaires ont contraint toute perspective d'émancipation associée à la logique de la subjectivation et altéré la socialisation aux normes universitaires, de sorte que seule la stratégie, en étant tournée vers l'avenir, a bien souvent permis aux enquêtés de tenir. À la différence de la figure proposée par François Dubet (1994b) pour laquelle seule la stratégie est affirmée pour ces étudiants venant chercher un « super-Bac » et dont « le rapport au diplôme est strictement instrumental » (p. 525), c'est davantage pour sauver la face que se tourner vers l'avenir est devenu une solution. Ce temps à venir tient surtout à un retour à la normale, de ce « normal » que se représentaient les enquêtés mais qu'ils n'ont pas rencontré. De fait, leurs aspirations, qu'elles tiennent aux perspectives d'une jeunesse étudiante ou de manière plus académique aux études, n'ont que peu été assouvies au cours de cette année passée en distanciel. Bien qu'elle soit paroxystique en forçant l'autodidaxie et, pour beaucoup, l'expérience du mépris (Felouzis, 2001), cette mise à distance souligne également la numérisation du métier d'étudiant comme l'avait notamment montré Cédric Fluckiger (2021). De fait, le numérique est à la fois nécessaire dans les apprentissages, qu'il fait l'objet d'un apprentissage. Au demeurant, les enquêtés ont d'une certaine manière conservé leurs aspirations puisque la poursuite d'études dans la filière d'inscription en L1 est la perspective la plus courante. Ici, il convient de rappeler le biais de n'avoir que des persévérants, lesquels ont néanmoins tous vécu une « galère » pour reprendre l'expression de François Dubet (1987) qui n'a pourtant ni la même intensité, ni la même temporalité, ni la même sortie selon l'origine sociale, les habitudes scolaires ou encore les conditions d'arrivée à l'université. De manière plus généralisable que cette dimension désenchantée, la première année de licence peut être qualifiée d'éclairante, rejoignant alors l'idée d'une université comme espace de régulation (Bodin et Millet, 2011b). La dimension éclairante de la première année renvoie à la confrontation entre des aspirations constituant une représentation du temps à venir et la réalité de ce temps devenu présent, ce dont l'analyse des parcours et du sens qu'en donnent les jeunes permet de rendre compte.

Quatre types de parcours ont finalement pu être établis, selon la manière qu'ont les enquêtés de conduire leurs aspirations au cours de leur expérience étudiante. Le premier correspond à un parcours marqué par un processus d'orientation retardée qu'avait déjà mis en avant Mathieu Rossignol-Brunet (2022a). Les jeunes concernés ont vu leurs aspirations entravées par la procédure Parcoursup, que ce soit en raison de refus, de l'attente ou encore

de propositions d'admission dans des formations difficilement intégrables en raison des conditions matérielles ou d'un coût affectif trop important. Ils rejoignent alors une filière refuge (Convert, 2010), que ce soit par le bas (pour les plus favorisés socio-scolairement) ou par le haut (pour les moins armés), qu'ils avaient anticipé comme vœu de secours ou comme alternative souhaitable, dans l'attente de pouvoir obtenir une place dans la formation ciblée à l'issue d'une seconde expérience de Parcoursup. En l'occurrence, ce type de réorientation renvoie bien souvent à une sortie de l'université vers un autre type de formation. Le fait que les bacheliers technologiques ou professionnels soient sur-représentés peut souligner leur socialisation plus difficile aux normes universitaires, voire un phénomène d'auto-exclusion comme cela a été montré avec Laïssa. Cette « réorientation stratégique » (IGÉSR, 2020) suite à une orientation contrariée, permet par ailleurs de discuter les politiques éducatives, puisque ces enquêtés répondent à l'injonction au projet, que ce dernier soit décliné au niveau scolaire, professionnel ou, du moins, en aspiration de poursuite d'études affirmée, mais leur parcours n'est en revanche pas linéaire. Quand les jeunes arrivent à rejoindre la formation qu'ils ciblent, ce qui témoigne d'une certaine manière qu'ils en sont méritants, la double injonction à la projection et à la linéarité du parcours apparaît dans leur cas paradoxale en raison d'une première expérience limitante de Parcoursup.

Le deuxième type de parcours est également marqué par une réorientation, mais cette fois-ci ce n'est pas la procédure Parcoursup qui en est à l'origine, mais une expérience étudiante incomplète et éclairante. En effet, les enquêtés concernés sont arrivés de manière élective à l'université que ce soit en obtenant leur premier vœu ou en formulant un choix associé à une aspiration espérée. En revanche, la représentation qu'ils se faisaient des études universitaires ne correspond pas à la réalité qu'ils vivent. Dans la lignée de travaux suggérant que la réorientation résulte d'un désajustement entre les propriétés socio-scolaires des étudiants et les exigences de la formation (Couto, 2023 ; Felouzis, 2001a), nous avons pu voir qu'elle tient parfois à une socialisation aux normes universitaires trop complexe, notamment pour les moins armés scolairement. Se réorienter devient une solution « de rebond » (IGÉSR, 2020) vers une formation à laquelle sont associées des normes ou des exigences distinctes de la licence d'inscription. D'après les discours, ce n'est toutefois pas toujours en étant objectivé, par exemple par les résultats, que ce désajustement est perçu, mais parfois par un sentiment plus subjectif duquel découle le rejet des normes universitaires. Quoiqu'il en soit, le parcours est poursuivi en dehors de

l'université. Pour d'autres, au contraire, c'est en restant à l'université qu'ils se réorientent en passant d'une filière pour laquelle l'intérêt intellectuel n'était pas estimé suffisant à une autre pour laquelle ils espèrent s'accomplir. Il s'agit alors d'enquêtés dont les dispositions socio-scolaires plutôt privilégiées leur permettent de prioriser la logique de la subjectivation et de s'octroyer le droit à l'erreur. Toutefois, si l'origine scolaire est bien souvent liée à la réorientation, les données quantitatives ne permettent pas d'établir l'effet de l'origine sociale, cette dernière n'étant discriminante ni pour une réorientation vers une autre formation, ni vers une autre licence universitaire. Au demeurant, ces réorientés illustrent bien l'idée d'une expérience éclairante, dans la continuité d'une université comme espace de régulation, lorsque l'une ou plusieurs des dimensions de l'expérience peinent à orienter leur action et leur projection dans le temps à venir. Leur parcours n'est donc pas linéaire, ce qui n'est pas toujours dû à un défaut de réussite académique ou d'orientation réussie, mais il s'inscrit dans la poursuite de la construction de leurs aspirations jusqu'à ce que ces dernières soient, de manière différée, progressivement traduites en projet d'études ou professionnel.

Le troisième type de parcours combine linéarité, expérience étudiante plutôt pleine et maintien des aspirations. Outre une orientation élective à l'université ou, du moins, après un processus de reconfiguration des aspirations à l'issue de la procédure Parcoursup, ce sont des étudiants qui ont traduit leurs aspirations en projet scolaire ou professionnel qu'ils testent, confortent, parfois renforcent au cours de leurs études. En ayant aspiré à poursuivre dans une filière correspondant à leur profil socio-scolaire, ils correspondent alors aux « vrais » étudiants (Dubet, 1994a) dont l'expérience est complète au-delà même d'une visée strictement instrumentale des études. Surtout, ils répondent à la fois à l'injonction au projet et à la linéarité du parcours à travers un processus de construction d'aspirations affirmées et d'une certaine manière éclairées. Quand bien même des doutes, des difficultés ou une distance critique vis-à-vis de leur formation pourraient parsemer leur parcours, leur projet demeure suffisamment désirable et probable pour tenir.

Enfin, le quatrième type de parcours est également linéaire, mais cette linéarité cache la poursuite du processus de construction des aspirations. Dans ce cas, les enquêtés se sont orientés de manière élective à l'université, parfois en ayant même un projet, mais l'expérience qu'ils y vivent transforme leur représentation du temps à venir : soit par la découverte de nouveaux possibles, soit par un processus d'émancipation, soit par des

expérimentations dépassant parfois le cadre proprement universitaire (Jellab, 2011). Les aspirations de poursuite d'études de ces étudiants sont alors anticipées ou peuvent se muer en projet de jeunesse une fois franchies les portes du supérieur. Autrement dit, leurs aspirations sont gouvernées par le sens qu'ils donnent à ce temps social qu'est la jeunesse et cela en rupture avec l'injonction au projet professionnel. Leur parcours est donc linéaire en licence, mais ils construisent progressivement leur projet (d'abord de jeunesse, puis d'études et éventuellement professionnel) de sorte que leurs aspirations *vers* l'enseignement supérieur ne correspondent plus à leurs aspirations *dans* l'enseignement supérieur, notamment lors du passage en master.

À cet égard, il convient de souligner que la poursuite d'études au niveau Bac+5 est généralisable puisqu'elle concerne 63,8 % des répondants au questionnaire qui souhaitent poursuivre dans leur filière de L1 et la quasi-totalité des enquêtés par entretien. À nouveau, si l'origine scolaire est significative (les bacheliers littéraires, technologiques ou professionnels ayant moins déclaré vouloir poursuivre jusqu'en master), l'origine sociale n'est quant à elle pas discriminante, tout comme elle ne permet pas d'expliquer la poursuite (ou non) dans la filière d'inscription en L1. Ici, il pourrait donc s'agir de la diffusion d'une norme de cursus longs, tout du moins pour des jeunes aspirant effectivement à poursuivre leurs études à l'université et plus encore dans une université constituant un établissement de démocratisation du supérieur comme l'est Joséphine Baker. De cette considération, trois autres en découlant méritent alors d'être exposées.

D'une part, la diffusion d'une norme d'études universitaires longues, tend à être confirmée par le fait que 57,6 % des diplômés de licence poursuivent effectivement en master au niveau national, un taux ayant toutefois diminué de dix points depuis l'introduction de la sélection en première année de master en 2016 (EESRI, 2023). En l'occurrence, si nous avons pu voir que les aspirations des enquêtés à l'entrée du master peuvent être reconfigurées, tout un pan de l'accès à ce niveau d'études à présent régi par la plateforme Mon Master reste à explorer. D'autre part, bien qu'il convienne de revenir sur le caractère standardisé des catégories sociales mobilisées en conclusion générale, on peut néanmoins souligner que la distribution des types de parcours présentés semble moins suivre des logiques socio-culturelles que des logiques scolaires de l'orientation et d'accès au supérieur. Autrement dit, le poids de l'origine sociale semble s'estomper une fois franchies les portes de l'enseignement supérieur en général et de l'université en particulier (Herbaut,

2019). Néanmoins, la troisième considération renvoie à l'accès différencié dans les différentes formations du supérieur (Duru-Bellat et Kieffer, 2008) et, parallèlement, à la hiérarchisation entre ces formations, y compris au sein de l'espace universitaire (Avouac et Harari-Kermadec, 2021 ; Frouillou, 2017a ; Harari-Kermadec et Sargeac, 2020). En cela, une analyse plus poussée considérant le type de filière semble une perspective pertinente, la distribution sociale des répondants entre les mentions de licence de Joséphine Baker étant quant à elle significative, comme nous avons pu le voir dans le treizième chapitre. Plus encore, en dépassant le cadre de l'Université Joséphine Baker et plus généralement des établissements (voire filières) assumant la démocratisation du supérieur, l'effet de l'origine sociale sur l'accès et les parcours pourrait être beaucoup plus significatif en intégrant des filières telles que Droit ou Médecine, dont le recrutement est plus favorisé (Blanchard et Lemistre, 2023 ; Convert, 2010).

In fine, bien que tous les types de parcours que d'autres auteurs ont pu révéler ne soient pas représentés (Cam, 2009 ; Couto, 2023 ; Frouillou, 2015, 2017b ; Frouillou et Moulin, 2019 ; Rossignol-Brunet, 2022a), les différents résultats proposés permettent de saisir une procédure Parcoursup loin d'être simplement mécanique et, surtout, qui ne détermine pas l'expérience étudiante que vivent les jeunes. Les parcours linéaires peuvent ainsi être le fait de néo-bacheliers ayant obtenu leur premier vœu, autant que des candidats contrariés par les résultats d'affectation ayant été contraints à reconfigurer leurs aspirations à l'entrée du supérieur. À l'inverse, la réorientation n'est pas toujours le fait d'aspirations entravées, quand elle peut être le fruit d'un processus d'émancipation et de maturation parallèle au processus de construction des aspirations. Il semble que le prisme adopté, c'est-à-dire la considération des aspirations au gré d'un parcours étudiant en train de se faire en mobilisant la sociologie de l'expérience et en articulant entretien et questionnaire, soit en cela heuristique. Contrairement à d'autres analyses, notamment quantitatives, portant rétrospectivement sur des parcours de diplômés, les choix opérés permettent de mettre en exergue le sens qu'en donnent les étudiants. L'autre versant tient toutefois à la dimension toute subjective des justifications données par les enquêtés, de sorte que contextualiser et situer le discours demeure primordial. Si l'origine socio-scolaire a été prise en compte quand elle s'avérait significative, d'autres cadres semblent alors être des pistes intéressantes à poursuivre. C'est le cas des matrices disciplinaires (Millet, 2003) dont on peut supposer un effet socialisateur différencié selon la filière influençant les trois dimensions de l'expérience, le parcours étudiant et donc la plus ou moins forte volatilité

des aspirations. À un niveau au-dessus, une autre perspective repose sur un effet établissement qui tiendrait notamment à la position statutaire et surtout à la déclinaison locale dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Enfin, avec cette limite de n'avoir enquêté qu'auprès d'étudiants inscrits à l'Université Joséphine Baker au cours de leurs années de licence, nous avons pu montrer que si la procédure Parcoursup est un facteur permettant à certains jeunes de construire un parcours linéaire en maintenant leurs aspirations de poursuite d'études, elle n'est parfois suffisante pour d'autres lorsque d'autres expériences sociales sont vécues, quand bien même ils auraient initialement intégré une filière ajustée à leurs propriétés socio-scolaires. Autrement dit, penser Parcoursup comme une procédure régulant mécaniquement l'accès et, par la même occasion, la réussite dans l'enseignement supérieur, oblitère la poursuite du processus de construction des aspirations par des jeunes qui vivent et éprouvent leur expérience étudiante de manière dynamique. Dans la continuité, en considérant les aspirations comme une représentation plus ou moins structurée du temps à venir qui dépend des temps passé et présent, une certaine volatilité plus ou moins douce des aspirations en termes de degré d'effectivité, de précision ou encore d'horizon temporel, se profile lorsque le temps à venir pour lequel elles constituent une représentation tend à devenir présent puis passé.

Synthèse : une typologie pour rendre compte du processus de construction des aspirations vers et dans l'enseignement supérieur

Faisant guise d'une synthèse, cette typologie vise à rendre compte de manière transversale des résultats proposés, tout en soulignant la complexité d'appréhender les aspirations. Tout l'enjeu à travers ces grands types est de retracer le processus de construction d'aspirations de poursuite d'études *vers* et *dans* l'enseignement supérieur en reprenant les différents éléments considérés tout au long de l'analyse, bien qu'il convienne de revenir sur un certain nombre d'éléments en conclusion générale. Loin d'être complète, cette analyse avait pour objectif, à travers une approche compréhensive, d'appréhender ce processus de construction des aspirations au prisme, notamment, de l'expérience de la procédure Parcoursup de néo-bacheliers. Les trois idéaux-types construits permettent donc de saisir que si cette expérience est nécessairement singulière en dépendant des aspirations *vers* l'enseignement supérieur des jeunes, le processus de construction des aspirations se poursuit pour beaucoup une fois franchies les portes du supérieur.

Toute l'analyse menée repose, par ailleurs, sur une population déjà sélectionnée, dans la mesure où toutes et tous ont accédé de manière effective à l'enseignement supérieur quelle que soit la dimension de cette orientation. L'ensemble des enquêtés rencontrés partage donc une aspiration générale à poursuivre les études dans l'enseignement supérieur. L'efficacité du diplôme et de la qualification est alors bien souvent associée à cette intériorisation de la norme d'une poursuite d'études. Néanmoins, la capacité à anticiper ou ne serait-ce que penser cette poursuite d'études dépend d'un rapport complexe au temps, à soi et au monde, dont les trois types proposés permettent de rendre compte.

Pour les construire, il s'agissait donc tout à la fois de comparer le processus des différents enquêtés au cours de leur parcours et de leurs expériences, tout en les regroupant ou au contraire en les distinguant entre eux en prenant appui sur un certain nombre d'éléments qui constituent également des temps forts du parcours (tableau 2.11. en annexe). D'une part, il convient d'appréhender les différents choix d'orientation en amont de l'accès du supérieur, lesquels considérés successivement, rendent compte d'un pan du processus dynamique de construction des aspirations. Au-delà des aspirations enfantines dont nous

avons pu voir qu'elles sont bien souvent empreintes d'une certaine naïveté, le choix de la série du Baccalauréat constitue l'une des premières variables considérées bien que ce choix puisse encore être déconnecté d'aspirations de poursuite d'études (chapitre 8). Dans la continuité, il s'agit de prendre en compte la démarche active d'orientation des enquêtés, à laquelle a été adjoint l'accompagnement direct ou indirect par la famille (chapitre 10) autant que la perception de l'éducation à l'orientation reçue au sein du lycée d'origine (chapitre 9). Enfin, les aspirations de poursuite d'études en tant que telles ont été interrogées à travers le rapport aux études des enquêtés (chapitre 8), à travers leur degré de précision au cours de la procédure Parcoursup jusqu'à leur réification sous forme de vœux (chapitre 11) et, enfin, à travers le choix final opéré à l'issue des résultats d'affectation (chapitre 12). D'autre part, les aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur ont quant à elles été appréhendées en entremêlant le parcours étudiants des enquêtés à leur expérience étudiante (chapitre 14), y compris à l'ère de la pandémie du Covid-19 (chapitre 13).

Reprenant toute l'analyse menée de manière transversale, trois principaux types ressortent, chacun traduisant un idéal-type du processus de construction des aspirations de poursuite d'études *vers* et *dans* l'enseignement supérieur : les « stratèges-heureux », les « lents-confiants » et les « rêveurs-constructeurs ».

Les stratèges-heureux

Les « stratèges-heureux » correspondent à l'idéal-type de l'étudiant répondant aux politiques éducatives relatives à l'orientation scolaire. Ce n'est pas directement l'homogénéité de leur origine socio-scolaire qui permet de les regrouper, puisque l'on retrouve dans ce type autant de jeunes issus de milieux favorisés que de milieux modestes et autant de bacheliers généraux que technologiques. En revanche, ils se rejoignent, d'une part, par l'incorporation qu'ils ont de la pente de leur trajectoire familiale de sorte que leurs aspirations sont construites afin de la maintenir ou de profiter de l'inertie d'une pente ascendante. D'autre part, ce sont bien souvent des « bons élèves » au sens de Yves Dutercq et Carole Daverne-Bailly (2013) leur permettant dès lors de disposer de ressources scolaires favorables pour penser le temps des études. Les aspirations de poursuite d'études des « stratèges » sont réifiées en un projet, qu'il s'agisse d'un projet d'apprendre ou, plus généralement, de la déclinaison d'un projet professionnel en un cursus d'études. Ce projet peut être d'origine multiple depuis l'activité structurante jusqu'à la rencontre éclairante, en passant par le rêve d'enfant. Dans tous les cas, un processus d'identification à la profession ou au secteur professionnel s'établit et tend à se renforcer dans le temps, d'autant plus lorsque la probabilité de faire advenir ce projet devient socialement et scolairement assurée. À cet égard, les « stratèges » s'attellent à accumuler les ressources, ne serait-ce qu'à travers un choix propédeutique ou tout du moins calculé de la série du Baccalauréat, même s'il s'agit parfois de sacrifier leur expérience lycéenne. De manière plus générale, ces « stratèges » maîtrisent le temps à venir, en ayant non seulement la capacité de se le représenter, mais également en développant tout un ensemble de stratégies pour qu'il concorde effectivement avec le temps futur. Il ne s'agit pas pour autant d'individus indifférents : si la visée instrumentale des études est prégnante, ils projettent également une forme d'émancipation à travers leurs aspirations, avec un horizon temporel cela étant avant tout professionnel.

Outre l'injonction au projet, ils répondent également à la politique d'orientation active, dans la mesure où la construction de leurs aspirations de poursuite d'études est éclairée. Cette dimension « éclairée » renvoie à la recherche d'informations sur la filière du supérieur ciblée. En l'occurrence, il s'agit surtout pour eux de s'assurer de la qualité de la formation et surtout des débouchés qu'elle propose. Parmi les plus connaisseurs, certains « stratèges » comparent même la réputation ou les spécificités de l'offre de formation selon

es différents établissements du supérieur. Autrement dit, les « stratèges-heureux » sont doués d'un capital informationnel certain, révélant leur capacité à rechercher l'information et à s'en saisir pour affiner leur représentation du temps à venir. Plus encore, cette dimension « éclairée » tient à la correspondance entre la filière ciblée et leurs chances de réussite. En cela, les dispositions socio-scolaires des stratèges ne sont pas forcément les plus favorisées, mais elles sont suffisamment incorporées pour délimiter leur espace du probable. Leur projet n'est en effet pour eux tenable que s'ils sont en capacité d'identifier les conditions objectives pour qu'il devienne effectif, mais également s'ils ont le sentiment de leur propre capacité à le rendre effectif.

La procédure Parcoursup est donc considérée comme une étape permettant de rendre effective une aspiration de poursuite d'études « spécifique » construite bien en amont. Sans être nécessairement sereins face à cette procédure dont le niveau d'incertitude est notable, ils ont toutefois une certaine confiance dans cette aspiration-projet pour laquelle la recherche d'informations et l'approbation par les parents ont déjà été effectuées. Outre un regard parfois critique sur la mise à disposition de l'information par leur lycée d'origine, l'accompagnement reçu par les acteurs professionnels et en particulier par les professeurs principaux semble davantage perçu comme un support. Relativement autonomes dans leur démarche, les « stratèges » ne recherchent pas autre chose qu'une confirmation, ce qu'ils obtiennent au regard d'une aspiration-projet construite sur le temps long.

Éprouver la procédure Parcoursup revient donc pour eux à maximiser leurs chances d'être acceptés, raison pour laquelle les « stratèges » multiplient bien souvent leurs vœux pour une même formation dans plusieurs établissements. Si certains optent pour le « mono-vœu », c'est en s'assurant des probabilités d'y être admis ou, dans le cas contraire, en s'accordant le droit de reporter d'une année leur entrée dans le supérieur. De manière générale, les stratèges ont identifié un vœu comme étant le premier, c'est-à-dire une formation voire un établissement spécifiquement ciblés. Pour ces jeunes, le processus de construction des aspirations de poursuite est donc préalable à l'expérience de Parcoursup, laquelle fait l'objet d'une articulation des logiques où la stratégie est dominante. De fait, la logique de l'intégration est constitutive du projet puisque celui-ci renvoie notamment à une mise en conformité aux rôles socio-scolaires, tandis que la subjectivation est espérée par une affectation dans la formation ciblée à laquelle est associée un intérêt intellectuel.

C'est à l'issue des résultats d'affectation que le qualificatif d'« heureux » peut leur être apposé dans la mesure où ils obtiennent effectivement leur « premier » vœu. Or, pour certains, cette acceptation n'est pas effective dès leur première expérience de Parcoursup. Ici, il convient bien de distinguer ce qui relève d'aspirations rêvées sans probabilité d'advenir et ce qui relève d'aspirations entravées pouvant notamment l'être lorsque la procédure d'affectation Parcoursup ou les conditions socio-économiques et affectives limitent l'espace des possibles au niveau géographique. Dans ce second cas, les stratèges rejoignent, non sans déception, une filière-refuge préalablement identifiée comme « vœu de secours » dans l'attente de pouvoir repasser par Parcoursup. Pour ces stratèges momentanément déçus, l'université devient un refuge acceptable dans le cas d'un refuge « par le bas » (pour les plus favorisés), plus angoissant lorsqu'il s'agit d'un refuge « par le haut » (pour les moins armés). Bien qu'il puisse y avoir une recherche d'économie du temps des études, l'objectif demeure pourtant suffisamment tenable et désirable pour différer sa formalisation. En cela, leur première année spécifiquement marquée par la crise sanitaire du Covid a pu se montrer profitable pour, en l'occurrence, s'économiser dans les apprentissages et attendre une acceptation dans la formation ciblée au cours d'une seconde expérience de Parcoursup.

En s'achevant sur une acceptation, la procédure Parcoursup constitue un facteur facilitant leur permettant de rendre effectives et de légitimer leurs aspirations de poursuite d'études (y compris dans le cas d'une orientation retardée). Il leur revient de maintenir cette effectivité à travers un parcours dont la construction reprend, bien souvent améliore, le projet d'apprendre. Les opportunités laissées à discrétion des étudiants, depuis les choix d'orientation jusqu'aux possibilités extra-universitaires (stages, Erasmus, engagement) sont saisies dans l'expectative de confirmer puis de renforcer ce projet. Au cours de leur expérience étudiante, chaque perspective du présent est résolument tournée vers l'avenir. Le temps des études est avant tout pensé temporaire, comme une étape permettant d'atteindre leur objectif. La logique de la stratégie est à nouveau dominante jusqu'à se diffuser dans les autres logiques de l'action. La maîtrise de l'offre universitaire, relative à l'intégration institutionnelle, leur permet ainsi de faire des choix d'orientation stratégiques leur permettant d'acquérir des ressources pertinentes pour la tenue de leur projet et, de manière plus utilitariste, pour enrichir leur CV. Conjuguant affiliation au métier d'étudiant et sentiment de capacité à réussir, l'intégration et la subjectivation complètent de manière générale le tableau. Néanmoins, des nuances peuvent être apportées lorsque des doutes

émaillent le parcours de certains en raison, notamment, d'une réussite académique ou d'un intérêt intellectuel balbutiants. Le cas échéant, le redoublement ou la mise à distance critique de la formation sont dans ce cas appréhendés mais acceptés, tant que le projet demeure suffisamment désirable et tenable. L'idéal est toutefois pour eux de construire un parcours linéaire en validant cette licence permettant ensuite, bien souvent, d'entrer en master afin d'éprouver cette seconde étape de leur projet d'apprendre permettant de rendre effectif leur projet professionnel.

In fine, pour les « stratèges-heureux », les aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur correspondent aux aspirations de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. En cela, leurs aspirations sont en réalité traduites sous forme d'un projet qu'il s'agit de suivre, de confirmer et plus généralement de faire advenir à travers les différentes épreuves que constituent d'une part la procédure Parcoursup, d'autre part leur expérience étudiante.

Les lents-confiants

Le deuxième type correspond à celui des « lents-confiants » lesquels, contrairement aux « stratèges », ont un rapport plus compliqué à l'avenir. S'ils sont d'origine sociale plutôt favorisée (classe moyenne ou moyenne-supérieure notamment), il est pourtant difficile pour eux de se projeter non pas en absolu, sinon par l'idée de devoir formuler un choix d'orientation. Ce choix est appréhendé en ce qu'il nécessite de ne pas se tromper et, en même temps, de renoncer à d'autres possibles envisageables. En effet, l'espace des possibles voire celui du probable est relativement ouvert pour ces « lents-confiants », notamment parce qu'ils présentent des résultats scolaires honorables au lycée, de sorte que chaque possible peut être envisagé comme une aspiration probable. Au cours de leur scolarité, ils ont pu avoir des aspirations relativement marquées qui se sont plus ou moins rapidement estompées en laissant place à d'autres possibles, au point qu'au cours de la procédure Parcoursup, aucune ne soit suffisamment forte pour se muer en projet. S'ils incarnent à eux-seuls la volatilité des aspirations, ils représentent également ces jeunes pour lesquels il semble inconcevable de se projeter, dans le sens d'un projet professionnel ou d'un projet d'apprendre, à « Bac + 3 » en étant encore dans le « Bac – 3 ». Tout au plus, ils imaginent des idées, en espérant que l'une d'entre elles se démarquent progressivement.

Les « lents-confiants » ne s'inscrivent donc pas dans cette injonction au projet puisqu'ils sont dans l'incapacité d'en construire un, si ce n'est en ayant pour objectif d'accéder à l'enseignement supérieur et peut-être plus encore de vivre leur jeunesse étudiante. Pour autant, ils ne sont pas sans s'être engagés dans une démarche active de l'orientation. Ils disposent d'un accompagnement soit de fait auprès de leur famille – notamment pour celles et ceux dont les parents ont fait des études supérieures – soit en le sollicitant auprès de leurs enseignants. Pour autant, la logique de la subjectivation qu'ils mettent volontiers en avant pour penser leurs aspirations peut se heurter à des discours fondés sur une gestion préventive des risques d'échec ou orientés sur l'utilité des études. En même temps, s'ils sont désireux de conseils, la résorption de leur indécision et plus encore leur désir d'émancipation à travers les études ne semblent appréciables que par eux-mêmes. Les « lents-confiants » sont également actifs en matière de recherche d'informations et de formations. Or, chaque nouveau possible peut renforcer leur indécision lorsqu'il devient potentiellement envisageable, tandis que l'impossible connaissance de l'ensemble des possibles peut générer de la frustration. L'absence apparente de « plafond de verre » dans

leurs aspirations tient également à des conditions matérielles d'existence, des ressources scolaires ou encore un soutien affectif parental plutôt favorisés.

Néanmoins, les « lents-confiants » ont une certitude, celle de poursuivre leurs études dans le supérieur, dans la continuité d'une scolarité qui s'est bien souvent déroulée sans obstacle. La procédure Parcoursup force donc leur processus de construction des aspirations en leur permettant de les affiner en considérant une ou plusieurs filières plus précisément. Ils disposent par ailleurs d'un mode opératoire relativement constant : lorsque chaque choix d'orientation s'avère complexe à effectuer pour les raisons précédemment présentées, les « lents-confiants » privilégient avant tout l'intérêt intellectuel. C'est par exemple le cas en ce qui concerne la série du Baccalauréat pour laquelle l'intérêt pour la ou les disciplines dominantes est le principal déterminant du choix. Le raisonnement est le même lorsqu'il s'agit de formuler des vœux pour des filières du supérieur auxquelles la représentation d'un accomplissement intellectuel ou d'une émancipation de soi est associée. À cet égard, certains « lents-confiants » se démarquent lorsque la dimension vocationnelle gouverne toute leur expérience de Parcoursup et facilite un choix même déconnecté d'un horizon temporel allant au-delà de l'accès au supérieur. C'est notamment le cas lorsqu'une passion constitue autant une partie de soi, qu'elle a pu faire l'objet d'une continuité culturelle entre vie personnelle et expérience scolaire qu'il s'agit de maintenir. Cette passion devient donc suffisamment enveloppante pour dicter les vœux, parfois « le » vœu, sans nécessairement se muer en projet. Au demeurant, pour une grande partie des « lents-confiants », les aspirations de poursuite d'études demeurent « générales » de sorte qu'ils formulent bien souvent des vœux « éclectiques » en espérant avoir une forme de révélation jusqu'aux résultats d'affectation, voire que le jeu des refus et attente limite l'empan de leur choix final.

La procédure Parcoursup est pour eux facilitante puisqu'ils sont généralement acceptés dans tous leurs vœux. Pour certains, le temps entre la formulation des vœux et les résultats d'affectation a pu être mis à profit pour anticiper le choix final, notamment pour celles et ceux s'appuyant sur leur passion. Dans ce cas, les aspirations à l'issue de la procédure Parcoursup peuvent être considérées comme étant « concrétisées ». Pour d'autres, quand bien même un travail d'introspection aurait pu être opéré, le choix et donc le renoncement demeurent complexes, de sorte que les aspirations sont alors davantage « espérées ». Il n'en demeure pas moins que, pour ces jeunes, la dimension élective du choix d'orientation

vers le supérieur est actée, même si toutes les appréhensions ou hésitations ne sont pas adoucies. Dans tous les cas, c'est à la fois en se projetant difficilement et en aspirant pleinement à vivre leur expérience étudiante que les « lents-confiants » arrivent dans l'enseignement supérieur.

Ce qui réunit les « lents-confiants » et les distingue des autres groupes tient à la considération d'un temps des études avant tout pensé en tant que tel, comme un temps de la jeunesse étudiante et un temps de la construction de soi. Ils ont une aspiration à devenir étudiant et plus encore une aspiration à vivre une expérience étudiante avec une visée émancipatrice tenant de la logique de la subjectivation. Ayant fini par formaliser un choix d'orientation, c'est à travers les études qu'ils attendent de se découvrir pour découvrir leur poursuite d'études et de se construire pour construire leur avenir.

Pour certains, c'est en s'émancipant du temps passé que leurs aspirations prennent sens. Accéder aux études supérieures leur permet de poursuivre leur intégration en appréciant pleinement ce que leur permet leurs nouveaux rôles d'étudiant et de jeune et, parallèlement, de prendre du recul sur l'intériorisation de normes et rôles passés. À travers ce double mouvement, une forme d'émancipation de leur moi passé et la recomposition de leur moi présent, ils prennent progressivement confiance en eux. Parfois, il s'agit de lâcher le monde de l'enfance, ce monde rassurant empreint de naïveté qui limite aussi la considération de soi autant que la projection dans le temps à venir. Cette activité relative à la logique de l'intégration tient alors autant à la dimension institutionnelle (sentiment de capacité à réussir) qu'à la dimension sociale (sentiment de capacité à être soi). Dans un premier temps dominante pour reconsidérer leurs « Moi », cette intégration redéfinie avec laquelle ils se sentent en confiance leur permet ensuite de « s'autoriser » à penser leur « Je » autant que leur avenir. Paradoxalement, c'est parfois en renouant avec un rêve d'enfant que ce processus converge : parce qu'ils s'y autorisent enfin, ce rêve d'enfant pour lequel ils pouvaient subjectivement considérer la dimension rêvée, devient une aspiration clairement exprimée et assumée. Dans la mesure où cet objectif devient tenable, désirable et probable, ces « lents-confiants » se muent lentement mais sûrement tout au long de leur expérience étudiante en licence en « stratèges » à travers la définition d'un cursus et des ressources dont ils disposent jusqu'à devenir pleinement « stratèges-heureux ».

Pour d'autres, c'est davantage en pensant doucement le temps à venir, mais en privilégiant le temps présent, que leurs aspirations tendent à être définies. Au-delà d'un rapport au temps socialement marqué, c'est la manière à travers laquelle ils s'emparent du temps qui importe. Bien qu'ils aient du mal à se projeter (dans le sens de la construction d'un projet), ils ont confiance dans le temps à venir dans la mesure où ils peuvent s'appuyer sur des dispositions sociales ou scolaires privilégiées leur assurant un avenir serein. Parallèlement, c'est en s'accomplissant au présent, au niveau intellectuel notamment, qu'ils peuvent penser la suite. Si au cours de leur expérience étudiante l'intérêt intellectuel leur semblait trop mitigé, la réorientation pourrait être envisagée : l'émancipation perçue dans le temps présent est donc une condition pour pouvoir se projeter dans le temps à venir. Ces « lents-confiants » disposent donc du luxe de pouvoir s'engager dans les études sans réellement avoir précisément défini leur « vouloir », qu'ils prennent alors le temps de découvrir au cours de leur cursus et au gré des choix d'orientation progressifs qu'ils effectuent. Leur processus de construction d'aspirations de poursuite d'études s'établit principalement à l'université : d'aspirations floues, plus ou moins concrétisées ou espérées, ils parviennent à les affiner au cours d'une expérience étudiante avant tout tournée vers leur accomplissement intellectuel. Petit à petit, ils endossent alors une position de « tacticiens-heureux » en multipliant les expérimentations et les découvertes sans autre objectif que de profiter et de réduire progressivement l'espace de leur souhaitable. De la sorte, si leur incertitude quant au temps à venir peut se maintenir – y compris en arrivant en master – vivre leurs études pour eux et par eux les comble suffisamment. En cela, au-delà de leur expérience étudiante dans sa dimension la plus académique, les « lents-confiants » vivent également une expérience de jeunesse étudiante. Leur besoin d'accomplissement ne peut uniquement être satisfait au niveau intellectuel, il doit pour eux être plus englobant, en termes de sociabilité, de passage à l'âge adulte et plus généralement d'expérimentations dans et en dehors de l'université. S'ils disposent du luxe de faire des études « par soi », ils se donnent également le luxe de faire des études « pour soi » en ce sens que le temps des études est avant tout pour eux un temps de jeunesse étudiante.

Les aspirations de poursuite d'études à l'université des « lents-confiants » ne peuvent réellement refléter leurs aspirations *vers* l'enseignement supérieur. Avant l'accès effectif à l'université, ces dernières demeurent en effet indécises en raison de la dialectique entre choix et renoncement ; parfois tellement sous-jacentes qu'ils ne s'autorisent pas à les penser ou encore appuyées sur un soi difficilement imaginable dans le temps à venir. Pour

autant, ces aspirations sont assurées en ce qui concerne leur volonté d'accéder au supérieur pour prendre le temps de découvrir et de se découvrir soi, au cours d'une expérience étudiante qui dépasse le cadre proprement académique. En cela, si la procédure Parcoursup force souvent leur processus de construction des aspirations *vers* l'enseignement supérieur, ce n'est finalement qu'en éprouvant pleinement leur expérience étudiante et d'étudiant qu'ils parviennent à construire des aspirations à l'université tant que la logique de subjectivation est présente. Le cas échéant, ils peuvent progressivement passer de « tacticiens-heureux » pour lesquels les horizons temporels sont encore flous et multiples à « stratèges-heureux » lorsque leurs aspirations s'affirment au point de se muer en projet (professionnel, notamment) ; dans le cas contraire, lorsque l'accomplissement intellectuel leur apparaît trop nuancé, ils s'engagent vers une réorientation de sorte qu'ils se rapprochent alors du troisième type : les « rêveurs-constructeurs ».

Les rêveurs-constructeurs

Le troisième type correspond à celui des « rêveurs-constructeurs » lesquels ont pu se représenter le temps à venir au point de construire des aspirations de poursuite d'études allant jusqu'au projet, mais dont la dimension rêvée devient évidente à un moment ou un autre de leur parcours que ce soit au cours de leur expérience lycéenne, de la procédure Parcoursup ou de leur expérience étudiante. En cela, ce type est plus hétérogène en termes de temporalité, puisque la conscientisation du caractère rêvé des aspirations peut arriver à différents moments du parcours, mais tous ces « rêveurs-constructeurs » se rejoignent dans leur capacité à reconfigurer voire reconstruire leurs aspirations. En effet, dès que la probabilité d'advenir des aspirations initiales apparaît comme étant faible ou nulle, le « rêveur-constructeur » tente de rebondir en recherchant une correspondance entre une nouvelle manière de se représenter le temps à venir et les conditions de production de cette anticipation objectivée dans les temps passé et présent. Le processus de construction des aspirations du « rêveur-constructeur » ne cesse, jusqu'à l'émergence plus ou moins élective d'une aspiration de poursuite d'études dont la probabilité d'advenir est objectivée. Toutefois, quelle que soit la temporalité de ce processus de reconfiguration, il s'agit bien souvent d'un effet des performances académiques, de sorte que les « rêveurs-constructeurs » sont, d'une certaine manière, les plus soumis au principe méritocratique de l'égalité des chances. Autrement dit, leurs aspirations initiales sont à la fois subordonnées à un plafond de verre (qu'ils s'imposent ou qu'on leur impose) et à une dissonance avec leurs propriétés socio-scolaires.

Pour un premier groupe de « rêveurs-constructeurs », cette dissonance apparaît dès leur expérience lycéenne, bien souvent à travers un défaut d'intégration (au sens académique). Dans ce cas, les résultats scolaires dans leur ensemble ou dans certaines disciplines en particulier objectivent le caractère rêvé des aspirations initialement construites. Que cette désillusion se manifeste à travers une modalité passive du choix du Baccalauréat ou plus généralement d'un sentiment de capacité à suivre les études faiblissant au regard des notes obtenues au lycée, il n'en demeure pas moins que le « pouvoir » n'apparaît plus à la hauteur du « vouloir ». La difficile intégration au cours de l'expérience lycéenne – qu'elle résulte de difficultés scolaires ou d'un rapport distancié à l'école – fait état de moindres ressources scolaires, tout du moins dans une compétition méritocratique comme l'instaure Parcoursup pour accéder au supérieur. C'est d'autant plus le cas lorsque les aspirations de

ces « rêveurs » sont construites à l'égard de formations sélectives ou de filières universitaires en tension.

D'une certaine manière, ces jeunes s'alignent sur la politique d'orientation active par un processus de conscientisation d'un décalage entre leurs compétences et les exigences de la formation du supérieur ciblée, ne serait-ce que pour y accéder. Cette mise en conformité au rôle scolaire peut également être renforcée par toutes les données informant sur ces exigences et modalités d'accès, depuis les informations disponibles sur la plateforme Parcoursup (notamment les indicateurs chiffrés) jusqu'aux discours matérialisant une gestion préventive des risques notamment délivrés par les enseignants. En effet, le « rêveur-constructeur » réceptionne davantage les conseils prescriptifs et verdicts de l'institution scolaire, de sorte que le plafond de verre auquel ils sont soumis semble tout autant subjectivement pensé qu'il leur est imposé.

Plusieurs cas de figure peuvent alors exister au cours de la procédure Parcoursup. Pour certains, les aspirations initialement pensées sont subjectivement déconstruites et définitivement écartées au profit d'aspirations moins ambitieuses mais davantage probables pour lesquelles la majorité des vœux est formulée. Pour d'autres, ces aspirations rêvées sont tout de même réifiées en vœux comme s'il s'agissait de manière plus ou moins consciente de se garder le droit de rêver jusqu'au bout et de tester son estime de soi, la procédure Parcoursup permettant de multiplier les vœux sans les hiérarchiser. Même en ayant conscience du caractère erroné de la liberté de choix *a priori* permise par Parcoursup, ces « rêveurs-constructeurs » multiplient donc bien souvent leurs vœux en oscillant entre la « formation à tout prix » accompagné d'un vœu de secours jusqu'à la « hiérarchisation » plus explicite. Il s'agit parfois de maintenir cette aspiration rêvée jusqu'au bout, plus souvent d'anticiper une ou plusieurs alternatives davantage probables. Pour d'autres, c'est au contraire au moment des résultats d'affectation que la dimension rêvée des aspirations transparaît à travers des refus ou une attente estimée trop longue au regard de la place dans le classement. Qu'elles aient été plus ou moins conscientisées comme étant rêvées, les aspirations de poursuite d'études de ces jeunes sont dans tous les cas contraintes par la procédure Parcoursup.

À l'inverse des « stratégies » pour lesquels des aspirations entravées peuvent être reportées l'année suivante, les « rêveurs-constructeurs » suivent un autre processus les amenant à

déconstruire de manière plus ou moins douce ces aspirations initiales n'étant pas advenues afin d'en reconstruire d'autres. Ce processus de reconfiguration des aspirations peut alors avoir un empan plus ou moins large, selon l'éloignement des formations dans la hiérarchie des filières du supérieur et selon le domaine disciplinaire ciblé, mais les horizons temporels peuvent être conservés qu'ils soient positionnés au niveau du temps des études (projet d'apprendre et, dans une moindre mesure, projet de jeunesse étudiante) ou au niveau du monde du travail (aspirations professionnelles voire projet professionnel). À l'issue de cette reconfiguration, les aspirations nouvelles peuvent alors être considérées comme probables jusqu'à être déclinées en projet, d'autant plus en étant légitimées – bien qu'en même temps contraintes – par la procédure Parcoursup. Après avoir reconfiguré leurs aspirations, ces « rêveurs-constructeurs » peuvent d'une certaine manière devenir des « stratèges-heureux » en considérant que leur choix final ait été construit au regard de leurs ressources. En effet, leur expérience étudiante dans la filière finalement choisie s'avère relativement heureuse. Plus encore, leurs aspirations *vers* l'enseignement supérieur exprimée tardivement après un processus de reconfiguration plus ou moins contraint au cours du lycée et jusqu'à la procédure Parcoursup correspondent bien souvent à leurs aspirations *dans* l'enseignement supérieur.

Pour le second groupe de « rêveurs-constructeurs », c'est au contraire une fois franchies les portes du supérieur que leurs aspirations apparaissent comme étant rêvées. S'ils ont pu passer l'épreuve de Parcoursup, la réalité du supérieur et plus précisément celle de la matrice disciplinaire génère chez eux un désenchantement. Pour certains, ce désenchantement résulte d'une expérience pour laquelle la logique de l'intégration est faible. Bien souvent, il s'agit d'une acculturation incomplète aux normes universitaires qui se manifeste par des difficultés scolaires ou un rejet de cette forme universitaire flottante, résultant *in fine* sur un engagement limité dans les études. Cette faible intégration permet à ces « rêveurs-constructeurs » de prendre conscience de leurs moindres ressources pour pouvoir maintenir l'effectivité de leurs aspirations, tout autant qu'elle peut être subjectivement retournée comme un défaut d'intérêt, jusqu'à déboucher sur une expérience étudiante vide. Pour d'autres, c'est au contraire en raison d'un intérêt intellectuel bien en-deçà de leurs attentes que ce désenchantement se déclenche. Dans ce cas, la portée des études en termes de connaissances et de contenu intellectuel ne suffisant pas, donne l'impression d'un sentiment d'accomplissement de soi inachevé qui limite l'intégration et surtout la représentation d'une poursuite dans la filière d'inscription (ici, la frontière est

mince entre les « lents-confiants » insatisfaits et les « rêveurs-constructeurs »). D'après les données, l'absence de projet professionnel ou de projet d'apprendre n'est pas apparue comme élément déclencheur de ce désenchantement, mais plutôt comme une conséquence. Des aspirations fondées principalement sur les représentations d'un monde inconnu s'effondrent lorsque les perspectives de diplomation ou les perspectives professionnelles semblent finalement inatteignables, bouchées et peu probables. Dans ce cas, on retrouve – comme pour un défaut d'intégration – l'idée d'un « plafond de verre » rendant difficile le maintien des aspirations. Si la crise sanitaire a pu renforcer cette expérience étudiante incomplète, le désaccord ou décalage ressenti est en réalité plus profond : la filière d'inscription ne correspond en fait plus, puisque les aspirations de poursuite d'études se sont révélées être, d'une manière ou d'une autre, rêvées.

Quelle que soit l'articulation des dimensions de l'expérience de ces « rêveurs-constructeurs », leurs aspirations deviennent abstraites voire rêvées en termes de poursuite d'études, en raison d'une expérience étudiante inachevée dès la ou les premières années d'études. Eux aussi passent alors par un processus de reconfiguration de leurs aspirations en envisageant la réorientation, soit vers une autre filière universitaire, soit vers une autre formation du supérieur ou en se maintenant dans la filière tout en reconsidérant à la baisse le degré d'ambition de leurs aspirations. En cela, leur parcours permet de mettre en évidence la distinction entre une orientation post-bac réussie en ce qu'elle permet de rendre *a priori* effectives leurs aspirations de poursuite d'études et la poursuite de leur processus de construction d'aspirations au gré de leur expérience étudiante. Leurs aspirations *vers* l'enseignement supérieur sont progressivement déconstruites en laissant place à la construction de nouvelles aspirations *dans* l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse d'un nivellement par le bas de leur ambition ou d'une destruction-reconstruction plus marquée de leurs aspirations.

De manière générale, quelle que soit la temporalité de la prise de conscience du caractère rêvé de leurs aspirations, tous ces « rêveurs-constructeurs » se rejoignent à deux égards. D'une part, ce sont ceux qui semblent le plus soumis à un « plafond de verre » pour lequel la dimension académique est la plus prégnante. Que ce soit au cours de la procédure Parcoursup, au moment des résultats d'affectation ou au cours de leur expérience étudiante, l'intériorisation de leurs rôles scolaires ou étudiants et de leurs ressources fait apparaître un décalage avec les exigences du supérieur. D'autre part, ils illustrent la distinction que l'on

peut faire entre orientation et processus de construction d'aspirations puisque le premier sous-groupe, pourtant confronté à une forme d'orientation contrariée au cours de leur scolarité ou de la procédure Parcoursup, reconstruit pourtant des aspirations effectives, tandis que le second sous-groupe pour lequel l'orientation vers le supérieur a pu être pensée comme étant réussie se retrouvent pourtant contraint de repenser les aspirations. En étant les plus soumis à la réussite académique, les « rêveurs-constructeurs » avancent dans leur processus de construction des aspirations par à-coups : si leurs aspirations *vers* ne correspondent pas à leurs aspirations *dans* l'enseignement supérieur, c'est parce qu'ils passent progressivement d'aspirations rêvées à des aspirations effectives.

Un quatrième type pourrait en réalité être proposé, celui des « disparus ». Presque insaisissable, il correspond à ces jeunes qui ont d'une manière ou d'une autre « décroché » au cours de leur parcours ou de l'enquête, à l'instar des enquêtés n'ayant pas répondu présents pour le second entretien. Si l'enquête menée ne permet en tout cas pas de les atteindre, on peut imaginer que ce type recouvre un panel important allant des « perdants » d'un système méritocratique (Dubet, 2009) jusqu'aux décrocheurs en raison d'une expérience étudiante vide (Dubet, 1994b), notamment en temps de pandémie. Pourtant intéressante pour comprendre un processus de construction des aspirations d'une manière ou d'une autre contraint, cette piste est en l'état beaucoup trop hypothétique, illustrant ici une limite généralisable d'un accès aux décrocheurs de l'université (Cordazzo, 2019 ; Romainville et Michaut, 2012 ; Zaffran et Aigle, 2020). Ainsi, bien qu'ils ne concernent que des persévérants, les trois idéaux-types construits rendent néanmoins compte des inégalités sociales et scolaires devant l'orientation, autant que de la place de l'expérience Parcoursup dans le parcours et, par extension, le processus de construction des aspirations de poursuite d'études *vers* et *dans* l'enseignement supérieur. Rapportés à la sociologie de l'expérience et bien qu'ils émergent d'un échantillon plutôt homogène et restreint à une université spécifique, ces trois grands types permettent *in fine* de souligner de grandes tendances dans le processus de construction des aspirations. À l'instar des « rêveurs-constructeurs », les jeunes les moins dotés en ressources socio-scolaires sont ceux pour lesquels la logique de l'intégration est la plus pesante au cours de l'expérience de Parcoursup ou de leur expérience étudiante, depuis la mise en conformité au rôle scolaire jusqu'à la difficulté de se socialiser aux normes universitaires. À l'inverse, une articulation pour laquelle la logique de la subjectivation domine est le plus souvent le fait de jeunes d'origine sociale moyenne ou favorisée. Disposant bien souvent d'un large espace du

probable, ces jeunes qui font pour beaucoup partie des « lents-confiants », aspirent à suivre leurs études à l'aune d'une vocation, le plus souvent d'un intérêt intellectuel tout en s'octroyant surtout le droit de privilégier un projet de jeunesse étudiante à défaut qu'il ne soit scolaire ou professionnel. Enfin, la prédominance de la logique de la stratégie, qui renvoie à la fois à la maîtrise du temps à venir et des ressources disponibles, concerne elle aussi des jeunes d'origine sociale favorisée, mais également à des jeunes plus modestes socialement et scolairement ayant des aspirations ajustées à leur profil, y compris à travers un phénomène d'auto-exclusion. Au demeurant, si la capacité de se représenter le temps à venir des études dépend de l'articulation de ces trois logiques, la volatilité des aspirations de poursuite d'études fluctue autant au gré des expériences qu'elle apparaît *in fine* trans-classe. Ces éléments nécessitent alors, en conclusion, d'être autant étayés que discutés au regard, notamment, des deux grandes injonctions relatives à l'orientation que sont la construction d'un projet et la linéarité du parcours.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La thèse défendue propose une analyse du processus de construction des aspirations de poursuite d'études *vers* et *dans* l'enseignement supérieur au prisme de la procédure Parcoursup et en empruntant la sociologie de l'expérience. Considérer les aspirations comme une représentation plus ou moins structurée de l'avenir, plus ou moins structurante du présent mais aussi plus ou moins marquée par le passé, amène à inscrire les aspirations dans la tripartition du temps de manière dynamique et à l'aune d'un rapport au temps socialement marqué. Parallèlement, le processus de construction et de formalisation des aspirations est pensé comme le passage de l'espace des aspirations possibles à l'espace des aspirations désirées et probables. Si ce processus est en partie subjectif en reposant sur l'articulation dynamique des trois logiques de l'action (intégration, stratégie et subjectivation), il demeure tout autant confronté aux conditions objectives des différents systèmes d'intégration, de concurrence et de culture, dont la procédure Parcoursup et le système universitaire sont deux manifestations. Dès lors, il s'agissait de comprendre comment les jeunes se projettent dans le temps à venir, tout en éprouvant leurs aspirations à travers un processus et une procédure d'orientation jalonnant leur parcours du secondaire vers le supérieur.

Il convient bien de rappeler que l'objectif de cette thèse n'était pas d'objectiver les effets de Parcoursup, en termes de démocratisation ou de rationalisation de l'accès au supérieur (Frouillou *et al.*, 2022). Dès lors, si l'enquête ne permet pas de considérer les effets de cette procédure sur la sociologie des étudiants ou sur leur parcours, notamment en comparaison avec l'ancien système Admission Post-Bac (Couto *et al.*, 2021), les résultats proposés situent la procédure Parcoursup dans le processus de construction des aspirations de jeunes.

Plus spécifiquement, il s'agissait d'interroger la place de la procédure Parcoursup dans le processus de construction et de formalisation des aspirations de poursuite d'études de jeunes. Présentée comme une procédure de démocratisation de l'enseignement supérieur, Parcoursup s'inscrit parallèlement dans une dynamique politique de régulation des flux étudiants. C'est donc ici toute la perspective d'une confrontation entre un processus individuel de construction d'aspirations établi sur le temps long et une procédure

d'orientation marquée par la double injonction au projet et à la linéarité des parcours, qu'il s'agissait d'approfondir. En l'occurrence, l'hypothèse principale soutient qu'une procédure régissant l'accès à l'enseignement supérieur telle que Parcoursup n'est pas simplement une procédure mécanique permettant la régulation des flux, mais qu'elle participe d'une manière ou d'une autre au processus de construction d'aspirations de jeunes, sans que ces dernières ne soient toujours stabilisées une fois l'accès effectif au supérieur. Afin de conduire l'enquête empirique qu'il conviendra de rappeler ci-après, trois sous-hypothèses complémentaires les unes aux autres ont été posées : l'existence d'inégalités sociales et scolaires devant l'orientation, une expérience différenciée de la procédure Parcoursup selon les enquêtés et une procédure ne finalisant pas nécessairement le processus de construction des aspirations de poursuite d'études. Cette conclusion vise alors à restituer les résultats permettant, en l'occurrence, de confirmer chacune de ces sous-hypothèses, tout en les discutant au regard de la littérature existante et des limites identifiées dans cette recherche. Cette conclusion est aussi l'occasion de défendre cette thèse, tout en soumettant des perspectives permettant de prolonger les analyses.

Retracer le processus de construction des aspirations vers et dans l'enseignement supérieur

Cette thèse repose sur une enquête empirique ayant permis de saisir le processus de construction des aspirations de néo-bacheliers devenus étudiants à l'Université Joséphine Baker qui, faisant partie des Petites et moyennes universités (PMU) selon le rapport de l'IGAENR (2016), est également reconnue pour son recrutement socio-scolaire ouvert dans ses formations inscrites en ALL-SHS et STAPS. Outre une enquête exploratoire réalisée pour sa fonction de contextualisation et plus encore de connaissance du terrain (chapitre 5), une enquête auprès d'un échantillon représentatif de néo-bacheliers de cette université a été menée par questionnaire (n=713) et par suivi longitudinal à travers une première (n=36), une seconde vague d'entretien (n=26) et des échanges par mails (n=23 et n=18) (chapitre 6). Autrement dit, les échantillons quantitatif et qualitatif sont uniquement composés de jeunes ayant accédé à l'enseignement supérieur de manière effective et, en ce qui concerne les enquêtés par entretien, ayant pour beaucoup poursuivi leurs études jusqu'à l'obtention du diplôme de licence, voire jusqu'en master. Il convient par conséquent de relever les biais induits par cette enquête, tout en soulignant les apports de la stratégie d'articulation menée entre méthodes quantitative et qualitative.

La limite principale est certainement la relative homogénéité socio-scolaire des échantillons quantitatif et qualitatif mobilisés, que les choix méthodologiques ont en outre pu accentuer. Au niveau scolaire, la part importante de néo-bacheliers technologiques ayant obtenu une mention au Baccalauréat et l'absence (ou presque) de néo-bacheliers professionnels s'ajoutent à la part majoritaire d'enquêtés titulaires d'un Baccalauréat général. Sans tous être de « bons élèves » au sens de Yves Dutercq et Carole Daverne-Bailly (2013), il s'agit bien souvent d'individus plutôt acquis à la forme et aux normes scolaires. Au niveau social, l'équilibre est plus prononcé entre les catégories favorisée, intermédiaire et modeste, mais cette catégorisation très standardisée manque justement de finesse pour appréhender l'origine socio-culturelle des enquêtés. Au demeurant, ces échantillons semblent représentatifs de jeunes accédant à l'université (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022) ou, du moins, de jeunes sélectionnés à plusieurs reprises au cours de leur orientation (Jellab, 2021 ; Œuvrard, 1979) et au cours de l'enquête. Tous les enquêtés ont effet été sélectionnés par l'École et par la procédure Parcoursup en étant arrivés dans l'enseignement supérieur (ce qui ouvre d'ores-et-déjà sur une répartition socio-scolaire tenant à la dimension ségrégative de la démocratisation scolaire), mais également par eux-mêmes en répondant volontairement au questionnaire et à l'appel à entretien (ajoutant dès lors des biais en raison d'une bonne volonté culturelle différenciée selon les caractéristiques socio-scolaires) et enfin par le déroulé de l'enquête (depuis le processus de nettoyage jusqu'au phénomène d'attrition).

L'autre biais tient à des choix méthodologiques découlant du cadre théorique mobilisé et de l'objet de recherche considéré. La sociologie de l'expérience et l'appréhension d'un processus inscrit dans le temps ont, de fait, gouverné les choix d'un ancrage qualitatif majeur et d'une approche compréhensive, afin de saisir communément le processus de construction des aspirations et la place qu'y prend la procédure Parcoursup. Le biais émane donc de résultats reposant en grande partie sur la réalité des jeunes telles qu'ils s'en souviennent, la vivent et la racontent. Il n'en demeure pas moins que ce prisme compréhensif semble indissociable de la sociologie de l'expérience au point qu'il a imprégné l'articulation menée entre méthodologie quantitative et méthodologie qualitative. Par ailleurs, le suivi longitudinal mené auprès d'étudiants ayant été rétrospectivement interrogés sur leur parcours antérieur et au cours de leur parcours étudiant en licence, permet d'appréhender de manière *a priori* originale le processus de construction

d'aspirations de poursuite d'études *vers* mais aussi *dans* l'enseignement supérieur, ce que peu de travaux ont simultanément fait (Frouillou, 2016 ; Rossignol-Brunet, 2022a)

Sans oblitérer ces limites, la démonstration semble acter une procédure Parcoursup loin d'être simplement mécanique et neutre dans le processus de construction des aspirations, sans qu'elle ne détermine pour autant le parcours des jeunes. Il importe alors d'étayer la confirmation de cette hypothèse principale, en reprenant chacune des trois sous-hypothèses la composant et les résultats permettant de les vérifier.

Des inégalités sociales et scolaires devant l'orientation

La première sous-hypothèse s'inscrit dans la lignée de travaux abondants en sociologie et en sciences de l'éducation, puisqu'elle suggère l'existence d'inégalités sociales et scolaires devant l'orientation (Duru-Bellat *et al.*, 1997 ; Duru-Bellat et Kieffer, 2000 ; Duru-Bellat, 2012 ; Merle, 2002) et, parallèlement, l'existence d'inégalités induites par l'orientation lorsque celle-ci se rapporte notamment à la mise en œuvre de politiques éducatives (Derouet et Dutercq, 1997 ; Draelants, 2013 ; Dutercq, 2000). Afin de tester cette sous-hypothèse, le choix a été fait d'inscrire les aspirations de poursuite d'études des enquêtés dans le temps passé, lequel a été interrogé sous plusieurs angles : le temps passé de leur processus de construction des aspirations en amont de la procédure Parcoursup (chapitre 8), le temps passé de l'éducation à l'orientation qu'ils ont reçu et perçu dans leur lycée (chapitre 9) et, enfin, le temps passé de la trajectoire familiale (chapitre 10).

L'idée de processus invite en effet à mener une analyse sur le temps long, ce qui a été appréhendé de manière rétrospective malgré les biais liés à la mémoire, à la présentation parfois simpliste de leur enfance par les enquêtés et à l'illusion biographique (Bourdieu, 1986). En remontant depuis les aspirations enfantines jusqu'à la perspective de poursuite d'études, la dialectique entre volatilité et précision progressive des aspirations a pu être proposée en parallèle de l'avancée des jeunes dans leur scolarité et dans leur processus d'orientation (chapitre 8). Le processus de construction, parfois de co-construction, des aspirations fluctue au gré de la confrontation aux conditions objectives tenant à la désirabilité, à l'accessibilité et à la réalité des professions, puis progressivement à celles des études supérieures. Plus la représentation du temps à venir s'affine parallèlement à la conscientisation des ressources, contraintes, intérêts et possibles, plus les aspirations tendent à se préciser. De la sorte, les individus passent d'un idéal fictionnel à la définition

du périmètre des possibles puis du probable, un résultat pour lequel les travaux en psychologie du développement et en psychologie de l'orientation (Dumora, 1990, 2004 ; Ginzberg *et al.*, 1951 ; Gottfredson, 1981) offriraient un autre éclairage, en portant sur le développement de l'enfant dans son rapport à soi, à *autrui* et au monde. Davantage inscrit en sociologie, le choix du Baccalauréat par les enquêtés a permis de rendre compte de ce processus d'orientation mêlant appétences et conditions objectives. Si une majorité d'entre eux revendique un choix autonome et surtout électif, les appétences sont bien souvent mises en balance avec les performances scolaires, en particulier pour ceux dont le choix a été prescrit ou contraint. Ces résultats s'inscrivent dans la lignée de travaux portant sur l'orientation scolaire en soulignant le poids des résultats et compétences académiques (Broccolichi et Sinthon, 2011 ; Cayouette-Remblière, 2016 ; Landrier et Nakhili, 2010). Il n'en demeure pas moins qu'en dehors du choix « propédeutique », l'horizon temporel des années lycées gouverne davantage le choix du Baccalauréat que ne le font les aspirations de poursuite d'études (Dubet et Martuccelli, 1996). Du moins, les aspirations de poursuite d'études demeurent volatiles au cours du lycée, tant elles tiennent à la capacité de se représenter et de se projeter dans le temps à venir (Masy, 2013 ; Truong, 2013).

Bien que fluctuantes, nous avons pu voir que ces aspirations s'inscrivent d'une manière ou d'une autre dans la trajectoire familiale (chapitres 8 et 10). S'il convient de présenter les éléments de résultats les plus saillants, il semble également important d'en souligner la faiblesse. Une autre piste tient alors à l'analyse plus fine de la trajectoire et des stratégies familiales qui a été amorcée. Il semble en effet intéressant d'accentuer l'appréhension de la socialisation primaire sur les aspirations, notamment le développement des goûts ou des intérêts, mais également en termes de rapport au temps et au savoir. Ce sont ici les stratégies familiales, en particulier les conduites d'anticipation du temps à venir (Bourdieu, 1966, 1974 ; Masy, 2014) et l'usage des temps sociaux (Verret, 1975), qu'il s'agirait d'étudier, ce qu'il a été difficile d'interpréter à travers le discours des enquêtés, soit parce qu'ils n'ont pas nécessairement conscience de ce type de pratiques, soit en raison de l'autonomie qu'ils revendiquent bien souvent. C'est donc davantage en regardant l'histoire familiale (lorsqu'ils la connaissent), que le rapport aux études et les aspirations des enquêtés ont pu être inscrits dans la pente de la trajectoire familiale. Outre la dimension sociale, pour laquelle l'appréhension des mobilités sociales intergénérationnelles mériterait d'être affinée, la trajectoire familiale a notamment permis de percevoir des reports d'aspirations d'études, comme Tristan Poullaouec (2019) avait pu le montrer, ou des

aspirations en partie héritées. Parfois, l'inscription des aspirations dans la trajectoire familiale ou, de manière plus pragmatique, l'accompagnement offert par les parents, ont suggéré un processus de co-construction des aspirations. Surtout, considérer la famille a confirmé les inégalités sociales devant l'orientation (chapitre 10), que ce soit à travers la connaissance du système d'enseignement supérieur, l'accompagnement à la procédure ou encore la visée de la poursuite d'études (Bodin et Orange, 2013a ; Jellab, 2021 ; van Zanten, 2009). L'université fait alors l'objet d'un phénomène d'auto-sélection ou, au contraire, d'un challenge pour les plus modestes socialement bien souvent étudiants de première génération. À l'inverse, poursuivre des études longues et générales relève de l'évidence en s'inscrivant dans la trajectoire familiale pour les individus d'origines sociales moyenne et supérieure, y compris en ayant le luxe de ne pas avoir de projet prédéfini. Toutefois, nous y reviendrons, l'effet de l'origine socio-culturelle a été difficile à cerner, tant l'orientation vers l'Université Joséphine Baker des enquêtés est majoritairement élective, soulignant une nouvelle forme d'homogénéité des échantillons considérés. Au demeurant, toutes et tous n'ont pas aspiré de la même manière à poursuivre leurs études dans cette université.

Ces aspirations socialement et scolairement distribuées – en termes d'ambition, de filières ou de degré de précision – sont en outre plus ou moins canalisées selon l'engagement de l'établissement (Draelants, 2013) et celui des acteurs professionnels (van Zanten, 2015). Concernant les résultats proposés (chapitre 9), il ne s'agit pas d'une analyse des gestes professionnels ou de la mise en œuvre des politiques éducatives, mais de la manière à travers laquelle les enquêtés ont réceptionné et raconté le diptyque information-accompagnement dispensé dans leur lycée. Si la temporalité dans la mise à disposition de l'information sur la procédure Parcoursup est apparue différenciée selon les établissements à travers le discours des enquêtés par entretien, les données quantitatives n'ont pas permis de saisir, ni de catégoriser l'engagement de leur lycée. Quelles que soient les caractéristiques de leur lycée d'origine, les enquêtés ont perçu une information bien souvent générique, compartimentée, parfois orientée, sur le panorama de l'enseignement supérieur (Bodin et Orange, 2013a). Surtout, cette mise à disposition de l'information est confrontée à la manière dont s'en saisissent les élèves, laquelle dépend de leur sentiment d'être concernés, de l'avancée dans leur processus de construction des aspirations, mais aussi de leur capital informationnel, une notion sur laquelle il s'agira de revenir.

L'accompagnement plus individualisé offert par les professeurs principaux a généré, pour les enquêtés, la reconnaissance de ces acteurs comme étant les garants du temps, des attendus et plus généralement d'une mise en conformité procédurale. La perception que les jeunes ont du suivi dispensé par leurs enseignants rencontre alors les travaux mettant en exergue le renforcement du mandat d'orientation des professeurs principaux (Daverne-Bailly, 2023 ; Geers *et al.*, 2024 ; Lehner et Pin, 2024 ; Pannier et Michaut, 2024). En revanche, des différences dans cet accompagnement ont pu plus sensiblement être décelées en fonction de la série du Baccalauréat et du profil scolaire des jeunes. À travers les conseils « méritocratiques », « tubulaires » et de type « placement », les aspirations des élèves – considérées à travers les vœux – sont plus ou moins canalisées sur fond de méritocratie et de l'accès au supérieur comme objectif premier, dépassant alors parfois l'injonction au projet. À nouveau, les aspirations pour des filières universitaires sont parfois freinées pour des bacheliers technologiques autant que pour des élèves ayant de bons résultats scolaires, quand demander une licence *a priori* libre d'accès comme vœu de secours est très régulièrement encouragé. De fait, ces différents conseils incitant avant tout des vœux cohérents (intégration) et stratégiques (stratégie) suggère une gestion des risques protéiformes. Il semble à propos d'aborder la réforme du lycée général, tant le choix des enseignements de spécialité en fin de seconde sous-tend la construction d'un projet sur le *continuum* « Bac – 3 / Bac +3 » dont l'accompagnement pourrait également générer ce type de conseils rationnels fondés sur la gestion des risques face au flou du fonctionnement de la procédure Parcoursup dans l'enseignement supérieur (Daverne-Bailly *et al.*, à paraître ; Masy *et al.*, 2024).

À cet égard, la mise en œuvre de Parcoursup dans l'enseignement supérieur a été explicitée à travers la présentation des choix opérés à l'Université Joséphine Baker au niveau de l'établissement, puis au niveau des Commissions d'examen des vœux. Outre un mode de gouvernance relativement décentralisé, les analyses soulignent des paramétrages tenant à des logiques d'acteurs (institutionnelle, humaniste et méritocratique) qui témoignent de la dimension locale de la mise en œuvre et conduit à trois nouvelles considérations. D'une part, cette dimension locale suggère une territorialisation des politiques éducatives à un niveau tel qu'il rend l'analyse compliquée et limite notamment une démarche comparative entre établissements aux échelles locales, nationales ou européennes. En d'autres termes, les résultats proposés semblent difficilement généralisables à d'autres segments que l'université (CPGE, IUT ou encore BTS) ou à des universités dont le mode gouvernance, le

climat universitaire ou encore la position statutaire seraient tout à fait éloignés de ceux de Joséphine Baker (Frouillou *et al.*, 2019). Poursuivre les analyses en mobilisant la sociologie de l'action publique (François, 2008) est donc une perspective intéressante en permettant de prendre davantage en considération les politiques éducatives et leur traduction locale (Dutercq, 2000 ; Dutercq et van Zanten, 2001). D'autre part, l'effet de cette intervention est en réalité délicat à cerner (Dirani et Piquée, 2024), tant l'implémentation de l'algorithme et des quotas demeure une boîte noire (Geers *et al.*, 2024 ; Michaut et Pannier, 2023 ; Pannier et Michaut, 2024). Enfin, cet effet est également difficile à appréhender dans la mesure où le déroulement de la procédure dépend en grande partie des vœux et des choix formulés par les candidats (Bechichi *et al.*, 2021a, 2021b), ce que nous avons pu déceler à une petite échelle.

Au regard de ces premières considérations, la logique de l'intégration (renvoyant aux socialisations primaire et secondaire) ouvre donc sur des aspirations socialement et scolairement différenciées ou, du moins, une délimitation plus ou moins restreinte des aspirations possibles. De plus, nous avons pu voir que la sphère d'intégration que représente le lycée permet une acculturation à la procédure et à la plateforme Parcoursup et que les acteurs professionnels sont bien souvent force de proposition d'articulations pour lesquelles la subjectivation est subordonnée aux logiques de l'intégration et de la stratégie. Si ce type de propositions a été perçu par les enquêtés dans le discours de leurs enseignants, l'influence des parents ou des pairs ne ressort que peu dans leurs propos, ce qui peut là encore tenir à l'autonomie qu'ils revendiquent. Dans les discours, cette autonomie s'est avérée particulièrement prégnante au cours d'une démarche active de recherche d'informations (chapitre 10), témoignant de l'intériorisation de la responsabilité de l'orientation attribuée à l'élève (et à sa famille). La notion de capital informationnel a alors été abordée, mais la considération selon laquelle il ne s'agit pas d'un capital à part entière, sinon d'une conjugaison entre capital culturel et capital social (Draelants, 2014 ; van Zanten, 2010), n'a été qu'effleurée. En revanche, en étant considéré comme la capacité à rechercher et à se saisir de l'information pour affiner la représentation du temps à venir, ce capital a davantage été inscrit dans le rapport au temps des enquêtés et en particulier dans leur capacité à se projeter (Masy, 2014). La dialectique entre recherche d'information et représentation du temps à venir montre que plus les aspirations de poursuite d'études sont élaborées, plus l'information recherchée est ciblée. Inversement, plus ces aspirations sont floues, plus l'information disponible est perçue comme démultipliée allant jusqu'à

renforcer, pour certains, l'indécision. Enfin, nous avons pu voir que le type d'informations recherchées (depuis la représentation du paysage de l'enseignement supérieur, jusqu'à la comparaison entre établissements) évolue dans le temps selon le processus de précision des aspirations. C'est ici que l'origine socio-culturelle semble jouer, selon la connaissance préalable du système d'enseignement supérieur et selon la capacité à traduire des informations relativement abstraites (comme des indicateurs chiffrés ou des programmes) en données propices à la projection.

In fine, les résultats confirment l'existence d'inégalités sociales et scolaires devant l'orientation. Les inégalités sociales s'inscrivent en particulier dans la trajectoire familiale, depuis la conception des études supérieures, l'intériorisation de la norme de poursuite d'études, jusqu'à l'accompagnement par les parents. Toutefois, la grande majorité des enquêtés souhaitait intégrer une licence universitaire, ouvrant sur des aspirations socialement ajustées si l'on considère l'université (et en particulier une université telle que Joséphine Baker) comme un espace de démocratisation du supérieur ou, du moins, d'absorption de la massification (Albouy et Wanecq, 2003 ; Rossignol-Brunet *et al.*, 2022). Par ailleurs, ce sont surtout des logiques scolaires relatives, notamment, au sentiment de capacité à réussir (Draelants et Braeckman, 2013) qui gouvernent le processus d'orientation que ce soit du fait des jeunes eux-mêmes ou qu'elles soient véhiculées dans le discours des acteurs les accompagnant, notamment les enseignants. Enfin, il convient d'accuser un manque dans les analyses qui devient alors une perspective *a priori* pertinente pour saisir ces inégalités : l'effet du genre et celui de la territorialité sur le processus de construction des aspirations.

Une expérience différenciée de la procédure Parcoursup

La deuxième sous-hypothèse qui a guidé cette thèse repose sur une expérience différente de la procédure Parcoursup selon, cette fois-ci, le rapport au temps et aux études des jeunes (Masy, 2014 ; Truong, 2013). Cette hypothèse est elle aussi confirmée par les résultats portant sur les aspirations de poursuite d'études traduites en vœux (chapitre 11) et sur la formalisation de ces aspirations à travers le choix final (chapitre 12). De fait, l'expérience de Parcoursup des enquêtés dépend du plafond de verre plus ou moins élevé qu'impliquent les rôles socio-scolaires (intégration), de la conscientisation de leurs ressources ou contraintes pour faire advenir leurs aspirations malgré, notamment, la concurrence et l'incertitude que génère Parcoursup (stratégie) et, enfin, des perspectives

d'accomplissement intellectuel et de jeunesse étudiante (subjectivation). De manière transversale, cette expérience est différenciée selon l'articulation des trois logiques de l'action, laquelle dépend du degré de précisions des aspirations, avant même d'éprouver la procédure Parcoursup.

En effet, selon que leur aspiration à poursuivre les études est encore « générale » en raison d'une projection indéfinie et floue ou, au contraire, selon que leur aspiration est plus « spécifique » en étant adossée sur un projet d'apprendre, un projet professionnel ou une vocation, les enquêtés ne se sont pas engagés de la même manière dans la procédure. Ici, rapprocher le processus de construction des aspirations et l'injonction au projet que sous-tend une procédure d'orientation vers le supérieur telle que Parcoursup, a permis de mettre en exergue les logiques scolaires de l'orientation, tout en soulignant la difficulté de saisir un effet clair de l'origine socio-culturelle. En ce qui concerne cette injonction au projet, plusieurs considérations méritent d'être avancées, à commencer par la maîtrise du temps à venir qu'elle induit au regard, pourtant, du temps passé. De fait, nous avons pu voir que la construction des aspirations et la capacité des enquêtés à les anticiper comme probables d'advenir, sont particulièrement rapportées à leur origine scolaire. Bien que la sur-représentation de bacheliers généraux soit notable, l'effet de l'origine scolaire, comme une forme de mise en conformité au rôle scolaire, se retrouve autant dans la définition de l'espace des aspirations possibles, que dans les conseils reçus de la part des professeurs principaux. Plus généralement, alors que les jeunes sont incités à se projeter dans le temps à venir, cette projection demeure circonscrite par le parcours et les verdicts scolaires antérieurs, comme d'autres travaux l'ont montré (Broccolichi et Sinthon, 2011 ; Frouillou, 2016). Entre gestion préventive des risques d'échec et sentiment de capacité à réussir, le poids de l'origine scolaire se manifeste également face à une procédure Parcoursup pour laquelle la compétition et l'incertitude sont importantes. En cela, un effet indirect de l'origine sociale peut être avancé, dans la mesure où l'orientation des enquêtés et des répondants au questionnaire vers les différents types de Baccalauréat est en elle-même socialement marquée (chapitre 8). Au demeurant, l'effet direct de l'origine socio-culturelle est plus complexe à appréhender. D'un côté, elle ne semble pas nécessairement liée au degré de précision des aspirations de poursuite d'études, lorsque les aspirations « spécifiques » de poursuite d'études peuvent, par exemple, autant être le fait d'enquêtés de classe sociale modeste que moyenne-supérieure. Pourtant, de l'autre côté, elle se lit à travers un capital informationnel inégalement distribué, à la capacité d'élaborer des

stratégies pour faire advenir les aspirations ou encore aux conditions matérielles d'existence pouvant plus ou moins contraindre l'espace du probable. Enfin, quelle que soit leur origine sociale, la majorité des enquêtés partage des aspirations construites en faveur de filières universitaires, en dehors de ceux venant se réfugier à l'université. Autrement dit, répondre à cette injonction à la projection suit donc davantage des logiques scolaires nécessairement tournées vers le passé, confirmant sa dimension paradoxale (Biémar *et al.*, 2003 ; Masy, 2014). Toutefois, comme cela a pu être montré à travers la présentation des trois idéaux-types, la prédominance de la logique de l'intégration est plus généralement le cas de jeunes d'origine sociale modeste allant jusqu'à l'auto-exclusion. À l'inverse, la logique de la subjectivation associée à une visée émancipatrice des études est davantage le fait d'enquêtés de classe sociale moyenne ou supérieure. La logique de la stratégie est elle aussi socialement marquée en reposant sur les ressources, les contraintes et le degré d'ambition des enquêtés, mais elle apparaît en partie transversale en dépendant surtout du degré de précision de leurs aspirations.

Au demeurant, en tant que représentation du temps à venir, les aspirations de poursuite d'études résultent d'une articulation des logiques de l'action dans leur manière d'être construites, ce qui dépend également du rapport au temps (en termes de capacité ou, d'une certaine manière, de la nécessité de projection) et du rapport à soi (en termes de dialectique entre choix et renoncement, mais aussi de sentiment de capacité à suivre et réussir des études). Ces aspirations sont ensuite traduites en vœux (chapitre 11), lesquels font à nouveau l'objet d'une articulation différenciant d'un individu à l'autre, bien que des tendances soient perceptibles. Les aspirations « générales » donnent bien souvent lieu à des vœux « éclectiques » pour des formations avant tout identifiées à l'aune de l'intérêt intellectuel (subjectivation). Parallèlement, les aspirations « spécifiques » traduites en projet (scolaire ou professionnel) amènent à maximiser les chances de les rendre effectives (stratégie) en misant sur une « formation à tout prix » ou, pour les enquêtés les plus assurés de leurs chances, à ne formuler qu'un seul vœu (« mono-vœu »). Outre ces tendances entre niveau de précision des aspirations et vœux, la formulation de ces derniers dépend également de la manière à travers laquelle les candidats font face à l'incertitude et à la compétition inhérentes à la procédure Parcoursup. Entre logique de l'intégration renvoyant à un plafond de verre et logique de la stratégie pour laquelle la rationalité est nécessairement limitée en raison de cette incertitude, certains enquêtés ont multiplié leurs vœux en actant d'une prévention des risques d'échec, celui de ne pas obtenir la formation ciblée

(« hiérarchisation » et « refuge »). C'est ici l'intérêt d'articuler méthodes quantitative et qualitative, que de viser la double preuve autant que de rendre, d'une certaine manière, compréhensive l'analyse quantitative en dévoilant les processus cachés derrière les vœux (ce qui est également le cas pour les choix d'orientation ou les parcours). Concernant les vœux, cette articulation des méthodes était d'autant plus nécessaire qu'ils ne sont plus hiérarchisés sur Parcoursup, rendant complexe une analyse strictement quantitative. Les entretiens ont alors permis de saisir le degré de correspondance entre les vœux formulés et les aspirations. En l'occurrence, si le nombre de vœux n'indique pas le degré de précision des aspirations, ils ne reflètent par ailleurs pas tous entièrement des aspirations comme cela a été montré avec les vœux reproduisant le principe de la « pastille verte » d'APB ou d'autres étant formulés pour faire plaisir à *autrui* ou se faire plaisir à soi.

Cette articulation des méthodes s'est avérée d'autant plus féconde pour apprécier la portée du choix final, selon qu'il sanctionne une aspiration de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur effective pour les « satisfaits » ou, au contraire, qu'il témoigne d'une aspiration *a priori* rêvée pour les « contrariés » (chapitre 12). Pour autant, à travers l'analyse de l'expérience sociale du choix final, la distinction entre procédure d'orientation, formalisation des aspirations et choix d'orientation a été mise en avant. Par exemple, certains « contrariés » n'ayant pas obtenu leurs vœux préférés en raison des résultats d'affectation, ont néanmoins pu formuler un choix final pour une formation souhaitable dans laquelle ils se projetaient, après un processus de reconfiguration de leurs aspirations. À l'inverse, un choix final réifiant une orientation élective reflète en réalité la formalisation d'aspirations différant selon le rapport aux études, au temps et à soi des enquêtés (espérées *versus* concrétisées). Autre exemple, obtenir son « premier » vœu ouvre sur un ressenti différant selon la temporalité lorsque la mise en attente, quand elle est éphémère, peut amoindrir momentanément le sentiment de légitimité, mais que cette même mise en attente limite la possibilité de choisir son choix et la projection dans le temps à venir quand elle dure plus longuement. L'un des apports de cette thèse tient alors à la catégorisation des aspirations de poursuite d'études à l'arrivée à l'université. En considérant simultanément leur degré de précision et leur degré d'effectivité, la dichotomie entre orientation élective et orientation contrariée (Rossignol-Brunet, 2022a), ainsi que la distinction entre aspirations rêvées et aspirations effectives (Bourdieu, 1974) ont été dépassées. On retrouve l'intérêt d'avoir articulé les méthodes quantitative et qualitative pour comprendre les processus sous-jacents derrière le choix, ce qui permet en

l'occurrence de distinguer conceptuellement choix d'orientation et aspirations. Une procédure structurante, actant d'une orientation élective, peut donner lieu à des aspirations « concrétisées » (lorsqu'elles sont affirmées en étant adossées à un projet ou à une vocation) mais aussi à des aspirations « espérées » ou « reportées » (lorsqu'elles demeurent peu précises malgré le choix d'orientation réalisé). Une procédure limitante peut, au contraire, aboutir sur des aspirations « entravées » (se rapprochant des aspirations rêvées pour lesquelles est toutefois espérée un processus d'orientation retardée) ou « reconfigurées » (lorsque la dimension élective est présente bien que contrainte). On retrouve alors une forme de volatilité des aspirations ou, du moins, des choix d'orientation ne reflétant pas toujours entièrement des aspirations.

Quelle que soit l'issue de la procédure, l'expérience différenciée selon les enquêtés a donc été démontrée. Éprouver la procédure dépend avant toute chose du degré de précision des aspirations qui varie selon la manière à travers laquelle les enquêtés se sont emparés ou émancipés de leurs rôles socio-scolaires (intégration), se représentent et se projettent dans le temps à venir à travers une visée instrumentale des études (stratégie) et priorisent la visée émancipatrice des études à l'aune de l'intérêt intellectuel et des perspectives de jeunesse étudiante (subjectivation). Éprouver cette procédure dépend ensuite de l'articulation des trois logiques au cours de la formulation des vœux avec, en l'occurrence, une place spécifique de la logique de la stratégie pour faire advenir les aspirations. Éprouver cette procédure dépend, enfin, de l'articulation des trois logiques de l'action lors du choix final, dont le périmètre est toutefois plus ou moins circonscrit par les résultats d'affectation. Les idéaux-types proposées permettent ici de saisir ces différentes expériences sociales parsemant le processus de construction et de formalisation des aspirations, lorsque les « stratèges » ayant un projet ou une vocation deviennent « heureux » à l'issue de la procédure Parcoursup, quand certains « rêveurs » dont les aspirations sont plus ou moins limitées par les résultats d'affectation, deviennent des « constructeurs » en reconfigurant leur représentation du temps à venir. Au final, en dehors de la non-hiérarchisation des vœux, majoritairement appréciée, Parcoursup constitue une procédure technicisée, temporellement contrainte, concurrentielle et marquée par l'incertitude. S'il s'agit certes d'une expérience sociale au cours de laquelle les enquêtés ont poursuivi ou conforté leur processus de construction des aspirations, la dialectique avec la notion d'épreuve semble plus que jamais avérée lorsqu'il s'agit de faire advenir des aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur. Au demeurant, ces

dernières renvoient à la représentation d'un temps à venir se muant en temps présent, lorsque l'arrivée dans l'enseignement supérieur devient effective.

Le rôle de la procédure Parcoursup dans la linéarité des parcours

Dans la continuité, la troisième hypothèse interroge le postulat de politiques éducatives engageant les élèves à formuler des « choix libres, informés et éclairés » (MEN-MESRI, 2018) qui permettraient ensuite d'assurer réussite dans l'enseignement supérieur et linéarité du parcours (Pistolesi, 2015). Face à ce postulat, il s'agissait donc de vérifier que les aspirations *a priori* effectives en étant légitimées par la procédure Parcoursup soient maintenues au cours d'un parcours linéaire. Or, les analyses présentées dans la cinquième partie permettent de nuancer ce postulat lorsque certains enquêtés ayant pourtant obtenu leur « premier » vœu, suggérant alors qu'ils se soient orientés de manière éclairée, ont pourtant bifurqué au cours de leur parcours. Ainsi, quelle que soit l'issue de cette procédure Parcoursup loin d'être neutre en termes de construction et de formalisation des aspirations, elle ne détermine pas nécessairement la suite du parcours, lequel dépend notamment de l'expérience étudiante.

Pour cela, l'objectif de cette thèse n'était pas de proposer des figures de l'expérience étudiante à l'instar de François Dubet (1994b), mais de considérer le processus de (re)construction des aspirations de poursuite d'études *dans* l'enseignement supérieur, à l'aune de l'articulation des trois logiques de l'action que les enquêtés ont mise en œuvre au cours de leur parcours et de leur expérience étudiante. En l'occurrence, cette expérience étudiante a commencé, pour les enquêtés, en temps de pandémie (chapitre 13). Il ne s'agit pas ici de revenir sur l'analyse proposée qui complète celle d'autres travaux (Amsellem-Mainguy et Vuattoux, 2022 ; Belghith *et al.*, 2020 ; Geuring et Masy, 2023 ; Martin *et al.*, 2021), sinon de justifier très brièvement le choix d'avoir considéré la crise sanitaire dans ce travail, tout en l'excusant. La première justification, tient à l'existence même de cette crise à laquelle ont été confrontés des enquêtés qui attendaient de l'enseignement supérieur la construction de soi et de leur avenir *in situ*. La seconde justification renvoie à la nécessité de neutraliser un éventuel « effet-Covid » sur les aspirations de jeunes pour lesquels la transition secondaire-supérieur s'est déroulée dans des conditions inédites résultant, comme nous avons pu le proposer, sur une affiliation suspendue au métier d'étudiant. Plus encore, leur expérience de la première année de licence a été désenchantée et leurs aspirations, qu'elles soient scolaires ou plus estudiantines, insatisfaites. En

revanche, un tel « effet-Covid » n'est pas apparu, du moins, pour ces étudiants ayant d'une manière ou d'une autre persévéré sans, pourtant, avoir les mêmes ressources sociales ou scolaires pour surmonter cette épreuve. La crise a même pu être d'une certaine manière profitable à certains, en leur permettant de s'économiser au cours de cette année dans l'attente de rejoindre la formation ciblée ou en offrant à d'autres une forme de transition propice à leur socialisation aux normes universitaires. Ces propos n'enlèvent néanmoins en rien l'expérience désenchantée et cette épreuve que fut la mise à distance du campus pour ces jeunes qui aspiraient à poursuivre leurs études en présentiel en vivant pleinement leur expérience et leur jeunesse étudiantes.

À l'issue de cette expérience désenchantée de la première année de licence, la poursuite d'études dans la filière d'inscription et la réorientation pour d'autres motifs que la crise rassemblent la grande majorité des enquêtés à l'issue d'une première année éclairante (chapitre 14). Appréhender leurs aspirations en considérant leur parcours s'est, cette fois-ci, heurté au phénomène d'attrition, ce qui a limité certaines perspectives. Une partie des enquêtés contrariés à l'issue de la procédure Parcoursup ne se sont, par exemple, plus portés volontaires pour un second entretien. Les résultats proposés demeurent donc modestes, puisqu'ils reposent sur la seconde vague d'entretiens et sur les réponses prospectives des répondants au questionnaire. Un second questionnaire aurait certainement permis de conforter l'analyse des parcours, avec cette limite que l'expérience étudiante demeure délicate à approcher à travers un nombre restreint de questions standardisées. Il n'en demeure pas moins que quatre parcours rapportés aux aspirations de poursuite d'études ont été mis en avant. Le premier, non-linéaire, est ponctué par une réorientation qui correspond en réalité à une orientation retardée permettant de rendre effectives des aspirations initialement entravées (stratégie et intégration), confirmant le travail de thèse de Mathieu Rossignol-Brunet (2022a). Le second parcours est également marqué par une réorientation qui résulte, cette fois-ci, non pas d'une procédure Parcoursup limitante, mais d'une expérience étudiante incomplète affaiblissant la représentation du temps à venir, malgré des aspirations initialement concrétisées ou espérées (intégration et subjectivation). Dans ce cas, la non-linéarité du parcours contrevient à la logique du placement caractéristique du modèle français (Van de Velde, 2008), puisque ces jeunes s'autorisent le droit à l'erreur. Par ailleurs, si cette réorientation peut émerger en raison d'un échec scolaire tel que certains travaux le suggèrent (Couto, 2023 ; Felouzis, 2001), nous avons pourtant vu que, pour une partie des enquêtés concernés, la réorientation tient en réalité à

un défaut d'intérêt intellectuel. Dès lors, leur réorientation résulte d'un processus de déconstruction-reconstruction de leurs aspirations. Le troisième parcours est non seulement linéaire, mais plus encore construit autour d'un projet se rapprochant du « kit-métier », c'est-à-dire un cursus d'études considéré comme seule voie pour faire advenir des aspirations professionnelles (stratégie). C'est ici que se trouvent les élèves idéaux, puisqu'ils répondent à l'injonction au projet et à celle de la linéarité du parcours, à travers un processus d'orientation éclairée, du moins, en licence. La procédure Parcoursup est alors pour eux le support d'un processus de construction et de traduction de leurs aspirations en projet établi sur le temps long. Enfin, le quatrième parcours est tout autant linéaire, mais correspond à celui de jeunes engagés dans l'enseignement supérieur sans réel projet ou dont le projet a été bouleversé par leur expérience étudiante. Autrement dit, la linéarité de leur parcours cache, en réalité, un processus de précision, de reconfiguration ou de construction des aspirations au cours d'un temps des études surtout pensé ou vécu comme un temps de la jeunesse étudiante (subjectivation). En cherchant avant tout à s'émanciper, ces jeunes s'émancipent aussi de l'injonction au projet professionnel. Parallèlement, en se donnant le droit de se découvrir, ils donnent aussi à l'université tout son rôle d'établissement dédié à la construction de connaissances et à la formation des étudiants.

Il semble important ici de préciser que certaines dimensions de cette jeunesse étudiante ont été abordées lorsque l'ont été les enjeux de la sociabilité étudiante (intégration) ou de la construction de soi (subjectivation), quand d'autres prismes permettraient de poursuivre l'analyse. Apparue sans être mobilisée, il en est de la socio-anthropologie du passage à l'âge adulte qui permet de concilier les différents seuils et les expérimentations liées à cette jeunesse longue et dilettante à l'université (Galland, 2007 ; Van de Velde, 2008). Il s'agirait donc de renforcer des notions, telles que l'émancipation (Eneau, 2017 ; Tarragoni, 2016), en dépassant le cadre strictement universitaire de l'expérience étudiante (Picard *et al.*, 2011), afin de saisir leurs effets sur les aspirations de poursuite d'études ou sur la manière de conduire ses études. La décohabitation du domicile familial, la mise en couple, le travail salarié, les activités plus personnelles (politique, culturelle, sportive) ou encore les voyages, sont ainsi autant de thèmes couramment apparus au cours des entretiens. Qu'ils soient effectifs ou qu'ils fassent partie de la représentation du temps à venir, ces différents éléments relèvent de l'expérience de la jeunesse étudiante autant qu'ils peuvent influencer (positivement ou plus négativement) la poursuite d'études. S'il s'agissait de perspectives *a*

priori fécondes pour comprendre mieux encore le processus de construction des aspirations de jeunes, le choix a été fait de ne pas les creuser dans le travail présent, en conservant la focale sur le cadre universitaire.

In fine, si certains maîtrisent l'injonction au projet, s'orienter sur un *continuum* « Bac – 3 / Bac +3 » revient pour beaucoup à s'octroyer ou à se soumettre au droit à l'erreur et à l'errance, en contrevenant parfois à la linéarité du parcours. Dans la continuité d'autres travaux, nous avons pu montrer que l'idéal-type des politiques éducatives, c'est-à-dire un élève rationnel et stratège qui construit *a priori* son parcours à l'aune d'un projet et qui, surtout, réussit ce parcours dans les temps (Frouillou, 2016 ; Frouillou *et al.*, 2020 ; Masy, 2014), se heurte pourtant à une capacité à se projeter dans l'avenir inégalement partagée, à la visée émancipatrice des études que beaucoup partagent à des degrés divers et aux perspectives nouvelles qu'offrent l'arrivée dans l'enseignement supérieur dans le temps présent et à l'égard du temps à venir. Les différents parcours identifiés résultent en effet autant du processus de construction et de précision des aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur, parfois de la dimension limitante ou structurante de la procédure Parcoursup, mais le plus souvent de la mise à l'épreuve des aspirations au cours de l'expérience étudiante dans toutes ses dimensions. En offrant la possibilité de suivre des études encore générales en licence, l'université permet alors d'allier visée émancipatrice et visée instrumentale des études à des degrés divers selon les individus, lorsque l'expérience étudiante est autant pensée comme un temps de construction de soi qu'un temps de construction de son avenir.

La volatilité des aspirations

Pour conclure cette analyse du processus de construction des aspirations *vers* et *dans* l'enseignement supérieur, la complexité de cette notion nécessite d'être soulignée. Finalement, les aspirations constituent une élaboration mentale complexe qui dépend tout à la fois d'un rapport au monde à travers la maîtrise des normes et rôles socio-scolaires (intégration), d'un rapport au temps renvoyant à la capacité de se projeter et de maîtriser le temps présent pour faire advenir un avenir souhaité (stratégie) et, enfin, d'un rapport à soi, c'est-à-dire de la capacité à se situer et se construire y compris à travers une distance critique au monde (subjectivation). Le processus de construction des aspirations est en tant que tel une expérience sociale dynamique, face à laquelle les acteurs parfois maintiennent, mais le plus souvent réagencent l'articulation des trois logiques de l'action au cours des

expériences et des différents choix d'orientation, afin de se représenter un temps à venir souhaité, souhaitable et probable, tout en considérant les temps passé et présent.

Nous avons ainsi pu montrer que les aspirations de poursuite d'études *vers* l'enseignement supérieur – même les plus affirmées au point d'être traduites en projet ou celles ayant été légitimées par la procédure Parcoursup – ne correspondent finalement pas toujours aux aspirations *dans* l'enseignement supérieur. De même, les aspirations de poursuites *dans* le supérieur à l'arrivée à l'université ne correspondent pas toujours aux aspirations *dans* le supérieur au cours de l'expérience étudiante. Nous soutenons alors la thèse d'une volatilité plus ou moins marquée des aspirations de poursuite d'études, qui dépend de l'articulation des trois logiques de l'action que les jeunes opèrent, selon leur représentation du temps à venir, au cours des expériences qu'ils éprouvent, autant que cette représentation de l'avenir est susceptible d'être adaptée au gré de ces mêmes expériences sociales.

Cette volatilité peut être plus ou moins contrainte ou, au contraire, résulter des expériences sociales qu'éprouvent les jeunes. C'est par exemple le cas de certains « rêveurs-constructeurs » qui, voyant leurs aspirations entravées par la procédure d'affectation Parcoursup, reconfigurent finalement leur représentation du temps à venir en choisissant une formation dans laquelle ils se projettent malgré tout. C'est également le cas des « lents-confiants » qui attendent des études leur émancipation avant toute projection professionnelle. Dans la continuité, l'empan de cette volatilité diffère également selon les expériences et le type de transformation de la représentation du temps à venir qu'elles génèrent, depuis le processus de précision progressive jusqu'à la déconstruction-reconstruction des aspirations en passant par leur reconfiguration. Enfin, cette volatilité tient au degré d'ambition des aspirations, lorsque la formation ou le niveau d'études ciblés fluctuent au gré des expériences. En l'occurrence, cette dernière dimension de la volatilité est parfois le fait de « stratèges-heureux », bien que ces derniers répondent le plus souvent à l'injonction à la projection en maintenant leurs aspirations au cours de leurs études. Au demeurant, c'est avant tout la volatilité des aspirations depuis le droit à la certitude jusqu'au droit à l'errance qu'il s'agit de souligner. Enfin, s'il faut pour finir rappeler que les aspirations ne conditionnent ni la persévérance, ni la réussite et que ni la réussite, ni la persévérance ne conditionnent les aspirations, cette volatilité apparaît finalement trans-classe, tout en suggérant la prédominance de l'origine scolaire. Du moins, la distinction selon l'origine socio-culturelle ne transparaît pas au sein d'un échantillon plutôt homogène,

composé de persévérants, qui aspiraient de manière choisie à poursuivre ses études à Joséphine Baker, une université qui, comme beaucoup de Petites et moyennes universités (IGAENR, 2016), assume une fonction de démocratisation du supérieur. Parallèlement, on peut suggérer que si cette volatilité des aspirations apparaît d'ores-et-déjà dans un échantillon homogène et au sein d'une université comme Joséphine Baker, elle pourrait être d'autant plus prononcée dans d'autres formations, établissements ou territoires.

La thèse d'une volatilité des aspirations déconstruit donc l'objectif de rationalisation des parcours induit par une procédure telle que Parcoursup, qui repose sur le postulat d'une causalité entre projet, sélection et réussite. D'une part, nous avons vu que l'injonction au projet – laquelle invite paradoxalement les élèves à anticiper rationnellement leur parcours étudiant en fonction de leur parcours scolaire antérieur – oblitère leur capacité à se représenter et à se projeter dans le temps à venir. En leur donnant l'impression de jouer leur vie, cette injonction génère également une pression pour ces jeunes aspirant surtout à poursuivre des études supérieures et à vivre leur jeunesse étudiante comme un temps de construction de leur avenir, autant qu'un temps de construction de soi. D'autre part, la linéarité du parcours ne découle pas toujours mécaniquement d'aspirations *a priori* effectives puisque légitimées par la procédure Parcoursup. Si pour les « stratèges-heureux », les aspirations de poursuite d'études *vers* correspondent effectivement aux aspirations *dans* l'enseignement supérieur, d'autres, pourtant admis dans la filière de leur choix, ont découvert, éprouvé, précisé ou encore adapté leurs aspirations au cours de leur expérience étudiante. C'est le cas de certains « rêveurs-constructeurs » prenant conscience de la dimension rêvée ou insatisfaite de leurs aspirations en arrivant dans l'enseignement supérieur. C'est également le cas des « lents-confiants » qui attendent de leur expérience étudiante de se découvrir pour pouvoir penser leur avenir. En démontrant leur capacité à se construire tout en reconstruisant, reconfigurant ou précisant leurs aspirations, ces étudiants se montrent finalement doués d'une autre forme de rationalité appuyée sur la prise en compte de la réalité des différentes dimensions des expériences qu'ils éprouvent. Autrement dit, la rationalité induite par une procédure comme Parcoursup s'éloigne de la rationalité de jeunes pensant et construisant leur avenir dans un temps présent dynamique.

In fine, trois ultimes considérations nécessitent d'être présentées au regard de cette volatilité des aspirations. La première tient aux politiques éducatives relatives à l'orientation scolaire et à l'accès à l'enseignement supérieur. Sur le versant limite, laquelle devient une perspective de travail, il semble intéressant d'explorer l'instauration de telles politiques, dont la dimension nationale privilégiée ici oblitère d'autres échelles, notamment les préconisations tenant à un Espace européen de l'enseignement supérieur (Goastellec, 2014). Il serait en effet pertinent de considérer ce processus mêlant alignement et prise en compte des spécificités nationales présidant à la promulgation de telles réformes (Musselin, 2009). À un niveau en-dessous, l'analyse de leur mise en œuvre par les établissements du secondaire et du supérieur demanderait à être développée à travers la sociologie de l'action publique. Si certaines notions depuis l'autonomie des établissements (Derouet et Dutercq, 1997) jusqu'au *street level bureaucracy* (Lipsky, 1969, 2010) ont théoriquement été présentées, leur mobilisation analytique mérite d'être renforcée, l'enquête et l'approche choisies n'ayant que peu permis de le faire. En revanche, nous avons pu voir, à un niveau plus individuel, comment les jeunes s'approprient ces différentes politiques éducatives, ce qui interroge alors la dialectique entre politiques et aspirations. À cet égard, la première partie de la thèse a permis de montrer que les politiques visant la démocratisation de l'accès au système d'enseignement ont accompagné une demande sociale de scolarité, lorsque les aspirations de mobilité sociale ascendante se sont muées en aspirations scolaires (Terrail, 1984 ; Troger *et al.*, 2016). D'une aspiration devenue injonction aux études (Brucy, 2011) au regard du contexte socio-économique, la norme de poursuite d'études s'est progressivement diffusée (Hugrée et Poullaouec, 2022) résultant sur un processus de massification de l'enseignement supérieur (Rossignol-Brunet *et al.*, 2022). Cette massification fait alors l'objet d'un double mouvement *a priori* paradoxal d'ouverture et de rationalisation de l'accès au supérieur (Charles et Delès, 2018, 2020 ; Frouillou *et al.*, 2020). Si l'enjeu de démocratisation n'a pu être analysé dans cette thèse, il semble possible d'avancer que les politiques éducatives visant la régulation de l'accès et de la conduite des études comme l'ambitionne Parcoursup (Frouillou *et al.*, 2022), se heurtent pourtant à un processus de régulation des aspirations des jeunes au cours des expériences sociales qu'ils éprouvent, se manifestant parfois par la non-linéarité de leur parcours ou par la conduite d'un parcours linéaire selon des aspirations plus ou moins volatiles. On retrouve ici la confrontation antagoniste entre une rationalité synonyme d'efficacité portée par l'institution et la rationalité de jeunes s'appuyant sur leur

représentation du temps à venir pour éprouver leurs expériences et s'appuyant sur leurs expériences pour penser leur avenir.

En l'occurrence, la linéarité du parcours – bien qu'elle cache parfois la poursuite du processus de construction des aspirations – concerne la grande majorité des enquêtés, du moins, au cours des trois années de licence. Or, les perspectives de poursuite d'études après la licence diffèrent parfois des aspirations *vers* l'enseignement supérieur ou des aspirations *dans* l'enseignement supérieur à l'entrée à l'université. Si certains enquêtés ont finalement envisagé une trajectoire en dehors de l'université, poursuivre en master est toutefois demeurée l'aspiration partagée par la majorité. Pour autant, ce palier d'orientation ou cette bifurcation dans le parcours permettrait d'autant mieux considérer les aspirations *dans* l'enseignement supérieur puisqu'une partie des enquêtés a finalement souhaité intégrer un autre master que celui initialement pensé, y compris pour certains « stratèges-heureux ». Si elle manifeste là encore une normalisation des études, en l'occurrence longues, cette perspective de l'entrée en master est doublement intéressante. D'une part, elle est régie par la plateforme Mon Master, laquelle (faisant écho à Parcoursup en termes de vœux et de choix final) pourrait être pertinente à analyser au prisme de la sociologie de l'expérience. D'autre part, elle pourrait également se conjuguer à une reconfiguration des aspirations de poursuite d'études, comme l'ont d'ailleurs souligné une grande partie des enquêtés avec lesquels l'échange par mail a pu se poursuivre à l'issue de leur licence ; qu'elle résulte de la poursuite du processus de construction des aspirations, qu'elle soit le fait d'une procédure plus ou moins limitante ou qu'elle émerge finalement au cours de l'expérience étudiante à ce nouveau niveau d'études.

Dans la continuité, la troisième considération porte sur les aspirations dans une acception plus large. Il faut ici souligner que si l'essentiel des politiques publiques en direction des jeunes est tourné vers la notion de projet, cette thèse reposant sur la volatilité des aspirations de poursuite d'études participe pourtant de la mise en exergue de la dimension paradoxale de cette injonction. Dans cette perspective, si cette thèse contribue à une sociologie des aspirations, elle demeure limitée aux aspirations de poursuite d'études d'une jeunesse étudiante et à un échantillon relativement homogène autant que restreint. Les perspectives en termes de sociologie des aspirations sont dès lors multiples. Elles tiennent d'une part à la population concernée, lorsque les aspirations d'autres jeunes que les étudiants seraient séduisantes à appréhender. Elles concernent, d'autre part, des aspirations

d'autres types, niveaux et horizons, depuis les aspirations professionnelles jusqu'à l'appréhension du monde social, en passant par le projet de jeunesse ou de vie. C'est ici la perspective la plus attirante que de comprendre le processus de construction d'aspirations, qui correspondent à autant de représentations d'un temps à venir individuel, mais aussi collectif, de jeunes avant tout en construction.

Bibliographie

Abric, J. (2019). Chapitre 4. La dimension non verbale de la communication. Dans J. Abric, *Psychologie de la communication: Théories et méthodes* (pp. 59-69). Dunod.

Aguilera, T. et Chevalier, T. (2021). Les méthodes mixtes : vers une méthodologie 3.0 ?. *Revue française de science politique*, 71(3), 361-363.

Aguilera, T. et Chevalier, T. (2021). Les méthodes mixtes pour la science politique: Apports, limites et propositions de stratégies de recherche. *Revue française de science politique*, 71(3), 365-389.

Albouy, V. et Tavan, C. (2007). Accès à l'enseignement supérieur en France : une démocratisation réelle mais de faible ampleur. *Economie et statistique*, 410, 3-22.

Albouy, V. et Wanecq, T. (2003). Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles. *Économie et statistique*, 361, 27-52.

Aldhuy, J. (2008). Au-delà du territoire, la territorialité ?. *Géodoc*, 55, 35-42.

Allouch, A. (2019). De la notion d'« aspiration » en sociologie. Socio-histoire d'un concept « pas si neuf » pour comprendre le *désir parental* et ses effets en éducation. Dans A. van Zanten et P. Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'Éducation*. Presses universitaires de France.

Alpe, Y. (2012). Performances scolaires et territoire rural en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, 113-124.

Alpe, Y. et Barthes, A. (2014). Les élèves ruraux face à la stigmatisation des territoires. *Agora débats/jeunesses*, 68(3), 7-23.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Éditions du Seuil.

Amsellem-Mainguy Y. et Vuattoux, A. (2018). *Enquêter sur la jeunesse: Outils, pratiques d'enquête, analyses*. Armand Colin.

Amsellem-Mainguy, Y. et Vuattoux, A. (2022). Chapitre 6. Une histoire sans fin: L'inégale expérience de l'épidémie de Covid-19 chez les étudiants et étudiantes. Dans Y. Amsellem-Mainguy et L. Lardeux (dir.), *Jeunesses: D'une crise à l'autre* (pp. 135-148). Presses de Sciences Po.

Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123.

Annot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. et Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*. CNESCO.

Avouac, R. et Harari-Kermadec, H. (2021). L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire (2007-2015). *Économie et Statistiques*, 528-529, 68-83.

Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Éditions Esprit.

Ballion, R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*. Hachette.

Bangali, M. (2021). *Les compétences à s'orienter: Théories et pratiques en orientation scolaire et professionnelle*. Mardaga.

Baron, M. (2019). Les mobilités étudiants : ce qu'elles révèlent du système universitaire français. Dans P. Cordazzo (dir.), *Parcours d'étudiants. Sources, enjeux et perspectives de recherche* (pp. 201-216). Ined Éditions.

Baron, M. (2023). L'enseignement supérieur au prisme de l'université française : entre évolutions et transformations, *Diversité*, 202(1).

Barraud de Lagerie, P. et Tenret, É. (2020). Sélection à l'Université : orchestration et arrangements du *Boléro* de Dauphine. *L'Année sociologique*, 70(2), 365-394.

Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*. Presses universitaires de France.

Barrère, A. (2008). Les chefs d'établissements au travail : hétérogénéité des tâches et logiques d'action. *Travail et formation en éducation*, 2.

Barrère, A. et Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, 163(2), 5-13.

Barrère, A. (2013a). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Presses Universitaires de France.

Barrère, A. (2013b). Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. *Éducation et sociétés*, 32(2), 21-34.

Barrère, A. (2013c). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116.

Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*. Éditions du Seuil.

Baudelot, C., Dethare, B., Hérault, D., Lemaire, S. et Rosenwald, F. (2003). *Les classes préparatoires aux grandes écoles. Évolutions sur vingt-cinq ans*. Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche.

Beaud, O., Caillé, A., Encrenaz, P., Gauchet, M. et Vatin, F. (2010). *Refonder l'université: Pourquoi l'enseignement supérieur reste à reconstruire*. La Découverte.

Beaud, O. et Vatin, F. (2018). « Orientation et réussite des étudiants »: Une nouvelle loi pour les universités (I). *Commentaire*, 163(3), 687-698.

Beaud, O., Vatin, F. et Marques, S. (2018). Parcoursup : la loi en pratique. *Commentaire*, 4(164), 911-924.

Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique ». *Politix. Revue des sciences sociales du politiques*, 9(35), 226-257.

Beaud, S. (1997). Un temps élastique. Étudiants des "cités" et examens universitaires. *Terrain*, 29, 43-58.

Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après : Les enfants de la démocratisation scolaire*. La Découverte.

Beaud, S. et Weber, F. (2012). Le raisonnement ethnographique. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (pp. 223-246). Presses Universitaires de France.

Beaud, S. et Millet, M. (2018). La réforme Macron de l'université. *La vie des idées*.

Beaud, S. et Millet, M. (2021). *L'université pour quoi faire ?* Presses universitaires de France.

Bebbouchi, D. et Jézégou, A. (2022). L'entraide d'étudiants dans l'apprentissage en ligne : le rôle joué par le sentiment d'appartenance à un groupe et par l'autodétermination de la motivation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 19(1), 1-19.

Bechichi, N., Grenet, J. et Thebault, G. (2021a). D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ?. Dans INSEE, *France, portrait social* (pp.105-121). INSEE.

Bechichi, N., Grenet, J. et Thebault, G. (2021b). Ségrégation à l'entrée des études supérieures en France et en région parisienne : quels effets du passage à Parcoursup ? *INSEE*.

Becker, H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465.

Becker, H. S. (1983). Studying Urban School. *Anthropology an Education Quaterly*, 14, 99-108.

Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Métailié.

Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier: Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.

Bédoué, C. et Giret, J.-F. (2016). Le rôle de l'activité salariée dans le budget des étudiants. Dans J.-F. Giret, C. Van de Velde C. et É. Verley (dir.). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (pp. 45-57). La Documentation française.

Bédoué, C., Berthaud, J., Giret, J. et Solaux, G. (2018). Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. *Éducation et sociétés*, 41(1), 7-25.

Belghith F., Carvalho, H., Ferry O. et Tenret É. (2019). *L'orientation étudiante à l'heure de Parcoursup : des stratégies et des jugements socialement différenciés*. Observatoire de la vie étudiante.

Belghith F., Ferry O., Patros T. et Tenret É. (2021). *La vie étudiante au temps de la pandémie de Covid-19 : incertitudes, transformations et fragilités*. Observatoire de la vie étudiante.

Belhoste, B. (2001). La préparation aux grandes écoles scientifiques au XIX^{ème} siècle : établissements publics et institutions privées. *Histoire de l'éducation*, 90(2), 101-130.

Bell, L. (2021). Climat du lycée et risque de décrochage scolaire : le cas des élèves en orientation contrainte. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 49-61.

Benninghoff, M., Fassa, F., Goastelec, G. et Leresche, J.-P. (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.

Benoît, C. (2021). Intégrer des résultats quantitatifs et qualitatifs en économie politique: Une illustration de quatre approches. *Revue française de science politique*, 71(3), 461-482.

Berger, P. et Luckmann, T. (2006). *La Construction sociale de la réalité*. Armand Colin.

Bernet, O. (2000). La représentation du problème « s'orienter » chez les lycées de terminale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3).

Berthaud, J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs ?. *Revue française de pédagogie*, 200(3), 99-117.

Berthaud, J. (2019). L'intégration sociale étudiante : Un processus au cœur des parcours universitaires ?. *Agora débats/jeunesses*, 81(1), 7-26.

Berthelot, J.-M. (1990). Les effets pervers de l'expansion des enseignements supérieurs. Le cas de la France. *Sociétés contemporaines*, 4, 109-122.

Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Presses universitaires de France.

Bezes, P. (2009). 6. La genèse de l' « État stratège » ou l'influence croissante du New Public Management dans la réforme de l'État (1991-1997). Dans : P. Bezes, *Réinventer l'État : Les réformes de l'administration française (1962-2008)* (pp. 341-420). Presses Universitaires de France.

Bezes, P. et Siné, A. (2011). Introduction : Gouverner (par) les finances publiques. Perspectives de recherche. Dans P. Bezes et A. Siné (dir.), *Gouverner (par) les finances publiques* (pp. 17-111). Presses de Sciences Po.

Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D., Pierru, F. et Evetts, J. (2011). New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ?. *Sociologie du travail*, 53(3), 293-348.

Bezes, P. et Musselin, C. (2015). Le New public management. Entre rationalisation et marchandisation ? Dans L. Bousaguet, S. Jacquot, P. Ravinet et P. Muller (dir.), *Une*

- French touch dans l'analyse des politiques publiques ?* (p. 125-152). Presses de Sciences Po.
- Biémar, S., Philippe, M.-C. et Romainville, M. (2003). L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinal du choix d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(1), 31-51.
- Blanchard, S., et Sontag, J.-C. (2004). L'évolution des services, des pratiques et des finalités de l'orientation professionnelle et scolaire en France. *Formation et territoire*, 9, 27-44.
- Blanchard, M. et Cayouette-Remblière, J. (2011). Penser les choix scolaires. *Revue française de pédagogie*, 175, 5-14.
- Blanchard, M., Chauvel, S. et Harari-Kermadec, H. (2020). La concurrence par la sélectivité entre masters franciliens. *L'Année sociologique*, 70(2), 423-442.
- Blanchard, M. et Lemistre, P. (2023). Bacheliers et bachelières scientifiques dans l'enseignement supérieur : quatre ans après, qui persiste dans les sciences ? *Éducation & formations*, 105, 25-46.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Éditions Nathan.
- Blesson, P. (2001). Étude des rapports entre projet et décision. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30 (hors série), 228-233.
- Block, E. S. et Erskine, L. (2012). Interviewing by Telephone: Specific Considerations, Opportunities, and Challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 428-445.
- Blöss, T. et Erlich, V. (2000). Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, 41(4), 747-775.
- Bodin, R. et Millet, M. (2011a). La question de l'« abandon » et des inégalités dans les premiers cycles à l'Université. *Savoir/Agir*, 3(17), 65-73.
- Bodin, R. et Millet, M. (2011b). L'Université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les premiers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), 225-242.
- Bodin, R. et Orange, S. (2013a). *L'université n'est pas en crise*. Éditions du croquant.
- Bodin, R. et Orange, S. (2013b). La barrière ne fera pas le niveau. La sélection à l'université : une fausse solution à un problème mal posé. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 199(4), 102-117.
- Bodin, R. et Orange, S. (2015). 13. Le réformisme conservateur: Examen de quelques paradoxes des analyses et des réformes contemporaines de l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 218-232.
- Bodin, R. et Orange, S. (2018). Parcoursup, une réforme conservatrice ?. *AOC*.

Bodin, R., Millet, M. et Saunier, É. (2018). Entre triple contrainte et ancrage disciplinaire. Pratiques et conditions d'enseignement à l'Université. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 17, 143-167.

Bodin, R. et Orange, S. (2019). La gestion des risques scolaires. « Avec Parcoursup, je ne serais peut-être pas là ». *Sociologie*, 10(2), 217-224.

Bodin, R., Mengneau, J. et Orange, S. (2020). Adhésion enchantée et aléas universitaires : les effets ambivalents de la sélection à l'Université. *L'Année sociologique*, 70(2), 443-467.

Bodin, R. et Orange, S. (2021, juin). *Les effets ambivalents de la sélection à l'université*. Journée d'étude Parcoursup. 30 juin 2021, Rennes, France.

Boissinot, A. (2021). L'orientation, un projet scélérat ? *Administration & Éducation*, 171(3), 25-33.

Bordes, É. (2022a). S'appropriier le changement. La première génération des présidents d'université en France (1971-1976). *Administration & Éducation*, 174(2), 87-92.

Bordes, É. (2022b). La consécration Jalons pour une socio-histoire de la Conférence des présidents d'université (1971-2022). *Savoir/Agir*, 59-60, 39-48.

Borlandi, M. (2020). L'individualisme méthodologique défendu par Raymond Boudon. *Revue européenne des sciences sociales*, 58(1), 239-266.

Borras, I. et Romani, C. (2010). Orientation et politiques publiques. *Formation emploi*, 109, 9-22.

Borraz, O. (2020). Qu'est-ce qu'une crise ? *Dossier sciences sociales en temps de crise : Covid 19. Sciences Po*.

Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.

Boulet, P. (2019). Parcoursup : les vœux d'orientation des lycéens pour la rentrée 2019. *Note flash du SIES*, 8.

Boulet, P. (2020a). Parcoursup : les vœux d'orientation des lycéens pour la rentrée 2020. *Note flash du SIES*, 9.

Boulet, P. (2020b). Parcoursup 2020 : Les propositions d'admission dans l'enseignement supérieur. *Note flash du SIES*, 20.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie* 15(1), 3-42.
- Bourdieu, P. (1977). *Algérie 60. Structures économiques et structures temporelles*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- Bourdieu, P. (1989). *La Noblesse d'État*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). Stratégies de reproduction et modes de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 105(5), 3-12.
- Boutinet, J. (2012). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France.
- Bretton, R. et Haute, T. (2021). « En attente » : les logiques plurielles du sentiment d'injustice face à Parcoursup. *Céreq, Échanges*, 16, 373-382.
- Brinbaum, Y., Hugrée, C. et Poullaouec, T. (2018). 50 % à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France. *Economie et Statistique*, 499, 79-105.
- Broccolichi, S. et Sinthon, R. (2011). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie*, 175, 15-38.
- Brucy, G. (2011). Du diplôme comme aspiration au diplôme comme injonction. Dans M. Millet et G. Moreau (dir.), *La société des diplômés* (pp. 23-36). La Dispute.
- Buchmann, C. et Dalton, B. (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 countries: The Importance of Institutional Context, *Sociology of Education*, 75(2), p. 99-122.
- Bugeja-Bloch, F. et Couto, M.-P. (2021). *Les méthodes quantitatives*. Presses universitaires de France.
- Bugeja-Bloch, F., Couto, M.-P. et Frouillou, L. (2021). Les effets de Parcoursup sur les orientations universitaires des femmes de milieux populaires. Dans S. Beaud et M. Millet (dir.), *L'université pour quoi faire ?* (pp. 71-86). Presses Universitaires de France.
- Buisson-Fenet, H. et Draelants, H. (2010). Réputation, mimétisme et concurrence: Ce que « l'ouverture sociale » fait aux grandes écoles. *Sociologies pratiques*, 2, 67-81.

Buisson-Fenet, H. (2012). Savoirs distribués et pouvoir d'institution : le cas des commissions d'appel à l'orientation scolaire. *Sociologies pratiques*, 24(1), 39-51.

Buisson-Fenet, H. et van Zanten, A. (2014). 5 Sciences politiques et éducation. Dans J. Beillerot (éd.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 53-63). Dunod.

Buisson-Fenet, H. (2019). *Piloter les lycées. Le « tournant modernisateur » des années 1990 dans l'Éducation Nationale*. Presses universitaires de Grenoble.

Calviac, S. (2019). Le financement des universités : évolutions et enjeux. *Revue française d'administration publique*, 169(1), 51-68.

Cam, P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins. Dans L. Gruel, O. Galland et G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 307-330). Presses universitaires de Rennes.

Canzittu, D. et Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?*. De Boeck Supérieur.

Caroff, A. (1987). *L'Organisation de l'orientation des jeunes en France. Évolutions des origines à nos jours*. Éditions EAP.

Castel R. (1983). De la dangerosité au risque. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 47-48, 119-127.

Cayouette-Remblière, J. (2016). *L'École qui classe. 530 élèves du primaire au bac*. Presses universitaires de France.

Chamboredon, H., Pavis, F., Surdez, M. et Willemez, L. (1994). S'imposer aux imposants. À propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutant dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèse*, 16, 114-132.

Charle, C. (2017). Élitisme politiques et enseignement supérieur: Sociologie historique d'un divorce et d'un échec (1968-2012). *Pouvoirs*, 161(2), 31-50.

Charle, C. (2021). Crises universitaires et réformes en France, l'éternel retour. Dans S. Beaud et M. Millet (dir.), *L'université pour quoi faire ?* (pp. 19-38). Presses universitaires de France.

Charle, C. et Verger, J. (2012). Chapitre VIII – La deuxième massification : vers la société et l'économie du savoir ? (Depuis les années 1980). Dans C. Charle et J. Verger (dir.), *Histoire des universités: XII^e-XXI^e siècle* (pp. 201-280). Presses universitaires de France.

Charles, N. et Delès, R. (2018). *Les parcours d'études, entre sélection et individualisation. Une comparaison internationale*. CNESCO.

Charles, N. et Delès, R. (2020). Les conceptions de la justice sociale en Europe. Le cas de l'accès aux études supérieures. *L'Année sociologique*, 70(2), 313-336.

Charles, N. et Delès, R. (2025, à paraître). Les trajectoires de massification de l'enseignement supérieur en Europe : assiste-t-on à une grande convergence ?. *Éducation et sociétés*.

Chauvel, S. (2014). Le chemin de l'école. Professeurs, élèves et parents face aux parcours scolaires. *Politix*, 4(108), 53-73.

Chauvel, S. et Huguée, C. (2019). Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner. Introduction. *Sociologie*, 10(2).

Chauvel, S., Delès, R. et Tenret, É. (2020). Introduction. *L'Année sociologique*, 70(2), 275-281.

Chervel, A. (2002). Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881), *Histoire de l'éducation*, 94, 103-139.

Chevalier, T. (2015). Jeunesse et familialisme en France et en Allemagne. *Agora débats/jeunesses*, 70(2), 21-34.

Chombart de Lauwe, P.-H. (1964). Aspirations, images guides et transformations sociales. *Revue française de sociologie*, 5(2), 180-192.

Chombart de Lauwe, P.-H. (1969). *Pour une sociologie des aspirations*. Éléments pour des perspectives nouvelles humaines. Mediations.

Cingolani, P. (2005). *La précarité*. Presses universitaires de France.

Clément, P., Couto, M.-P. et Blanchard, M. (2019). Parcoursup : infox et premières conséquences de la réforme. *La Pensée*, 3(399), 144-156.

Clerc, P. (1964). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne. *Population*, 4, 627-672.

Comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP) (2019). *Rapport au parlement du Comité éthique et scientifique de Parcoursup*.

Comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP) (2020). *Comité éthique et scientifique de Parcoursup. Rapport au parlement*.

Comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP) (2021). *Parcoursup à la croisée des chemins. 3ème rapport annuel au Parlement du Comité éthique et scientifique de Parcoursup*.

Comité éthique et scientifique de Parcoursup (CESP) (2022). *Parcoursup. Comité éthique et scientifique de Parcoursup. 4ème rapport annuel au Parlement*.

Condette, J. (2003). « Les Cervelines » ou les femmes indésirables: L'étudiante dans la France des années 1880-1914. *Carrefours de l'éducation*, 15(1), 38-61.

Margaria, C. et Piquet, N. (2018). *L'accompagnement de l'orientation dans les établissements. Enquête nationale auprès des chefs d'établissement*. CNESEO.

Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149(1), 61-73.

Convert, B. (2010). Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 14-31.

Cordazzo, P. (dir), (2019). *Parcours d'étudiants. Sources enjeux et perspectives de recherche*. Ined Éditions.

Cordazzo, P. et Murdoch, J. (2019). L'autonomie résidentielle des étudiants européens. Dans C. Cordazzo (dir.), *Parcours d'étudiants. Sources enjeux et perspectives de recherche* (pp. 175-182). Ined Éditions.

Coulangéon, P. (2018). Sélection à l'université : idées fausses et convergences inattendues. AOC.

Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Economica.

Coulon, A. (2017). Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educação et Pesquisa*, 43(4).

Cour des comptes (2006). *Rapport public thématique sur la carte universitaire d'Île-de-France : une recomposition nécessaire*.

Cour des comptes (2015). *L'autonomie financière des universités : une réforme à poursuivre*.

Cour des comptes (2020). *Un premier bilan de l'accès à l'enseignement supérieur dans le cadre de la loi Orientation et réussite des étudiants*.

Cour des comptes (2021). *Les universités à l'horizon 2030 : plus de libertés, plus de responsabilités*.

Cour des comptes (2023). *Universités et territoires*.

Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de pédagogie*, 34(3), 395-419.

Couto, M-P et Bugeja-Bloch, F. (2018). Le Parcoursup des filles. Classe et genre à l'université. *La vie des idées*.

Couto, M., Bugeja-Bloch, F. et Frouillou, L. (2021). Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora débats/jeunesses*, 89(3), 23-38.

Couto, M.-P. et Valarcher, M. (2022). La motivation au pied de la lettre. Construction et expression des aspirations scolaires sur Parcoursup. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), 41-75.

Couto, M.-P. (2023). Les réorientations dans l'enseignement supérieur : des parcours désordonnés bien ordonnés ?. *Diversité*, 202(2).

Comité de suivi de la loi Orientation et réussite des étudiants (CSORE) (2019). *Rapport du comité de suivi de la loi Orientation et réussite des étudiants*.

Cytermann, J.-R. (2011). Les transformations de la carte de l'enseignement supérieur en France. Dans I. Elliott (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation* (p. 65-76). De Boeck Supérieur.

Darmon, M. (2016). *La socialisation* (3^e éd.). Armand Colin.

Daverne, C. et Masy J. (2012). Les classes préparatoires aux grandes écoles : entre proximité et prestige. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4(4), 571-590.

Daverne-Bailly, C. et Dutercq, Y. (2013). *Les bons élèves: Expériences et cadres de formation*. Presses universitaires de France.

Daverne-Bailly, C. et Bobineau, C. (2020). Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : incertitudes, choix, inégalités. *Éducation et socialisation*, 58.

Daverne-Bailly, C. (2023). L'accompagnement à l'orientation en lycée : entre engagement des acteurs et inégalités. *Éducation et sociétés*, 49(1), 167-183.

Daverne-Bailly, C., Geuring E. et Li, Y. (2023, juillet). Information et accompagnement à l'orientation : quelles réalités locales au lycée ?. Colloque Égalité(s) vers et dans l'enseignement supérieur (Égalisup), 5-7 juillet 2023, Rennes, France.

Daverne-Bailly, C., Geuring E. et Li, Y. (2025, à paraître). La réforme du lycée général, une mise en œuvre entre politique d'établissement et logiques d'action des acteurs professionnels. *Éducation et sociétés*.

De Clercq, M. (2023, juillet). Réussite et (in)égalité dans l'enseignement supérieur : Analyse des impératifs politiques au travers de la recherche en éducation. Colloque Égalité(s) vers et dans l'enseignement supérieur (Égalisup), 5-7 juillet 2023, Rennes, France.

Dejardin, C. (2019). Réforme du bac : destruction créatrice ou chaos annoncé ?. *Le Débat*, 206, 60-71.

Delès, R. (2018). *Quand on n'a « que » le diplôme..: Les jeunes diplômés et l'insertion professionnelle*. Presses universitaires de France.

Déplaud, M. (2019). Le concours qui ne disait pas son nom. L'invention du *numerus clausus* de médecine (1968-1979). *Sociologie*, 10(2), 179-186.

Derouet, J.-L. et Henriot, A. (1987). Note de synthèse. Approche ethnographique en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté éducative, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie*, 78, 73-108.

Derouet, J.-L. et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. ESF éditeurs.

Dietrich, P., Loison, M. et Roupnel, M. (2012). Articuler les approches quantitative et qualitative. Dans S. Paugam, *L'enquête sociologique* (p. 207-222). Presses universitaires de France.

Dirani, A., Geuring, E., Masy, J. et Piquée, C. (2022, juillet). *Les filières refuge de Parcoursup à l'université*. Congrès du REF. 5-8 juillet 2022, Namur, Belgique.

Dirani, A. et Piquée, C. (2024). Analyse du processus d'admission en L1 dans les filières universitaires non sélectives. *Éducation et socialisation*, 72.

Diter, K., Lecoœur, M. et Martin, C. (2023). « C'est quand qu'on va où ? ». *Revue des sciences sociales*, 69.

Dizambourg, B. (2018). La licence au-delà de Parcoursup. *Administration & Éducation*, 4(160), 23-33.

Draelants, H. (2011). L'effet du contexte institutionnel sur les aspirations d'études. Une répétition de l'analyse de Buchmann et Dalton. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 83, 1-15.

Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42, 3-32.

Draelants, H. et Braeckman, S. (2013). Aspirations et sentiment de compétence à suivre des études supérieures. L'établissement scolaire comme contexte de comparaison sociale. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 93, 1-32.

Draelants, H. (2014). Des héritiers aux initiés ? Note sur les nouvelles modalités de la reproduction sociale par l'école. *Social Science Information*, 53(3), 403-432.

Draelants, H. et Artnoiset, J. (2014). Le rôle de l'établissement d'enseignement secondaire dans la construction des aspirations d'études supérieures. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 84, 1-39.

Draelants, H. et Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique, *Revue française de pédagogie*, 186, 115-146.

Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Éditions du Seuil.

Dubet, F. (1994a). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.

Dubet, F. (1994b). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.

- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2003). 1. Paradoxes et enjeux de l'école de masse. Dans O. Donnat (éd.), *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels* (pp. 25-42). Presses de Sciences Po.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*. Seuil.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2004). Qu'est-ce qu'une école juste ?. *Revue française de pédagogie*, 146, 105-114.
- Dubet, F. (2008). 9. L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse. Dans F. Dubet *Faits d'école* (pp. 191-218). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Dubet, F. (2009). Penser les inégalités scolaires. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système scolaire* (1ère éd., pp. 17-33). Presses universitaires de France.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. et Vérétoit, A. (2010). *Les Sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil.
- Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2019). À bas la sélection ! Misère de la critique. *Esprit*, 10, 131-141.
- Dubois, V. (2010). Chapitre 10 / Politiques au guichet, politique du guichet. Dans O. Borraz et V. Guiraudon (dir.), *Politiques publiques. 2. Changer la société* (pp. 265-286). Presses de Sciences Po.
- Dubois, V. (2012a). Le rôle des street-level bureaucrats dans la conduite de l'action publique en France. Dans J.M. Eymeri-Douzans et G. Bouckaert (dir). *La France et ses administrations. Un état des savoirs*. Bruylant-De Boeck.
- Dubois, V. (2012b). Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'État social au prisme de l'enquête de terrain. *Gouvernement et action publique*, 1(1), 83-101.
- Duguet, A. (2018). Le cours magistral en première année universitaire : des pratiques pédagogiques renouvelées ? *Carrefours de l'éducation*, 1(45). 93-113.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 19, 111-127.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262.
- Dupriez, V., Monseur, C. et van Campenhoudt, M. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1), 29-56.

- Duru, M. (1978). La demande d'éducation à l'issue de l'enseignement secondaire. *Cahier de l'IREDU*, 25.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666.
- Duru-Bellat, M. (1991). La raison des filles : choix d'orientation ou stratégies de compromis ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 20(3), 257-267.
- Duru-Bellat, M., Jarousse J.-P. et Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(4), 459-482.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2000). La démocratisation de l'enseignement en France : Polémiques autour d'une question d'actualité. *Populations*, 55(1), 51-79.
- Duru-Bellat, M. (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(4).
- Duru-Bellat, M., Landrier-Le Bastard, S., Piquée, C. et Suchaut, B. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue française de sociologie*, 45(3), 441-468.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*. Éditions du Seuil.
- Duru-Bellat, M. et Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Populations*, 63, 123-157.
- Duru-Bellat, M. et van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif*. Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2012). Les dilemmes d'une orientation juste... *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(1).
- Duru-Bellat, M. (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, 69(1), 90-100.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*. Presses universitaires de France.
- Dutercq, Y. et van Zanten, A. (2001). Présentation : l'évolution des modes de régulations de l'action publique en éducation. *Éducation et sociétés*, 8(2), 5-10.
- Dutercq, Y. (2006). Chapitre 10. Les nouveaux pouvoirs des chefs d'établissement. Dans G. Chapelle (éd.), *Améliorer l'école* (pp. 141-152). Presses universitaires de France.
- Dutercq, Y. (2009). Les injustices de l'enseignement supérieur d'excellence en France : analyser et résorber les inégalités d'accès. *Éthique publique*, 11(1).

Dutercq, Y. et Mons, N. (2015). Chapitre 1. Les chefs d'établissement français : un leadership sous le signe du marketing ?. Dans Y. Dutercq, M. Gather Thurler et G. Pelletier (dir.), *Le leadership éducatif: Entre défi et fiction* (pp. 21-36). De Boeck Supérieur.

Dutercq, Y. et Masy, J. (2018). Les classes préparatoires aux grandes écoles : comment concilier compétitivité internationale et proximité démocratique ?. *Éducation et sociétés*, 41(1), 27-42.

Dutercq, Y., Michaut, C. et Troger, V. (2018). *Politiques et dispositifs d'orientation : un bilan international*. CNESCO.

Dutercq, Y. (2021). 13.2. Quelles politiques pour l'éducation ?. Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (pp. 333-340). De Boeck Supérieur.

Eneau, J. (2017). Émancipation. Dans C. Chauvigné, A. Barthes et J.-M. Lange (dir.) *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »* (p. 405-412). L'Harmattan.

Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants, un groupe social en mutation*. Armand Colin.

Esping-Andersen, G. (2007). *Les trois mondes de l'État-providence: Essai sur le capitalisme moderne*. Presses universitaires de France.

Eyraud, C. (2020). Université française : mort sur ordonnance ?. *Droit et société*, 105(2), 361-379.

Felouzis, G. (2001a) *La Condition étudiante. Sociologie des étudiants de l'Université*. Presses universitaires de France.

Felouzis G. (2001b). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 136, 53-63.

Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Repenser les effets d'établissement : marchés scolaires et mobilisation. *Revue française de pédagogie*, 159, 103-108.

Felouzis, G. et Perroton, J. (2009). Grandir entre pairs à l'école: Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 92-100.

Felouzis, G., Maroy, C., van Zanten, A. (2013). *Les marchés scolaires: Sociologie d'une politique publique d'éducation*. Presses universitaires de France.

Felouzis, G. (2014). 23. L'enseignement supérieur en France : mutations et permanences. Dans J. Beillerot (éd.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 265-273). Dunod.

Felouzis, G. (2020). *Les inégalités scolaires*. Presses universitaires de France.

Felouzis, G. (2022). La société contre le politique ? *Revue pluridisciplinaire d'éducation par et pour les doctorant·e·s*, 1(1), 62-65.

Fernex, A. et Lima, L. (2016). Temps de travail des étudiants : des pratiques très différenciées. Dans J.-F. Giret, C. Van de Velde et É. Verley (dir.), *Les vies étudiants. Tendances et inégalités* (pp. 83-100). La Documentation française.

Filâtre, D. (2003). Les universités et le territoire : Nouveau contexte, nouveaux enjeux. Dans G. Felouzis, *Les mutations actuelles de l'université* (p. 19-45). Presses universitaires de France.

Filhon, A. (2010). La première année en filière administration économique et sociale : motivations, abandons et attentes des étudiants. *Formation emploi*, 111(3), 19-33.

Flacher, D. et Harari-Kermadec, H. (2021). Frais d'inscription et sous-financement des universités. Dans S. Beaud et M. Millet (dir.), *L'université pour quoi faire ?* (pp. 55-70). Presses universitaires de France.

Fluckiger, C. (2021). Chapitre 7. Devenir étudiant, quels liens sociaux pour entrer dans une technicité numérique à l'université ?. Dans O. Martin et É. Dagiral (dir.), *Les liens sociaux numériques* (pp. 159-177). Armand Colin.

Fouilland, N. (2023). La forme universitaire, une notion pour penser les inégalités dans l'enseignement supérieur ? *Diversité*, 202(1).

Fornier, Y. et Autret, K., (2000). Indécision et adaptation à l'université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(3).

François, P. (2008). *Sociologie des marchés*. Armand Colin.

Friedberg, E. et Musselin, C. (1993). *L'État face aux universités en France et en Allemagne*. Anthropos.

Frouillou, L. (2015). *Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne: carte universitaire et sens du placement étudiant* (Thèse de doctorat, Paris 1 Panthéon Sorbonne).

Frouillou, L. (2016). Admission Post-Bac : un « libre choix » sous contrainte algorithmique, *Justice spatiale*, 10.

Frouillou, L. (2017a). Des publics hétérogènes ? Tableau des étudiants en Géographie des universités françaises. *Carnets de géographes*, 10.

Frouillou, L. (2017b). Chapitre 6. Trajectoires étudiantes franciliennes : la construction du sens du placement. Dans L. Frouillou, *Ségrégations universitaires en Île-de-France Inégalités d'accès et trajectoires étudiantes* (pp.151-178). La Documentation française.

Frouillou, L. et Bodin, R. (2019). À l'école, tu bosses, tu réussis ?. Dans Fondation Copernic (éd.), *Manuel indocile de sciences sociales. Pour des savoirs résistants* (pp. 663-672). La Découverte.

Frouillou, L. et Moulin, L. (2019). Les trajectoires socialement et spatialement différenciées des étudiants franciliens. *Formation emploi*, 145, 7-28.

Frouillou, L., Pin, C. et van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, 10(2), 209-215.

Frouillou, L., Pin, C. et van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? *L'Année sociologique*, 70(2), 337-363.

Frouillou, L. (2021). Parcoursup : quelles sélections à l'entrée dans le supérieur ?, *Céreq Échanges*, 16, 43-50.

Frouillou, L., Pin, C. et van Zanten, A. (2022). Chapitre 2. D'APB à Parcoursup: Deux conceptions de l'affectation post-bac et leurs effets sur les inégalités. Dans M. Simioni et P. Steiner (dir.), *Comment ça matche: Une sociologie de l'appariement* (pp. 61-99). Presses de Sciences Po.

Frouillou, L. (2023). Parcoursup et la reconfiguration des inégalités dans l'enseignement supérieur français, *Diversité*, 202(1).

Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*. Armand Colin.

Geuring, E. et Masy, J. (2020, mars). *ORE, une mise en œuvre qui renforce les logiques d'engagement des établissements*. Colloque Égalité des chances ou égalité des réussites dans l'enseignement supérieur (Egalisup). 5 et 6 mars 2020, Montpellier, France.

Geuring, E. et Masy, J. (2021, juin). *L'« intervention humaine » de Parcoursup : une mise en œuvre hétérogène des Commissions d'examen des vœux dans les universités*. Journée d'étude Parcoursup. 30 juin 2021, Rennes, France.

Geuring, E. et Masy, J. (2022). Être étudiant en première année de licence en temps de pandémie. Dans P.-O. Weiss et M. Alì (dir.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie: Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp. 275-298). Presses universitaires des Antilles.

Geuring, E. et Masy, J. (2023). « Nous, on nous dit que la vie étudiante c'est la liberté... ». Être étudiant·e en première année de licence au temps du coronavirus. *Revue des sciences sociales*, 69, 46-55.

Geuring, E., Masy, J. et Hoareau, M. (2024, janvier). *L'orientation scolaire face à la réforme du lycée général et à Parcoursup : des tensions locales marquées par diverses logiques d'action*. Colloque international Fabor, 18 et 19 janvier 2024, Reims, France.

Geers, A., Legendre, F. et Pinto, S. (2024). Opacités et implicites : ce que Parcoursup fait au groupe professionnel des enseignant·es. *Éducation et socialisation*, 72.

Ginzberg E., Ginsburg S., Axelrad S. et Herma J. (1951). *Occupational Choice : an Approach to a General Theory*. Columbia University Press.

Giret, J.-F., Van de Velde, C. et Verley, É. (2016). *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. La Documentation française.

Giret, J.-F. et Tenret, É. (2019). Les ressources des étudiants : mesures, inégalités et vulnérabilités. Dans C. Cordazzo (dir.), *Parcours d'étudiants. Sources enjeux et perspectives de recherche* (pp. 129-141). Ined Éditions.

Giret, J.-F., Belghith, F. et Tenret, É. (2021). Introduction : La transition lycée-enseignement supérieur à l'aune de Parcoursup, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51(1), 5-14.

Giret, J.-F. et Jongbloed, J. (2023a, juillet). *Quels effets du dispositif « oui-si » sur la persévérance étudiante à l'université ?*. Colloque Égalité(s) vers et dans l'enseignement supérieur (Égalisup), 5-7 juillet 2023, Rennes, France.

Givord, P. (2005), Formes particulières d'emploi et insertion des jeunes. *Économie et statistique*, 388-389, 129-143.

Glasman, D. (1999). Réflexions sur les contrats en éducation. *Ville-École-Intégration*, 117, 70-111.

Glasman, D. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Goastellec, G. (2014). Chapitre 2. Les mutations de l'enseignement supérieur en Europe. Comprendre les transformations à l'œuvre. Dans G. Lameul (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique: Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 55-68). De Boeck Supérieur.

Goastellec, G. (2020). Le sens de la justice dans l'accès à l'Université : les apports de la longue durée. *L'Année sociologique*, 70(2), 283-312.

Goastellec, G. (2023). Le double apport d'une sociohistoire de la diversité étudiante pour étudier les inégalités contemporaines : connecter les représentations, saisir les droits effectifs. *Diversité*, 202(2).

Goffman, E. (1968). *Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux*. Minuit.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Minuit.

Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and Compromise : a Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28(6), 545-579.

Greene, J. C., Caracelli, V. J. et Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluations design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

Grenet, J. (2022a). Chapitre 1. Les algorithmes d'affectation dans le système éducatif français. Dans M. Simioni et P. Steiner (dir.), *Comment ça matche: Une sociologie de l'appariement* (pp. 21-60). Presses de Sciences Po.

Grenet, J. (2022b). Chapitre 3. La transparence et l'obstacle: Principes et enjeux des algorithmes d'appariement scolaire. Dans M. Simioni et P. Steiner (dir.), *Comment ça matche: Une sociologie de l'appariement* (pp. 101-138). Presses de Sciences Po.

Grignon C. (1968). L'orientation scolaire des élèves d'une école rurale. *Revue française de sociologie*, 9, 218-226.

Grisay, A. (2006). Chapitre 16. Que savons-nous de l'« effet établissement » ?. Dans G. Chapelle et D. Meuret (dir.), *Améliorer l'école* (pp. 215-230). Presses universitaires de France.

Groleau, A., Mason, L., et Doray, P. (2012). Les étudiants de première génération : les limites d'un concept, le potentiel d'un indicateur. Dans M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastelec et J.-P. Leresche (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (pp. 85-95). De Boeck Supérieur.

Gruel, L., Galland, O. et Houzel, G. (2009). *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Presses universitaires de Rennes.

Guichard J. (2004). Se faire soi, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(4), 499-534.

Guichard, J. et Huteau, M. (2022). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Dunod.

Guyot, J. et Vandewattyne, J. (2008). Le concept de logique d'action : un cadre de référence. Dans J.-L. Guyot et J. Vandewattyne (dir.), *Les logiques d'action entrepreneuriale: Le cas des primo-créateurs d'entreprise en Région wallonne* (pp. 41-59). De Boeck Supérieur.

Gutierrez, L. et Legris, P. (2016). *Le Collège unique. Éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975*. Presses universitaires de Rennes.

Halbwachs, M. (1944). La statistique en sociologie. Dans Centre international de synthèse (CIS). *La Statistique. Ses applications. Les problèmes qu'elles soulèvent (septième semaine de synthèse)* (pp. 113-160). Presses universitaires de France.

Harari-Kermadec H. et Sargeac M. (2020). Polarisation interne et externe des universités et grandes écoles franciliennes. *Regards sociologiques*, 56, 73-85.

Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité*. Éditions du Seuil.

Héran, F. (1996). École publique, école privée : qui peut choisir ?. *Economie et statistique*, 293, 17-39.

Herbaut, E. (2019). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français. *Revue française de sociologie*, 60(4), 535-566.

Hery, É. (2016). La réforme pédagogique des lycées en 1902. *Carrefours de l'éducation*, 41, 31-46.

Hill, L. D. (2008). School Strategies and the "College-Linking" Process: Reconsidering the Effects of High Schools on College Enrollment. *Sociology of Education*, 81(1), 53-76.

Hiller, V. et Tercieux, O. (2014). Choix d'écoles en France: Une évaluation de la procédure Affelnet. *Revue économique*, 65(3), 619-656.

Hugrée, C. (2010). « Le CAPES ou rien ? »: Parcours scolaires, aspirations sociales et insertions professionnelles du « haut » des enfants de la démocratisation scolaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 72-85.

Hugrée, C. (2019). Les bacheliers professionnels face à la normalisation de la poursuite d'études supérieures. Dans F. Maillard et G. Moreau (dir.), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (pp. 279-288). Octares éditions.

Hoareau, M. (2024a, avril). *L'accompagnement à la réussite des étudiant.es en première année à l'université sous le prisme de la loi ORE : focale sur la direction des études et les dispositifs de remédiation*. Diversité, Réussite[s] dans l'Enseignement Supérieur, 3-5 avril 2024, Nantes, France.

Hoareau, M. (2024b, mai). *De l'orientation post-bac à la réussite en première année universitaire : quelles mises en œuvre des dispositifs d'accompagnement des étudiants de la loi ORE ?*. Colloque Bretagne Réussite Information Orientation (Brio), 14 et 15 mai 2024, Rennes, France.

Hugrée, C. et Poullaouec, T. (2022). *L'université qui vient. Un nouveau régime de sélection*. Raisons d'agir.

Hugrée, C. et Poullaouec, T. (2023). Jamais la France et son système scolaire n'ont autant diplômé et pourtant jamais les savoirs n'ont été aussi inégalement transmis, *Diversité*, 2(202).

Huitric, S. (2016). Installer un lycée dans sa ville (1830-1880): Politique scolaire et réseau urbain. *Histoire urbaine*, 45, 87-106.

Huteau, M. et Blanchard, S. (2014). Henri Piéron, la psychologie de l'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 533(5), 363-384.

Huteau, M. (2019). Henri Piéron (1881-1964) disciple d'Édouard Toulouse (1865-1947). *Bulletin de psychologie*, 561(3), 223-228.

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR). (2020). *La réorientation dans l'enseignement supérieur* (Rapport n°2020-063).

Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR). (2016). *Petites et moyennes universités* (Rapport n°2016-075).

Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR). (2023). *La réforme du lycée général et technologique* (Rapport n°22-23 048B – juillet 2023).

Jaoul-Grammare, M. (2018) L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010 : Une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques. *Éducation & formations*, 96, 113-131.

Jaoul-Grammare, M. (2020). Les inégalités d'accès dans l'enseignement supérieur français depuis 1998 : beaucoup de réformes pour des résultats mitigés, *Éducation et socialisation*, 58.

Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture scolaire. Dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 98-102). Presses universitaires de France.

Jedlicki, F. et Didelon-Loiseau, C. (2019). Les limites sociospatiales aux aspirations étudiantes en Haute-Normandie. Dans P. Cordazzo (dir.), *Parcours d'étudiants. Sources, enjeux et perspectives de recherche* (pp. 217-232). Ined éditions.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses universitaires du Mirail.

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 115-142.

Jellab, A. (2013). Cohérences et tensions dans la socialisation universitaire des étudiants : les enseignements d'une recherche qualitative. *L'Homme & la Société*, 1-2(187-188), 227-250.

Jellab, A. (2015). Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans. *Formation emploi*, 131(3), 79-99.

Jellab, A. (2021). L'orientation scolaire en France ou de la distillation fractionnée: Des inégalités modulées par l'organisation du système éducatif et par des effets de contexte. *Administration & Éducation*, 171(3), 35-44.

Jobert, B. Et Muller, P. (1987). *L'État en action, politiques publiques et corporatisme*. Presses universitaires de France.

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif (4^e édition)*. Armand Colin.

Kavka, J. et Rowell, J. (2019). Effets des dispositifs de sélection sur la reproduction sociale : le cas des universités allemandes. *Sociologie*, 10(2), 195-200.

Klipfel, J. (2023). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2022. *Note flash du SIES*, 26.

Lahire, B. (1997). *Les manières d'étudier*. La documentation française.

Laillier, J. et Topalov, C. (2023). « Les réformateurs ont placé la réforme sous la bannière de l'autonomie. Or, le pouvoir est désormais beaucoup plus concentré ». *Diversité*, 1(202).

Landrier, L. et Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation et emploi*, 109(1), 23-36.

Lareau A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family life*. University of California Press.

Law, B. (1981). Community Interaction: a “Mid-Range” Focus for Theories of Career Development in Young Adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 142-158.

Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34(2), 1-16.

Lehoux, E. (2023a). Les discours et les présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation. La définition de l'orientation et des finalités de l'école en question. *Recherches en éducation*, 53.

Lehoux, E. (2023b, juillet). *Préparer les élèves à l'orientation tout au long du lycée : une mise en œuvre différenciée*. Colloque Égalité(s) vers et dans l'enseignement supérieur (Égalisup), 5-7 juillet 2023, Rennes, France.

Lehoux, E. (2025, à paraître). Préparer les élèves à l'orientation tout au long du lycée : une mise en œuvre différenciée. *Éducation et sociétés*.

Lehner, P. et Pin, C. (2019). Les politiques d'orientation depuis les années 2000 : le mythe de la régulation de l'information. *Questions d'orientation*, 1, 49-56.

Lehner, P. (2020). *Les conseillers d'orientation: Un métier impossible*. Presses universitaires de France.

Lehner, P. et Pin, C. (2024). L'accompagnement à l'orientation par les professeurs principaux de Terminale. *Éducation et socialisation*, 72.

Lemercier, C. et Ollivier, C. (2011). Décrire et compter: Du bricolage à l'innovation : questions de méthode. *Terrains & travaux*, 19(2), 5-16.

Lemercier, C., Ollivier, C. et Zalc, C. (2013). Articuler les approches qualitatives et quantitatives : plaider pour un bricolage raisonné. Dans M. Hunsmann et S. Kapp (dir.), *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 125-143). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Lemêtre, C. et Orange, S. (2016). Les ambitions scolaires et sociales des lycéens ruraux. *Savoir/Agir*, 37(3), 63-69.

Lemêtre, C. et Orange, S. (2017). Les bacheliers professionnels face à Admission post-bac (APB) : « logique commune » versus « logique formelle » de l'orientation. *Revue française de pédagogie*, 1(198), 49-60.

Le Pape, M.-C. et van Zanten, A. (2009). Les pratiques éducatives des familles. Dans M. Duru-Bellat et A. van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif* (pp. 185-205). Presses universitaires de France.

Lipsky, M. (1969). Toward a Theory of Street-Level Bureaucracy. *Institute for Research on Poverty*, 48-69.

Lipsky M. (2010), *Street-level bureaucracy : Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation (édition augmentée pour le 30ème anniversaire).

- Losego, P. (2012). D'une institution à l'autre, des inégalités de temps de travail. Dans M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastelec et J.-P. Leresche (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (pp. 169-187). De Boeck Supérieur.
- Louvet, E. et Duret, Y. (2017). Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 46(2).
- Luc, J., Condette, J., Verneuil, Y. (2020). *Histoire de l'enseignement en France : XIXe-XXIe siècle*. Armand Colin.
- Maillard, F. (2017). Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre, *Revue française de pédagogie*, 198, 11-22.
- Maillard, F. (2019). Le bac pro de 1985 à 2015 : entre innovations et conformation. Dans F. Maillard et G. Moreau (dir.), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (pp. 41-53). Octares Éditions.
- Maloutas, T. (2019). Les Examens Panhéliques : clé de voûte du *numerus clausus* dans l'enseignement supérieur grec. *Sociologie*, 10(2), 201-208.
- Maroy, C. et Van Campenhoudt, M. (2010). Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles. *Éducation et sociétés*, 26(2), 89-106.
- Martin, J. (2014). De l'orientation professionnelle à l'orientation scolaire : l'Association générale des orienteurs de France et la construction de la profession de conseiller d'orientation (1931-1956), *Histoire de l'éducation*, 142(3), 109-128.
- Martin, P., Gebeil, S. et Felix, C. (2021). *Les étudiants français face à l'enseignement à distance en période de pandémie*. Aix Marseille Université.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60.
- Martuccelli, D. (2019). Les épreuves, ou comment décrire la vie sociale à échelle humaine. *Le Sociographe*, H12(5), 19-41.
- Masson, P. (2006). Les effets institutionnels de la croissance de la scolarisation dans l'enseignement secondaire des années 1990. *Les Temps Modernes*, 3(637-638-639), 302-330.
- Masy, J. (2013). La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir. *SociologieS, Premiers textes*.
- Masy, J. (2014). De la construction sociale du rapport au temps. Le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles (Thèse de doctorat, Université de Nantes).
- Masy, J. (2019). Des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur : un regard temporaliste. Dans F. Maillard et G. Moreau (dir.), *Le bac pro. Un baccalauréat comme les autres ?* (pp. 293-303). Octares Éditions.

Masy, J., Hoareau, M. et Geuring, E. (2023a, juillet). *Le déploiement local de la loi ORE au sein d'une université de province : quelle.s mise.s en œuvre par les acteurs institutionnels ?*. Colloque Égalité(s) vers et dans l'enseignement supérieur (Égalisup), 5-7 juillet 2023, Rennes, France.

Masy, J., Piquée, C., Geuring, E. et Hoareau, M. (2023b, juillet). *Ethnographie d'une politique de l'enseignement supérieur*. Colloque Égalité(s) vers et dans l'enseignement supérieur (Égalisup), 5-7 juillet 2023, Rennes, France.

Masy, J., Geuring, E., Hoareau, M. et Lollivier, O. (2024, mai). *L'orientation scolaire aux prises avec les réformes du lycée général et Parcoursup*. Colloque Brio, 14 et 15 mai 2024, Rennes, France.

Mauger, G. et Pouly, M. (2019). Enquêter en milieu populaire: Une étude des échanges symboliques entre classes sociales. *Sociologie*, 10(1), 37-54.

Maury-Rouan, C. (2005). Le flou des marques discursives est-il un inconvénient ? Vers la notion de « leurre discursif ». *Marges Linguistiques*, 2, 163-176.

Mead, G.H. (1934/2006). *L'esprit, le Soi et la Société*. Presses universitaires de France.

MEN-MESRI (2017). *Plan étudiants. Accompagner chacun vers la réussite*.

MEN-MESRI (2018). *Parcoursup 2018 au service de l'orientation et de la réussite des futurs étudiants*.

Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55 (1), 15-50.

Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. La Découverte.

Merle, P. (2020). Les inégalités scolaires (1995-2020): Effets de l'origine sociale et du genre. *Agora débats/jeunesses*, 86(3), 25-41.

Merlin, F. (2021). La marque de la sélection. Les débuts de carrière contrariés des « recalés » du supérieur. *Céreq, Échanges*, 16, 325-339.

Merlin, F. (2023). Bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur : nouvelles portes, nouveaux obstacles. *Diversité*, 202(1).

Meyer, J. W. et Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2) 340-363.

Michaut, C. et Pannier, C. (2023). Les enseignants à l'épreuve des nouvelles politiques d'orientation des lycéens. *Diversité*, 202.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16(2), 229-247.

- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Presses universitaires de Lyon.
- Millet, M. (2012). L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Dans M. Romainville et C. Michaut (dir.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 69-88). De Boeck Supérieur.
- Mignot-Gérard S., Musselin C., Waltzing A., Balaudé, A., Moyal, A., Axisa, A., Berady, B., Bustos, R. F., Dulieu, A., Hajar El, F. et al. (2022). *Face au Covid-19. Les établissements d'enseignement supérieur et de recherche face à la crise sanitaire*. CNRS, UPEC, Sciences Po Paris.
- Millet, M. et Thin, D. (2020). Un monde privé sous contrainte: Les familles d'élèves en ruptures scolaires face aux institutions. *Politix*, 130(2), 23-45.
- Millet, M. (2023). L'enseignement supérieur divise : généralisation des études, différenciation des jeunesses », *Diversité*, 202(1).
- Mingat, A. (1981). Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur. *Population*, 36(2), 337-359.
- Mizzi, A. (2021). Ressources et incertitudes des lycéens aux heures de Parcoursup. *Céreq, Échanges*, 16, 99-109.
- Muller, P. (2009). *Les politiques publiques*. Presses universitaires de France.
- Muller, P. (2010). Référentiel. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques. 3e édition actualisée et augmentée* (pp. 555-562). Presses de Sciences Po.
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe : des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Revue du MAUSS*, 33(1), 69-91.
- Musselin, C. et Dif-Pradalier, M. (2014). Quand la fusion s'impose : la (re) naissance de l'université de Strasbourg. *Revue française de sociologie*, 55(2), 285-318.
- Musselin, C. (2015). Les universités françaises : évolutions et transformations de 1793 à 2013. Dans F. Cavalier et M. Poulain (dir.), *Bibliothèques universitaires : nouveaux horizons* (pp. 19-32). Éditions du Cercle de la librairie.
- Musselin, C. (2016). Les universités, des organisations spécifiques ?. Dans J-M Saussois (dir.), *Les Organisations. État des savoirs* (pp. 20-25). Éditions Sciences Humaines.
- Musselin, C. (2022). *La longue marche des universités françaises*. Presses de Sciences Po.
- Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale. *Éducation et Formations*, 72, 155-167.
- Nakhili N. (2010). Orientation après le Bac : quand le lycée fait la différence, *Céreq*, 271.

Napoli, J. (2022). Quelques conséquences de la pandémie de covid-19 sur la méthodologie de recherche qualitative en sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, 26(1), 305-317.

Œuvrard, F. (1979). Démocratisation ou élimination différée ?. *Actes de la recherche en Sciences sociales*, 30, 87-97.

Oller, A. (2012). Le coaching scolaire face aux nouvelles injonctions scolaires. *Sociologies pratiques*, 25(2), 85-97.

Oller, A.-C., Pothet, J., et van Zanten, A. (2021). Le cadrage « enchanté » des choix étudiants dans les salons de l'enseignement supérieur. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 155, 75-95.

Orange, S. (2010). Le choix du BTS: Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 32-47.

Orange, S. (2012). Interroger le choix des études supérieures: Les leçons d'un « raté » d'enquête. *Genèses*, 89(4), 112-127.

Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie*, 175, 59-72.

Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique*. Presses universitaires de France.

Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 89-113.

Paivandi, S. (2016). Les étudiants face au défi de la transition entre secondaire et supérieur. Dans Sobrinho, M., Ennafaa, R. Chaleta, E. *La educación superior, el estudiantado y la cultura universitaria* (p. 191-222). Neopatria.

Paivandi, S. (2019). Le défi de la transition entre secondaire et supérieur. Cnesco.

Pannier, C. et Michaut, C. (2024). Les enseignants de lycées à l'épreuve de l'éducation à l'orientation. *Éducation et socialisation*, 72.

Parizot, I. (2012). 5 – L'enquête par questionnaire. Dans S. Paugam (dir.) *L'enquête sociologique* (pp. 93-113). Presses universitaires de France.

Pecqueur, C. et Moreau, C. (2012). Les mondes vécus de l'étudiant-habitant: Typologies des manières d'être et d'habiter. *Agora débats/jeunesses*, 61(2), 105-118.

Pelletier, D. (dir.) (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Septembre Éditeur.

Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.

Périer, P. et Rouillard, R. (2012). L'orientation en fin de 3^e dans quatre collèges publics et privés : une analyse contextuelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 41(3).

- Perret, C. et Morlaix, S. (2014). Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 175-191.
- Perrin, C. (2017). La création du lycée Grandmont à Tours (1954-1963) : l'impromptue mise en lycée de l'enseignement technique. *Histoire de l'éducation*, 147, 77-197.
- Picard, E. (2009). L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 122, 11-33.
- Picard, E. et Barrier, J. (2023). Le système universitaire français bénéficie d'une autonomie très encadrée. *Diversité*, 202(1).
- Picard, F., Trottier, C. et Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. L'orientation scolaire et professionnelle, 40(3), 343-365.
- Picard, F., Olympio, N., Masdonati, J. et Bangali, M. (2015). Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les « capacités » d'Amartya Sen. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44(1), 23-45.
- Pin, C. et Barone, C. (2021). L'apport des méthodes mixtes à l'évaluation. Une expérimentation randomisée dans le champ des politiques éducatives. *Revue française de science politique*, 71, 391-412.
- Pinto, V. (2008). « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur. *Mouvements*, 55-56 (3-4), 12-23.
- Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 58-71.
- Pinto, V. (2014a). *À l'école du salariat: Les étudiants et leurs « petits boulots »*. Presses universitaires de France.
- Pinto, V. (2014b). La « réussite pour tous » passe-t-elle par la « professionnalisation » de l'enseignement supérieur ?. *Savoir/Agir*, 29(3), 67-73.
- Pinto, V. (2019). Étudier et travailler à côté ?. Dans Fondation Copernic (éd.), *Manuel indocile de sciences sociales: Pour des savoirs résistants* (pp. 700-705). La Découverte.
- Piquée, C. et Viriot-Goedel, C. (2016). La fréquentation des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté au cours préparatoire : un révélateur de l'organisation scolaire contemporaine. *Revue française de pédagogie*, 194, 47-70.
- Piquée, C. et Dirani, A. (2021, juin). *Des candidat·e·s aux inscrit·e·s d'une PMU : les principes de justice des CEV partiellement exaucés* [communication]. Journée d'études Parcoursup, Rennes, France.
- Pirus, C. (2021). Le parcours et les aspirations des élèves selon les territoires. Des choix différenciés en milieu rural ? *Éducation & formations*, 102, 333-366.
- Pistolesi, N. (2015). 6. L'orientation active : une aide efficace pour choisir ses études ?. *Regards croisés sur l'économie*, 16, 105-116.

- Podolny, J. (1993). A Status-based model of market competition. *American Journal of Sociology*, 98(4), 829-872.
- Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. La Dispute.
- Poullaouec, T. (2019). Regrets d'école. Le report des aspirations scolaires dans les familles populaires. *Sociétés contemporaines*, 2(114), 123-150.
- Proboeuf, P. (2017). *Étudier le choix en train de se faire. Une analyse de la fabrication des choix d'orientation post-bac*. (Mémoire de Master 2, Sciences Po Paris).
- Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*. De Boeck Université.
- Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. IV. Depuis 1930*. Éditions Perrin.
- Prost, A. (1992a). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Éditions du Seuil.
- Prost, A. (1992b). *L'Enseignement s'est-il démocratisé: Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Presses universitaires de France.
- Prost, A. (1996). Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie sociale*, 5, 11-24.
- Prost, A. (2013). *Du changement dans l'école: Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Le Seuil.
- Prost, A. (2015). Brève histoire des collèges. *Le Débat*, 187, 157-168.
- Puche, A. (2020). Le lycée de jeunes filles de Tours : un des premiers établissements secondaires féminins de la Troisième République (1880-1924). *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 127(1), 181-206.
- Ramillon, C., Pogranova, S. et Torregrosa, A. (2022). Créer une ingénierie d'urgence pour un enseignement à distance : expériences croisées de trois formatrices. *Raisons éducatives*, 26(1), 139-154.
- Régnier-Loilier, A., Badurashvili, I. et Tsiklauri, S. (2009). Situations familiales, calendrier de décohabitation et relations intergénérationnelles en Géorgie et en France. *Revue d'études comparatives Est-Ouest*, 40(3-4), 99-132.
- Renahy, N. (2005). *Les gars du coin. Enquête sur une jeunesse rurale*. La Découverte.
- Rey, O. (2009). 1987-1997 : La France redécouvre ses universités. Dans L. Gruel, O. Galland et G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 125-170). Presses universitaires de Rennes.

- Rey, O. et Feyfant, A. (2017). *Les transformations des universités françaises*. Institut français de l'Éducation.
- Richit, N. (2014). L'éducation à l'orientation dans le cadre d'un enseignement d'exploration en seconde. *Recherches en didactiques*, 18(2), 101-118.
- Roche P. (1996). Démocratisation de l'enseignement et orientation au XXe siècle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 18, 61-80.
- Romainville, M. et Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- Rossignol-Brunet, M. (2022a). Faire ses humanités. Aspirations et entrée en études des admis en licence d'arts, lettres, langues et sciences humaines (Thèse de doctorat, Université Toulouse 2 – Jean Jaurès).
- Rossignol-Brunet, M. (2022b). La sélection à l'entrée à l'université, gage de poursuite d'études en Humanités : Comparaison entre licences sélectives et non sélectives. *Formation emploi*, 158(2), 187-209.
- Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M.-P. et Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien social et Politiques*, 89, 57-82.
- Rouaux, C. (2021). *La direction d'école à l'heure du management. Une sociologie du pouvoir*. Presses universitaires de France.
- Sargeac, M. (2022). Rôle de l'orientation post-bac et effet établissement : le cas des trajectoires étudiantes en droit en Île-de-France. *Formation emploi*, 158, 167-185.
- Singly (de) François (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Éditions Nathan.
- Soldano, C., et Filâtre, D. (2012). Les systèmes régionaux de l'enseignement supérieur en France : disparités et inégalités territoriales. Dans M. Benninghoff, F. Fassa, G. Goastelec et J.-P. Leresche (dir.), *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (pp. 153-167). De Boeck Supérieur.
- Soulet, M. (2006). Chapitre 6. Traces et intuition raisonnée. Dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative: Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 125-149). Armand Colin.
- Spire, A. (2008). *Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration*. Raisons d'agir.
- Spire, A. (2009). Échapper à l'impôt ? La gestion différentielle des illégalismes fiscaux. *Politix*, 22(3), 143-165.
- Stevanovic, B. (2008). L'orientation scolaire. *Le Télémaque*, 34(2), 9-22.
- Sue, R. (1993). *Temps et ordre social*. Presses universitaires de France

Tanguy, L. (2013). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie*, 183, 27-37.

Tarragoni, F. (2016). L'émancipation dans la pensée sociologique : un point aveugle ? *Revue du MAUSS*, 48(2), 117-134.

Terrail J.-P. (1984). Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980). *Revue française de sociologie*, 25(3), 421-436.

Teutsch, P., Bourdet, J.-F., et Salam P. L. (2017). Intégration de moments synchrones dans une formation à distance : choix pédagogique et vécu étudiant. Dans L. Massou et N. Lavielle-Gutnik (dir.), *Enseigner à l'université avec le numérique. Savoirs, ressources, médiations* (pp. 65-79). De Boeck Supérieur.

Thévenot, L. (1979). Une jeunesse difficile. Les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 26-27, 3-18.

Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154(4), 70-76.

Trespeuch, M. et Tenret, É. (2021). La crise sanitaire : une prise de conscience de la condition étudiante ? *Revue Française de Socio-Économie*, 26(1), 5-11.

Troger, V. (coord). (2006). *Une histoire de l'Éducation et de la formation*. Sciences humaines éditions.

Troger, V., Bernard, P.-Y., et Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Presses universitaires de France.

Truong, F. (2013). La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 45-64.

Valarcher, M. (2022). « Ça veut dire quoi "non-sélectif" ? Ils prennent tout le monde ?! ». Socialisation à la sélection des lycéen·nes d'Île-de-France. *Formation emploi. Revue française des sciences sociales*, 158(2), 23-49.

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte: Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Presses universitaires de France.

Van de Velde, C. (2012). La dialectique de la socialisation en temps de crise. *Sociologie*, 3(4), 427-432.

Van Genep, A. (1981). *Les rites de passage*. Éditions Picard.

van Zanten, A. (2001). *L'École de la périphérie : Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France.

van Zanten, A. (2006a). Chapitre 6 : La construction des politiques d'éducation. De la centralisation à la délégation au local. Dans P. D. Culpepper, P. Hall et B. Palier (dir.), *La France en mutation. 1980-2005* (pp. 229-263). Presses de Sciences Po.

van Zanten, A. (2006b). Compétition et fonctionnement des établissements scolaires : les enseignements d'une enquête européenne, *Revue française de pédagogie*, 156, 9-17.

van Zanten, A. (2009). *Choisir son école: Stratégies familiales et médiations locales*. Presses universitaires de France.

van Zanten, A. (2010). Choix de l'école et inégalités scolaires: Le rôle des ressources culturelles et économiques des parents. *Agora débats/jeunesses*, 56, 35-47.

van Zanten, A. (2012). La carte scolaire et celle des inégalités socio-territoriales. *Après-demain*, 21(1), 11-13.

van Zanten A. et Legavre, A. (2014). Engineering access to higher education through higher education fairs. Dans G. Goastelec et F. Picard (eds). *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective* (pp. 183-203). Sense Publisher.

van Zanten, A. (2015). Les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Quel rôle joue le lycée d'origine des futurs étudiants ? *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), 80-92.

van Zanten, A., et Olivier, A. (2016). Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur. Une étude des « journées portes ouvertes ». Dans H. Draelants et X. Dumay (dir.), *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (p.233-249). De Boeck.

Vasconcelos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. La Découverte.

Vatin, F. et Vernet, A. (2009). La crise de l'Université française : une perspective historique et socio-démographique. *Revue du MAUSS*, 33, 47-68.

Veyrac, H., Murillo, A. et Blanc, J. (2022). Appropriations des prescriptions de Parcoursup par des proviseurs adjoints. Dans R. Bonasio et H. Veyrac (dir.), *Appropriations de nouvelles prescriptions. Activités en éducation scolaire* (pp. 49-64). Octares Éditions.

Verdier, É. (2001). La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ? *Formation emploi*, 76, 11-34.

Verdier, É. (2010). Les dispositifs d'orientation en Europe : comment concilier vocation, autonomie et protection des individus ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(2), 109-132.

Verhoeven M. (2003). Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : Regards croisés Angleterre-Communauté française de Belgique. *Revue française de pédagogie*, 114, 9-17.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Éditions Honoré Champion.

Verrier, C. (2011). *Chronologie de l'Enseignement et de l'Éducation en France. Des origines à nos jours*. Economica.

Vincent G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*. Presses universitaires de Lyon.

Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-67.

Zaffran, J. et Aigle, M. (2020). Qui décroche de l'université : Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine. *Revue de l'OFCE*, 167(3), 5-41.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), 447-470.

Liste des tableaux

| | |
|--|-----|
| Tableau 1: Élèves du second degré selon l'origine sociale regroupée (dans le public uniquement)..... | 39 |
| Tableau 2: Étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur depuis 1960 (en milliers)..... | 51 |
| Tableau 3: Part des différentes formations sur l'ensemble des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur (1990-2020)..... | 52 |
| Tableau 4: Figures de l'expérience étudiante selon François Dubet (1994a)..... | 142 |
| Tableau 5: Présentation des UFR et mentions de licence de l'Université Joséphine Baker (campus principal et secondaire)..... | 162 |
| Tableau 6: Catégorie sociale regroupée des répondants au questionnaire (N=713)..... | 174 |
| Tableau 7: Origine scolaire représentée par la filière du Baccalauréat des répondants au questionnaire (N=713)..... | 174 |
| Tableau 8: Statut et type du lycée d'origine des répondants au questionnaire (N=713).... | 176 |
| Tableau 9: Répartition des répondants au questionnaire (N=713) dans les différentes UFR de l'Université Joséphine Baker..... | 177 |
| Tableau 10: Filières sélectionnées pour l'analyse..... | 177 |
| Tableau 11: Répartition des répondants au questionnaire (N=713) dans les mentions de licence de l'Université Joséphine Baker..... | 178 |
| Tableau 12: Répartition des répondants au questionnaire (N=711) dans les différentes filières du Baccalauréat selon l'origine sociale (en %)..... | 216 |
| Tableau 13: Catégorie sociale des enquêtés par entretien selon le niveau de diplôme des parents (N=36)..... | 230 |
| Tableau 14: Existence d'un projet professionnel au cours de la procédure Parcoursup selon l'origine scolaire représentée par le type de Baccalauréat (N=711)..... | 234 |
| Tableau 15: Taux d'accès de certaines formations de l'Université Joséphine Baker (session 2022)..... | 246 |
| Tableau 16: Satisfaction des répondants (N=713) sur l'éducation à l'orientation selon le fait d'avoir été accompagné par un professeur principal (en moyenne)..... | 271 |
| Tableau 17: Satisfaction globale des répondants (N=713) de la procédure Parcoursup selon la voie du Baccalauréat (en moyenne)..... | 287 |
| Tableau 18: Situation d'accompagnement des répondants (N=713) lors des deux premières phases de la procédure Parcoursup selon la catégorie sociale d'origine et la bourse du supérieur (en %)..... | 297 |
| Tableau 19: Satisfaction des répondants (N=713) de l'information sur les études supérieures selon l'existence d'un projet professionnel (en moyenne)..... | 299 |
| Tableau 20: Critères mobilisés par les répondants (N=713) lors de la formulation des vœux selon l'existence d'un projet professionnel, le type de Baccalauréat et la catégorie sociale d'origine (en %)..... | 304 |
| Tableau 21: Recours aux parents par les répondants (N=713) au cours de la procédure Parcoursup selon l'origine socio-scolaire (en %)..... | 313 |
| Tableau 22: Accompagnement par les parents des répondants (N=713) lors des deux premières étapes de la procédure Parcoursup selon l'origine socio-scolaire (en %)..... | 314 |
| Tableau 23: Répartition de la configuration des vœux « formation à tout prix » parmi les répondants (N=595) selon la bourse, le type de Baccalauréat et l'existence d'un projet professionnel (en %)..... | 361 |
| Tableau 24: Répartition de la configuration des vœux « hiérarchisation » parmi les répondants (N=595) selon la catégorie sociale, le type de Baccalauréat et l'existence d'un projet professionnel (en %)..... | 366 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 25: Répartition de la configuration des vœux « refuge » parmi les répondants (N=595) selon le genre, le type de Baccalauréat et l'existence d'un projet professionnel (en %) | 369 |
| Tableau 26: Répartition de la configuration des vœux « refuge par le haut » parmi les répondants (N=595) selon le type de Baccalauréat et l'existence d'un projet professionnel (en %) | 372 |
| Tableau 27: Temporalité du choix final des répondants (N=713) à l'issue de la procédure d'affectation (en %) | 394 |
| Tableau 28: Temporalité du choix final des répondants (N=669) selon le degré d'élection du choix (en %) | 395 |
| Tableau 29: Nature du choix final des répondants (N=713) selon le type de Baccalauréat (en %) | 396 |
| Tableau 30: Nature du choix final des répondants (N=595) selon la configuration de formulation des vœux (en %) | 397 |
| Tableau 31: Satisfaction globale de la procédure Parcoursup des répondants (N=713) selon la configuration de la formulation des vœux, le degré d'élection et la temporalité du choix final (en moyenne) | 419 |
| Tableau 32: Répartition des répondants (N=713) entre les différentes UFR de l'Université Joséphine Baker selon le genre, l'origine sociale et l'origine scolaire (en %) | 435 |
| Tableau 33: Répartition des répondants (N=713) entre les différentes UFR de l'Université Joséphine Baker selon l'existence d'un projet professionnel (en %) | 436 |
| Tableau 34: Répartition des répondants (N=713) entre les différentes UFR de l'Université Joséphine Baker selon le degré d'élection du choix final (en %) | 437 |
| Tableau 35: Répartition des répondants (N=360) ayant souligné un effet de la crise sanitaire sur les aspirations, selon le degré d'élection du choix d'orientation (en %) | 456 |
| Tableau 36: Décrochage des répondants (N=363) selon le degré d'élection de l'orientation et la validation du premier semestre (en %) | 459 |
| Tableau 37: Satisfaction globale de la première année de licence des répondants (N=358) selon le type de Baccalauréat, le degré d'élection de l'orientation, l'existence d'un projet professionnel et les perspectives de poursuite d'études (en moyenne) | 462 |
| Tableau 38: Perspective de réorientation des répondants (N=713) selon le genre, l'origine socio-scolaire et le degré d'élection de l'orientation vers l'Université Joséphine Baker (en %) | 473 |
| Tableau 39: Satisfaction des répondants (N=713) à l'égard de leur filière d'inscription selon la perspective de réorientation (en moyenne) | 481 |
| Tableau 40: Poursuite dans la filière d'inscription des répondants (N=713) selon le degré d'élection du choix final (en %) | 490 |
| Tableau 41: Poursuite dans la filière d'inscription des répondants (N=713) selon la projection dans les études, les débouchés et les chances d'insertion (en %) | 491 |
| Tableau 42: Niveau d'études espéré des répondants (N=580) selon l'origine socio-scolaire, le degré d'élection du choix final et l'existence d'un projet professionnel en L1 (en %) | 492 |
| Tableau 43: Représentation du temps à venir des répondants (N=580) selon le niveau d'études ciblé (en %) | 495 |

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 : Calendrier Parcoursup en trois étapes (session 2020) Source : Site de Parcoursup (Ministère de l'Éducation Nationale)..... | 81 |
| Figure 2 : Informations disponibles pour chaque formation sur la plateforme Parcoursup Source : Site de Parcoursup (Ministère de l'Éducation Nationale)..... | 82 |
| Figure 3 : Fiche Avenir – Compétences transversales Source : Direction régionale académique de l'information et de l'orientation (DRAIO)..... | 83 |
| Figure 4 : Fiche Avenir – Avis sur la capacité à réussir Source : Direction régionale académique de l'information et de l'orientation (DRAIO)..... | 83 |
| Figure 5 : Les différentes stratégies de méthodes mixtes Source : Aguilera, T. et Chevalier, T. (2021). Les méthodes mixtes pour la science politique: Apports, limites et propositions de stratégies de recherche. <i>Revue française de science politique</i> , 71(3), 365-389..... | 172 |
| Figure 6 : Modèle de la méthodologie mise en œuvre..... | 225 |
| Figure 7 : Comparaison des paramétrages de la série ES du Bac de trois mentions SHS de l'Université Joséphine Baker..... | 268 |
| Figure 8 : Dimension structurante de la procédure Parcoursup sur le processus de construction des aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur..... | 456 |

Liste des sigles

Abibac : Double diplomation de l'*Abitur* allemand et du Baccalauréat français
AED : Assistant d'éducation
AES : Licence mention Administration économique et sociale
ALLC : Arts, Lettres, Langues, Communication
ALC : Arts, Lettres, Communication
AP : Accompagnement personnalisé
APB : Admission post-Bac
BAFA : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur
BDE : Bureau des étudiants
BTS : Brevet de technicien supérieur
BU : Bibliothèque universitaire
CAES : Commission académique d'accès à l'enseignement supérieur
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
CAPEPS : Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive
CC : Cours complémentaires
CEREQ : Centre d'études et de recherches sur les qualifications
CES : Collège d'enseignement secondaire
CESP : Comité éthique et scientifique de Parcoursup
CEV : Commission d'examen des vœux
CFVU : Commission de la formation et vie universitaire
CGEV : Critères généraux d'examen des vœux
CIO : Centre d'information et d'orientation
CM : Cours magistral
CNIL : Commission nationale de l'informatique et des libertés
COMUE : Communauté d'universités et d'établissements
CPE : Conseiller principal d'éducation
CPGE : Classe préparatoire aux grandes écoles
CROUS : Centre régional des œuvres universitaires et scolaires
CSORE : Comité de suivi de la loi Orientation et réussite des étudiants
DAEU : Diplôme d'accès aux études universitaires
DEA : Diplôme d'études approfondies
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées
DEUG : Diplôme d'études universitaires générales
DEUST : Diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques
DGESIP : Direction générale à l'enseignement supérieur et à l'insertion professionnelle
DM : Devoir à la maison
DUT : Diplôme universitaire de technologie
EAD : Enseignement à distance
EEES : Espace européen de l'enseignement supérieur
ECTS : *European Credit Transfer System*
ENP : École normale primaires
ENT : Environnement numérique de travail
EPLÉ : Établissement public local d'enseignement
EPS : École primaire supérieure
EPSC : Établissement public à caractère scientifique et culturel
ES : Série du baccalauréat général Économique et social
HHA : Licence mention Histoire de l'art et archéologie
IEP : Institut d'études politiques
IFSI : Institut de formation en soins infirmiers

IGAENR : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
 INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques
 IUT : Institut universitaire de technologie
 JPO : Journées portes ouvertes
 L : Série du baccalauréat général Littéraire
 L1 : Première année de licence
 L2 : Deuxième année de licence
 L3 : Troisième année de licence
 LAS : Licence accès santé
 LEA : Licence mention Langues étrangères appliquées
 LEGT : Lycée d'enseignement général et technologique
 LLCER : Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales
 LMD : Licence, master, doctorat
 LOLF : Loi organique relative aux lois de finances
 LP : Licence professionnelle
 LPO : Lycée polyvalent
 LRU : Loi relative aux Libertés et responsabilités des universités
 M1 : Première année de master
 M2 : Deuxième année de master
 MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
 MEN : Ministère de l'Éducation nationale
 MESRI : Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation
 MIASHS : Licence mention Mathématiques et informatiques appliquées aux sciences humaines et sociales
 NPM : *New Public Management*
 OAD : Outil d'aide à la décision
 ONISEP : Office national de l'information sur les enseignements et les professions
 OTLV : Orientation tout au long de la vie
 PASS : Parcours d'accès spécifique santé
 PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles
 PE : Professeur des écoles
 PMU : Petites et moyennes universités
 PP : Professeur principal
 Psy-EN : Psychologue de l'Éducation nationale
 RGPD : Règlement général sur la protection des données
 RU : Restaurant universitaire
 S : Série du baccalauréat général Scientifique
 SEF : Licence mention Sciences de l'éducation et de la formation
 SHS : Sciences humaines et sociales
 SIES : Systèmes d'Information et des études statistiques
 SPRO : Service public régional de l'orientation
 STAPS : Licence mention Sciences et techniques des activités physiques et sportives
 STD2A : Sciences et technologies du design et des arts appliqués
 STI2D : Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable
 STMG : Sciences et technologies du management et de la gestion
 ST2S : Sciences et technologies de la santé et du social
 STS : Section de technicien supérieur
 SUIO-IP : Service universitaire d'information et d'orientation – Insertion professionnelle
 TD : Travaux dirigés
 TP : Travaux pratiques
 UE : Unité d'enseignement
 UER : Unité d'enseignement et de recherche
 UFR : Unité de formation et de recherche
 VEE : Validation de l'engagement étudiant
 VP : Vice-président d'université

Table des matières

| | |
|--|-----|
| Remerciements..... | 9 |
| Note sur les choix d'écriture..... | 17 |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 19 |
| Parcoursup ou la cristallisation du débat public..... | 19 |
| Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur..... | 20 |
| Régulation de l'accès à l'enseignement supérieur..... | 22 |
| Inégalités sociales et scolaires dans l'accès à l'enseignement supérieur..... | 23 |
| Les aspirations de poursuite d'études comme problématique..... | 25 |
| Enjeux et organisation de la thèse..... | 29 |
| PREMIÈRE PARTIE Situer les aspirations <i>vers</i> et <i>dans</i> l'enseignement supérieur..... | 35 |
| Chapitre 1. L'accès à l'enseignement supérieur, entre politiques éducatives et demandes sociales de scolarisation..... | 37 |
| 1.1. État du système d'enseignement au 19 ^e siècle : un cloisonnement de la demande sociale de scolarisation..... | 38 |
| 1.1.1. Deux ordres d'enseignement qui limitent la demande sociale..... | 38 |
| 1.1.2. Un enseignement supérieur réservé à l'élite..... | 41 |
| 1.2. État du système scolaire à partir du 20 ^e siècle : émergence des aspirations de mobilité sociale ascendante..... | 44 |
| 1.2.1. <i>Unification du collège et scolarisation de l'orientation</i> | 45 |
| 1.2.2. Diversification du lycée et complexification de l'orientation..... | 49 |
| 1.2.3. Autonomie des établissements et territorialisation des politiques éducatives. . | 54 |
| Synthèse du premier chapitre..... | 57 |
| Chapitre 2. L'accès à l'enseignement supérieur, entre démocratisation et régulation..... | 59 |
| 2.1. Démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur..... | 60 |
| 2.1.1. Absorption de la première expansion..... | 60 |
| 2.1.1.1. <i>Refondation des universités</i> | 60 |
| 2.1.1.2. <i>Transformations du supérieur</i> | 63 |
| 2.1.2. <i>Régulation depuis la deuxième expansion</i> | 65 |
| 2.1.2.1. <i>Répartition socio-scolaire des étudiants</i> | 66 |
| 2.1.2.2. Autonomie des universités..... | 70 |
| 2.1.2.3. <i>Différenciations entre universités</i> | 73 |
| 2.2. Procédure d'accès à l'enseignement supérieur..... | 76 |
| 2.2.1. La sélection dans l'enseignement supérieur..... | 76 |
| 2.2.1.1. <i>Sélectif versus non-sélectif</i> | 77 |
| 2.2.1.2. <i>La sélection à l'université</i> | 78 |
| 2.2.2. L'instauration de Parcoursup..... | 81 |
| 2.2.2.1. <i>Promulgation de la loi Orientation et réussite des étudiants</i> | 82 |
| 2.2.2.2. <i>Fonctionnement de la procédure Parcoursup</i> | 83 |
| 2.2.2.3. <i>Mise en œuvre de la procédure Parcoursup</i> | 88 |
| Synthèse du deuxième chapitre..... | 92 |
| Chapitre 3. L'accès à l'enseignement supérieur : du processus d'orientation aux aspirations de poursuite d'études..... | 95 |
| 3.1. Conception institutionnelle de l'orientation..... | 96 |
| 3.1.1. Éducation à l'orientation..... | 96 |
| 3.1.2. Injonction au projet..... | 99 |
| 3.2. Processus individuel de l'orientation..... | 103 |
| 3.2.1. Inégalités sociales devant l'orientation..... | 104 |

| | |
|---|-----|
| 3.2.1.1. Inégalités de choix d'orientation..... | 104 |
| 3.2.1.2. Inégalités socio-démographiques devant l'orientation..... | 108 |
| 3.2.2. Inégalités scolaires devant l'orientation..... | 110 |
| 3.2.2.1. Au niveau de l'établissement..... | 110 |
| 3.2.2.2. Au niveau infra-établissement..... | 113 |
| 3.2.3. Aspirations de poursuite d'études..... | 117 |
| 3.2.3.1. Des aspirations inscrites dans le temps..... | 118 |
| 3.2.3.2. Des aspirations inscrites dans l'espace du probable..... | 123 |
| 3.2.3.3. Des aspirations de poursuite d'études vers l'université..... | 128 |
| 3.2.3.4. Des aspirations à l'aune de la sociologie de l'expérience..... | 131 |
| Synthèse du troisième chapitre..... | 135 |
| Chapitre 4. L'accès à l'enseignement supérieur : entre effectivité et (re)construction des aspirations de poursuite d'études..... | 137 |
| 4.1. Aspirations à l'arrivée à l'université..... | 139 |
| 4.1.1. Aspirations de poursuite d'études et orientation effective à l'université..... | 139 |
| 4.1.2. Aspirations de poursuite d'études et parcours étudiants..... | 142 |
| 4.2. Aspirations dans l'enseignement supérieur et expérience étudiante..... | 146 |
| 4.2.1. Affiliation étudiante..... | 147 |
| 4.2.1.1. Les novices..... | 148 |
| 4.2.1.2. Les apprentis..... | 150 |
| 4.2.1.3. Les affiliés..... | 151 |
| 4.2.2. L'expérience étudiante..... | 152 |
| 4.2.2.1. Une expérience étudiante « à » l'université..... | 153 |
| 4.2.2.2. Une expérience étudiante « hors » université..... | 159 |
| Synthèse du quatrième chapitre..... | 164 |
| Conclusion de la première partie et objectifs de la thèse..... | 167 |
| DEUXIÈME PARTIE Enquêter sur les aspirations vers et dans l'Université Joséphine Baker..... | 171 |
| Chapitre 5. Une enquête exploratoire auprès des acteurs professionnels de l'Université Joséphine Baker..... | 175 |
| 5.1. Une monographie d'établissement permise par une approche ethnographique..... | 176 |
| 5.2. Une enquête exploratoire ayant une fonction de contextualisation..... | 181 |
| Chapitre 6. Une enquête principale auprès des étudiants de première année de licence...183 | |
| 6.1. Une enquête par questionnaire auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence..... | 185 |
| 6.1.1. Présentation du questionnaire..... | 185 |
| 6.1.2. Présentation de l'échantillon quantitatif..... | 189 |
| 6.2. Un suivi longitudinal par entretiens auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence..... | 197 |
| 6.2.1. Présentation de la première vague d'entretiens..... | 197 |
| 6.2.1.1. Un guide d'entretien portant sur des expériences..... | 198 |
| 6.2.1.2. Des enquêtés aux profils diversifiés..... | 202 |
| 6.2.1.3. Une situation d'entretien compromise par la crise sanitaire..... | 205 |
| 6.2.1.4. Des entretiens menés avec un « style conversationnel »..... | 208 |
| 6.2.2. Présentation de la seconde vague d'entretiens..... | 210 |
| 6.2.3. Présentation d'une « troisième vague »..... | 213 |
| Chapitre 7. Une méthode d'analyse entre articulation et ancrage qualitatif fort..... | 215 |
| 7.1. Un ancrage qualitatif majeur..... | 215 |
| 7.2. Une articulation entre qualitatif et quantitatif..... | 219 |
| TROISIÈME PARTIE Se préparer à Parcoursup : une analyse de la (co)construction des aspirations de poursuite d'études..... | 223 |

| | |
|--|-----|
| Chapitre 8. Des aspirations enfantines à l'aspiration de poursuivre ses études..... | 225 |
| 8.1. Des aspirations enfantines aux considérations objectives..... | 226 |
| 8.1.1. Des aspirations fantasmées..... | 226 |
| 8.1.2. Des aspirations confrontées..... | 229 |
| 8.2. Aspirations de poursuite d'études et choix du Baccalauréat..... | 233 |
| 8.2.1. Un choix du Baccalauréat socialement marqué..... | 233 |
| 8.2.2. Modalités « actives » du choix du Baccalauréat..... | 235 |
| 8.2.2.1. Un choix du Baccalauréat par élimination..... | 235 |
| 8.2.2.2. Un choix du Baccalauréat par intérêt..... | 236 |
| 8.2.2.3. Un choix propédeutique du Baccalauréat..... | 240 |
| 8.2.3. Modalités « passives » du choix du Baccalauréat..... | 241 |
| 8.2.3.1. Un choix prescrit du Baccalauréat..... | 241 |
| 8.2.3.2. Un choix contraint du Baccalauréat..... | 242 |
| 8.3. Aspirer à poursuivre les études..... | 246 |
| 8.3.1. Utilité sociale des études..... | 246 |
| 8.3.2. Trajectoire d'études familiale..... | 248 |
| 8.3.3. Poursuite d'études et aspirations professionnelles..... | 251 |
| Synthèse du huitième chapitre..... | 254 |
| Chapitre 9. Parcoursup, une procédure mise en œuvre par les établissements..... | 257 |
| 9.1. Mise en œuvre de Parcoursup à Joséphine Baker : entre autonomie de l'université et pouvoir discrétionnaire des Commissions d'examen des vœux..... | 259 |
| 9.1.1. Une mise en œuvre reposant sur un cadrage d'établissement..... | 259 |
| 9.1.2. Une mise en œuvre reposant des logiques d'acteurs..... | 262 |
| 9.2. Perception de la mise en œuvre de Parcoursup dans les lycées..... | 267 |
| 9.2.1. Perception de l'engagement interne de l'établissement..... | 267 |
| 9.2.2. Perception de la mise à disposition de l'information..... | 270 |
| 9.2.2.1. Réunions d'information..... | 271 |
| 9.2.2.2. Salons de l'orientation..... | 273 |
| 9.2.2.3. « Forums des anciens »..... | 276 |
| 9.3. Perception des logiques d'engagement des acteurs professionnels..... | 280 |
| 9.3.1. Perception de l'engagement des professeurs principaux dans la procédure administrative..... | 280 |
| 9.3.1.1. Modalités de l'engagement des professeurs principaux..... | 281 |
| 9.3.1.2. Inscription sur la plateforme Parcoursup..... | 282 |
| 9.3.1.3. Constitution des dossiers de candidature..... | 284 |
| 9.3.1.4. Intervention humaine..... | 287 |
| 9.3.2. Perception de l'engagement des professeurs principaux dans le processus de (co)construction des aspirations..... | 290 |
| 9.3.2.1. Informations sur la procédure Parcoursup..... | 290 |
| 9.3.2.2. Informations sur l'enseignement supérieur..... | 294 |
| 9.3.2.3. Accompagnement à l'orientation..... | 297 |
| 9.3.3. Perception de l'engagement des autres acteurs professionnels..... | 306 |
| Synthèse du neuvième chapitre..... | 311 |
| Chapitre 10. Processus de (co)construction des aspirations de poursuite d'études..... | 315 |
| 10.1. Une démarche active intégrée..... | 316 |
| 10.1.1. Une autonomie revendiquée..... | 316 |
| 10.1.2. Le recours pratique à l'information..... | 319 |
| 10.1.2.1. Le recours ambigu à la plateforme Parcoursup..... | 319 |
| 10.1.2.2. Le besoin de projection..... | 322 |
| 10.2. Le recours réconfortant aux pairs..... | 328 |
| 10.3. Le recours constructif aux parents..... | 332 |

| | |
|--|-----|
| 10.3.1. Dimension administrative..... | 333 |
| 10.3.2. Connaissance du système d'enseignement supérieur..... | 335 |
| 10.3.3. Conception de la poursuite d'études..... | 337 |
| 10.3.4. Inspiration et report d'aspirations..... | 339 |
| Synthèse du dixième chapitre..... | 342 |
| Conclusion de la troisième partie..... | 345 |
| QUATRIÈME PARTIE Se confronter à Parcoursup : une analyse des aspirations vers l'enseignement supérieur..... | 355 |
| Chapitre 11. Expression des aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur..... | 357 |
| 11.1. Parcoursup, entre procédure et processus..... | 358 |
| 11.1.1. Aspiration de poursuite d'études « générale »..... | 358 |
| 11.1.1.1. Le plaisir d'apprendre..... | 359 |
| 11.1.1.2. La déresponsabilisation du choix..... | 360 |
| 11.1.1.3. L'aspiration à devenir étudiant..... | 361 |
| 11.1.1.4. Se laisser du temps..... | 362 |
| 11.1.2. Aspiration de poursuite d'études « spécifique »..... | 365 |
| 11.1.2.1. Du projet d'avenir au projet d'apprendre..... | 365 |
| 11.1.2.2. Du projet d'apprendre au projet d'avenir..... | 369 |
| 11.1.2.3. De la subjectivation..... | 370 |
| 11.1.2.4. Tensions entre les logiques de l'action..... | 372 |
| 11.2. Expérience de la formulation des vœux..... | 375 |
| 11.2.1. Des vœux non-hiérarchisés..... | 375 |
| 11.2.2. « Mono-vœu »..... | 378 |
| 11.2.3. Multiplication des vœux | 380 |
| 11.2.3.1. « Formation à tout prix »..... | 380 |
| 11.2.3.2. Éclectisme..... | 383 |
| 11.2.3.3. Hiérarchisation..... | 385 |
| 11.2.4. Refuge..... | 388 |
| 11.2.4.1. Refuge « par le bas »..... | 390 |
| 11.2.4.2. Refuge « par le haut »..... | 392 |
| 11.2.5. Des vœux au-delà des aspirations..... | 394 |
| 11.2.6. Motivation des aspirations de poursuite de poursuite d'études..... | 397 |
| Synthèse du onzième chapitre..... | 400 |
| Chapitre 12. Effectivité des aspirations de poursuite d'études vers l'enseignement supérieur..... | 405 |
| 12.1. Une « terminale pas terminée »..... | 406 |
| 12.1.1. Baccalauréat et premier confinement..... | 406 |
| 12.1.2. Parcoursup et premier confinement..... | 409 |
| 12.2. L'expérience du choix final..... | 413 |
| 12.2.1. Degré d'élection et temporalité du choix final..... | 414 |
| 12.2.2. Les satisfaits..... | 419 |
| 12.2.2.1. Les heureux..... | 420 |
| 12.2.2.2. Les indécis..... | 421 |
| 12.2.2.3. Le dilemme..... | 422 |
| 12.2.2.4. Les déçus..... | 425 |
| 12.2.3. Les contrariés..... | 428 |
| 12.2.3.1. Les entravés..... | 429 |
| 12.2.3.2. L'attente..... | 432 |
| 12.2.3.3. La fin de non-recevoir ?..... | 435 |
| 12.3. (In)satisfaction globale de la procédure Parcoursup..... | 438 |

| | |
|--|-----|
| Synthèse du douzième chapitre..... | 443 |
| Conclusion de la quatrième partie..... | 447 |
| CINQUIÈME PARTIE Construire son parcours d'études après Parcoursup : une analyse des aspirations de poursuite d'études à l'université..... | 453 |
| Chapitre 13. Aspirations et arrivée à l'université en temps de pandémie..... | 455 |
| 13.1. Une arrivée à l'université plus ou moins élective..... | 457 |
| 13.2. Une arrivée à l'université confrontée à la pandémie..... | 462 |
| 13.2.1. Une gestion décentralisée de la crise sanitaire..... | 462 |
| 13.2.2. Une affiliation suspendue..... | 463 |
| 13.2.2.1. De la double déstabilisation..... | 464 |
| 13.2.2.2. À la routinisation..... | 468 |
| 13.3. Une expérience désenchantée..... | 471 |
| 13.3.1. Aspirations à devenir étudiant..... | 471 |
| 13.3.1.1. Être étudiant à l'université en 2020-2021..... | 471 |
| 13.3.1.2. « Avoir 20 ans en 2020 »..... | 475 |
| 13.3.2. Aspirations de poursuite d'études..... | 476 |
| 13.3.2.1. Fluctuations des aspirations de poursuite d'études..... | 477 |
| 13.3.2.2. Maintien des aspirations de poursuite d'études..... | 480 |
| 13.3.3. Une expérience éclairante..... | 483 |
| 13.3.3.1. Une première année « suspendue »..... | 484 |
| 13.3.3.2. La « vraie » première année..... | 487 |
| Synthèse du treizième chapitre..... | 490 |
| Chapitre 14. Aspirations et parcours étudiants..... | 493 |
| 14.1. Parcours non-linéaires..... | 495 |
| 14.1.1. Sortir d'une filière-refuge..... | 495 |
| 14.1.1.1. Du refuge « par le haut » vers une sortie « par le bas »..... | 498 |
| 14.1.1.2. Du refuge « par le bas » vers une sortie « par le haut »..... | 501 |
| 14.1.2. Se rendre compte..... | 504 |
| 14.1.2.1. Réorientation par défaut d'intégration..... | 506 |
| 14.1.2.2. Réorientation par défaut de subjectivation..... | 508 |
| 14.2. Parcours linéaires..... | 513 |
| 14.2.1. Poursuivre à l'aune du temps à venir..... | 513 |
| 14.2.2. Maintenir des aspirations de poursuite d'études effectives..... | 519 |
| 14.2.3. Poursuivre le processus de construction des aspirations de poursuite d'études..... | 526 |
| 14.2.3.1. Douter..... | 526 |
| 14.2.3.2. S'autoriser..... | 528 |
| 14.2.3.3. Découvrir..... | 531 |
| 14.2.3.4. Expérimenter..... | 535 |
| Synthèse du quatorzième chapitre..... | 540 |
| Conclusion de la cinquième partie..... | 543 |
| Synthèse : une typologie pour rendre compte du processus de construction des aspirations vers et dans l'enseignement supérieur..... | 551 |
| Les stratèges-heureux..... | 553 |
| Les lents-confiants..... | 557 |
| Les rêveurs-constructeurs..... | 563 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 569 |
| Retracer le processus de construction des aspirations vers et dans l'enseignement supérieur..... | 570 |
| Des inégalités sociales et scolaires devant l'orientation..... | 572 |
| Une expérience différenciée de la procédure Parcoursup..... | 577 |

| | |
|--|-----|
| Le rôle de la procédure Parcoursup dans la linéarité des parcours..... | 582 |
| La volatilité des aspirations..... | 585 |
| Bibliographie..... | 593 |
| Liste des tableaux..... | 625 |
| Liste des figures..... | 627 |
| Liste des sigles..... | 629 |
| Table des matières..... | 631 |

Titre : Le processus de construction des aspirations de poursuite d'études vers et dans l'enseignement supérieur. *L'expérience sociale de la procédure Parcoursup*

Mots clés : Aspirations, Parcoursup, orientation, université

Résumé : Si l'accès à l'enseignement supérieur a depuis une vingtaine d'années constitué un objectif de l'action publique, il est décliné dans sa version la plus récente, en France, à travers la loi Orientation et réussite des étudiants par laquelle la procédure Parcoursup a été instaurée. Transformant les modalités d'accès à l'enseignement supérieur, cette réforme renforce l'engagement des différents acteurs impliqués dans le processus d'orientation des élèves. Parcoursup s'inscrit alors dans une conception institutionnelle de l'orientation selon laquelle la mise à disposition de l'information et l'accompagnement permettraient aux élèves de formuler des « choix libres, informés et éclairés ». Or, cette conception linéaire de l'orientation peut être nuancée par des inégalités sociales et scolaires qui traversent le processus de construction des aspirations.

Dans ce contexte, cette thèse propose d'appréhender le processus de construction des aspirations de poursuite d'études vers et dans l'enseignement supérieur en mobilisant la sociologie de l'expérience.

À travers une approche compréhensive, il s'agit de saisir ce processus, tout en précisant la notion d'aspiration en l'inscrivant dans le rapport qu'entretiennent les néo-bacheliers au temps, à soi et au monde. À partir d'une double enquête par questionnaire et du suivi longitudinal par entretiens menée auprès de néo-bacheliers inscrits en première année de licence d'une université de province, deux grands résultats ressortent. *A contrario* de l'injonction au projet qu'implique le *continuum* « bac -3 / bac +3 », cette thèse montre d'une part une certaine volatilité des aspirations de poursuite d'études au gré de l'expérience de Parcoursup et de l'expérience étudiante. Dans la continuité, cette volatilité plus ou moins importante conforte d'autre part l'idée d'une université comme espace de démocratisation des aspirations, pour des jeunes venus construire leur avenir autant que se construire soi.

Title : The process of construction of aspirations for further learning towards and in higher education. *The social experience of the Parcoursup procedure.*

Keywords : Aspirations, Parcoursup, orientation, university

Abstract : Although access to higher education has been a public policy objective for the last 20 years, it is now being implemented in France in its most recent version through the Students' orientation and achievement law, which introduced the *Parcoursup* procedure. Transforming the modalities of access to higher education, this reform strengthens the commitment of the different actors involved in the process of orienting students. *Parcoursup* falls within an institutional conception of orientation according to which providing students with information and support allows them to formulate "free, informed and enlightened choices". Nevertheless, this linear conception of orientation can be nuanced by observing the social and educational inequalities that punctuate the process of construction of aspirations. In this context, this thesis proposes to grasp the process of construction of aspirations for further learning towards and in higher education by mobilising sociology of experience.

Relying on an interpretive approach, the objective is to comprehend this process while specifying the notion of aspiration by inscribing it in the relation that neo-high school graduates have towards time, themselves and the world. Two main results emerge from a double survey comprising a questionnaire and longitudinal follow-up interviews with neo-*bacalauréat* graduates enrolled in the first year of their bachelor's degree at a provincial university. Contrary to the injunction to make a project implied by the continuum "bac -3 / bac +3", this thesis shows on the one hand a certain volatility of the aspirations for further studies depending on the experience of *Parcoursup* and the student experience. Furthermore, this more or less important volatility reinforces on the other hand the idea of university being a space to democratise aspirations, for young people who go there to build their future as much as to build themselves.